

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

UMĚNÍ 20. A 21. STOL. JAKO INSPIRAČNÍ ZDROJ
VÝTVARNÉ PRÁCE V MŠ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lucie Brabcová

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy (MŠ)

Vedoucí práce: PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Plzeň 2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 14. dubna 2015

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji PhDr. Věře Uhl Skřivanové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za cenné rady a připomínky, a především za inspiraci a podporu. Dále mé poděkování patří celé mé rodině a mým přátelům, kteří mě podporovali a pomáhali mi po celou dobu tvorby mé bakalářské práce.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá začleněním výtvarného umění do vzdělávacího obsahu mateřských škol. Práce je strukturovaná do dvou částí, na teoretickou a didaktickou. V teoretické části se bakalářská práce zabývá specifiky předškolního věku v oblasti vývojové psychologie a dětské kresby, specifiky předškolního vzdělávání, možnosti inspiračních zdrojů pro pedagogy. V didaktické části jsou rozpracované přípravy tematických celků inspirované jednotlivými uměleckými směry s cílem další možnosti využití učiteli a učiteli v mateřských školách. Jedna pedagogická příprava je realizována a podrobena kvalitativnímu výzkumu se záměrem ověřit, didaktický proces výtvarné činnosti..

Klíčová slova: výtvarná výchova, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, výtvarné směry, surrealismus, pop-art, land-art, akční malba, kinetické umění, dětský výtvarný projev.

ANNOTATION

This Bachelor Thesis deals with implementing arts into the preschool curriculum content. It is divided into two parts, a theoretical and a didactic part. The theoretical part is focused on preschool age specifications in developmental psychology and child art, specifications of preschool education and inspiration resources for pedagogues. In the didactic part preparations of some thematic units are analyzed which were inspired by art movements. The aim is to provide teachers in nursery schools applicable materials to be used in their work. One of the pedagogic preparations has been implemented and it has become subject of qualitative research to prove the didactic process of art work.

Keywords: Art Education, Framework Education Programme for Preschool Education, Art Movements, Surrealism, Pop Art, Land Art, Action Painting, Kinetic Art, Child Art

Obsah

ANOTACE	4
ÚVOD	4
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Předškolní věk jako téma vývojové psychologie	6
1.1 Charakteristika předškolního věku	7
1.2 Vývoj poznávacích procesů dětí	8
1.3 Význam hry v předškolním období z pohledu vývojové psychologie	10
2 Dětský výtvarný projev	11
2.1 Vývojové fáze dětského výtvarného projevu	12
2.2 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu.....	13
2.3 Typologie dětského výtvarného projevu.....	16
3 RVP PV	17
3.1 Specifika předškolního vzdělávání	20
3.2 Pojetí integrovaných bloků v předškolním vzdělávání	20
3.3 Integrace výtvarných činností v RVP PV	21
3.4 Využití výtvarných činností v práci v MŠ	24
4 Inspirační zdroje výtvarné výchovy pro učitele MŠ	26
4.1 Nakladatelství Raabe.....	26
4.2 Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů.....	27
4.3 Informatorium 3-8	27
4.4 Artefiletika jako jedna z možností pojetí výtvarné výchovy	28
5 Setkání dětí s uměním	31
5.1 Didaktické uchopení umění v MŠ.....	31
5.2 Muzeum jako místo setkávání dětí s uměním	32
5.3 Galerie jako místo setkávání dětí s uměním	33
DIDAKTICKÁ ČÁST	35
6 Výtvarné proudy výtvarného umění ve 20. a 21. století jako inspirační zdroj výtvarné práce v MŠ	35

6.1 Surrealismus.....	36
6.1.1 Ptáci a hmyz – Joan Miró	37
6.1.1.1 Didaktická struktura integrovaného bloku.....	37
6.1.1.2 Didaktická struktura výtvarné činnosti	38
6.2 Akční malba.....	40
6.2.1 Číslo I - Jackson Pollock.....	41
6.2.1.1 Didaktická struktura integrovaného bloku.....	41
6.2.1.2 Didaktická struktura výtvarné činnosti	42
6.3 Pop-art.....	44
6.3.1 Coca-Cola – Andy Warhol	45
6.3.1.1 Didaktická struktura integrovaného bloku.....	46
6.3.1.2 Didaktická struktura výtvarné činnosti	47
6.4 Land art	48
6.4.1 Koberce pro lesní chodce - Ivan Kafka	50
6.4.1.1 Didaktická struktura integrovaného bloku.....	51
6.4.1.2 Didaktická struktura výtvarné činnosti	52
6.5 Kinetické umění	53
6.5.1 Cirkus Calder - Alexander Calder	53
6.5.1.1 Didaktická struktura integrovaného blok.....	54
6.5.1.2 Didaktická struktura výtvarné činnosti	55
7 Reflexe výtvarné činnosti – Cirkus Calder	57
7.1 Proces výtvarného úkolu v MŠ - fotopříběh	57
7.2 Videostudie – klíčové situace.....	62
7.2.1 Pohybová hra	62
7.2.2 Čísla vs. číslice.....	66
7.2.3 Výroba loutek	68
7.2.4 Prezentace cirkusových čísel.....	70
7.3 Výzkumná sonda	73
ZÁVĚR	76

SEZNAM LITERATURY:.....	78
PŘÍLOHA 1 - MANUSCRIPT OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ.....	I
PŘÍLOHA 2 – CD, VIDEOSTUDIE.....	IV

ÚVOD

Autorka se v bakalářské práci zabývá využitelností umění jako inspiračního zdroje výtvarných činností v mateřské škole. Důležitost výtvarného umění nebo kultury obecně v hodnotovém žebříčku člověka se průběžně propadá. V posledních několika dekádách došlo v euroatlantické společnosti k výrazné akceleraci společenského vývoje. Společenský progres se však nedotýká všech civilizačních oblastí rovnoměrně. Společnost se stala životně závislá především na rozvoji vědy a techniky. Konzum, který je nám v tomto kontextu dopřán a který nás otrocky ovládá, i naše přemrštěná touha po blahobytu upíná naše životy k hromadění hmotných statků, jež se stávají v našich myslích prioritním životním cílem. Průměrný člověk unavený prací ztrácí svůj zájem o kulturní dění. Možná přesněji řečeno se proměňuje jeho definice kulturního. Náhračkou umění se stávají nekonečné seriály či zábavné estrády, které sice nijakým způsobem nerozvíjejí náš kulturní rozhled, zato nám přinášejí „zasloužený relax a možnost úplně vypnout“ po dlouhém dni stráveném v práci. Neuvědomujeme si, že výchova našich dětí má několik rovin. Nevnímáme, že dítě se od nás učí nápodobou, podceňujeme sílu nevyřčeného a, možná nevědomky, nabízíme dětem značně pokřivené definice krásna.

Proto roste důležitost vzdělání, které má dítě vybavit úplnou paletou dovedností, má nabídnout plnohodnotný rozvoj jeho schopností, nebo dokonce talentu. Mateřská škola ve formě předškolní pedagogiky představuje první článek řetězce končícího v terciální sféře vzdělávání. Článek sice základní, bohužel však mnohdy podceňovaný. Právě nabídka výtvarných činností v mateřské škole může u dítěte ovlivnit jeho pozdější vztah k umění a podílet se na zrodu jeho rozlišovacích schopností. Jedním z cílů předškolní výchovy zůstává formování vztahu k umění, seznamování dětí s uměním již od raného věku. Tato setkávání jsou důležitá z důvodu získání orientace v moderním světě. Účelem není vychovat z dětí umělce, ale lidi, kteří dokážou k umění zaujmout vlastní postoj a vytvořit si o něm vlastní názor. Zprostředkovatelem tohoto procesu se stává pedagog, který v rámci socializace cíleně seznamuje děti s uměním.

Cílem bakalářské práce je vypracování pěti integrovaných bloků zaměřených na umělecké směry a na jejich hlavní představitele. Součástí tematických celků jsou rozpracované didaktické přípravy, které vyústí realizací výtvarného úkolu motivovaného daným uměleckým směrem. Jeden z výtvarných úkolů bude zrealizován a zachycen videozáznamem. Ten bude podroben kvalitativní studii metodou otevřeného kódování. V této problematice si autor bude klást otázky na téma kooperace, komunikace a volba materiálu při výtvarné činnosti.

Struktura bakalářské práce je členěna na teoretickou a didaktickou část (viz výše). Teoretická část se zabývá specifickými vývojovými psychologickými, dětskému výtvarnému

projevu, představením dokumentů potřebných pro předškolní vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, specifika předškolního věku, integrace výtvarných činností atd.). Dalším tématem jsou možnosti inspiračních zdrojů využívaných pedagogy a možnosti začlenění umění do běžného života mateřské školy v podobě návštěv galerií a muzeí.

Celkový přínos bakalářské práce autor spatřuje v rozpracovaných tematických celcích, které jsou využitelné pro další pedagogy. Při tvorbě kvalifikační práce nebyla nalezena žádná literatura přímo zaměřena na aplikaci umění do mateřských škol, nebo pro 1. stupeň základních škol, který by se dal případně modifikovat. Výtvarné umění nám nabízí nepřeberné množství podnětů pro tvořivou práci dětí. Autor se snaží v rámci této práce předložit zevrubný pohled na možnosti, jak lze s tímto tématem kreativně pracovat. Výzkum by měl podložit domněnky o vhodnosti využívat tyto zdroje jako inspiraci pro výtvarné činnosti již v předškolním věku.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní věk jako téma vývojové psychologie

Předškolní věk dítěte je vývojové období, které začíná po třetím roce života a trvá do 6 – 7 let. Konec této fáze určuje fyzická, psychická a sociální zralost dítěte, jejímž dosažením se podmiňuje nástup do školy. Tato zralost s chronologickým věkem dítěte sice souvisí, ale vzhledem k vlivu jednotlivých proměnných procesu socializace se může pohybovat v rozmezí jednoho i více let.

Pokud se ohlédneme do minulosti, můžeme nalézt různé teorie psychického vývoje dítěte, které nám mohou pomoci prohloubit znalosti o předškolním věku. Jednotlivé psychologické směry se od sebe diferencují. Někdy se jedná o dílčí odlišnosti v obecně podobném pojetí, jindy můžeme objevit výraznější rozdíly. Jedna teorie nemůže objasnit její složitost a hloubku, proto je důležité mít povědomí o několika z nich. Každému z nás může být blízká jiná teorie, která je pro nás vodítkem při poznávání této problematiky v praxi. Pro konkretizaci tohoto tvrzení autor nabízí tři v euroatlantickém prostoru nejodkazovanější psychology a jejich teorie. Mezi ně se mohou řadit Sigmund Freud, E. H. Ericson a Jean Piaget. Vzhledem k tomu, že cíl práce koresponduje s předškolní pedagogikou, bude následující text obsahově omezen na období předškolního věku.

Psychiatr a lékař **Sigmund Freud** proslul svojí teorií psychosexuálního vývoje. Předškolní věk označil jako **Falické stádium**, ve kterém dítě přesouvá svůj zájem na oblast genitální, na manipulaci s těmito orgány a projevuje zájem o druhé pohlaví. S tím je spojena i změna vztahu k rodičům. „*V průběhu falické fáze se rozvíjí oidipovský, resp. Elektrín komplex; dítě se eroticky upne na rodiče opačného pohlaví, zatímco rodič stejného pohlaví se pro ně stává rivalem, cítí k němu ambivalentní směs lásky, žárlivosti a zloby.*“ (Vágnerová, 2005, s. 38) Řešení nastává s identifikací rodiče stejného pohlaví, které přichází v přerodu do následujícího stádia vývoje.

Německý psycholog **E. H. Erikson** popisuje osm životních období. V každém z těchto období dle Eriksona procházíme určitou krizí, během které máme splnit určitý vývojový úkol. Způsob či míra zvládnutí tohoto úkolu pak ovlivňuje naši osobnost. „*Iniciativa proti vině. Předškolní věk, který trvá od 3 do 6 let, je označován jako fáze iniciativy, dětská aktivita začíná být ve větší míře koordinována společenskými normami, určujícími hodnoty jeho projevů. Pod vlivem výchovy se rozvíjejí základy svědomí a s nimi související pocity viny. Rozšiřují se kontakty s dalšími lidmi, především s lidmi mimo rodinu a vrstevníky, dítě získává různé zkušenosti, které ovlivňují a rozvíjejí jeho sociální vstřícnost.*“ (Vágnerová, 2005, s. 44)

Teorie kognitivního vývoje švýcarského psychologa **Jean Piageta** označuje předškolní věk, jako období **Předoperačního myšlení**. Tento stupeň vývoje rozdělil Piaget na dvě fáze. **Symbolické a předpojmové myšlení** je fáze, která trvá od 2 do 4 let. Vyznačuje se rozvojem řeči, respektive dítě se učí užívat jazyk. Provází je konkrétní tvoření představ, což znamená, že si dítě dokáže představit nějaký objekt, aniž by ho viděl. Další fází je období **názorného a intuitivního myšlení**, které trvá od 4 do 7 let. Tato etapa se vyznačuje silným egocentrismem, který zásadním způsobem ovlivňuje vnímání okolního světa ve všech souvislostech. Dítě vše vnímá ze své pozice a nedokáže se na problém podívat z pozice druhého člověka.

Členění duševního vývoje jedince ve vývojové psychologii může vycházet z různých kritérií. Výše je uvedeno členění z pohledu psychosexuálního, psychosociálního a kognitivního vývoje. Vývojová psychologie nám však nabízí více pohledů. **M. Mahlerová** se zabývala studiem mezilidských vztahů a rozvojem sebepojetí. Zabývá se obdobím vývoje od narození do 3 let. Toto období rozděluje na několik fází **rozvoje Ega**. V těchto fázích mapuje pojem separace jako intrapsychické oddělení od matky. Americký psycholog **Lawrence Kohlberg** vytvořil koncepci **morálního vývoje** a definoval pět stádií vývoje. Americký psycholog R. Selman interpretoval vývoj lidské psychiky z pohledu **sociálně-kognitivní teorie**. (Vágnerová, 2005)

1.1 Charakteristika předškolního věku

Pro období předškolního věku je charakteristické, že nastupuje etapa sekundární socializace. Během ní se počet činitelů podílejících se na socializaci rozšiřuje, roli aktivního účastníka procesu na sebe přibírají pedagogové mateřských škol. *„Předškolní věk je úchvatným vývojovým obdobím prakticky ve všech směrech. Podmínky a možnosti výchovně-vzdělávacího působení v mateřské škole jsou pro dítě nepochybně mimořádné. Ačkoli záměrné rozvíjení zejména sociálních dovedností u nás není zcela běžné, Rámcový vzdělávací program k tomu nepochybně vybízí svou základní orientací na jedince.“* (Mertin, Gillernová 2010, s. 125)

Dalším typickým znakem předškolního věku jsou fyzické změny, reprezentovaná především změnou proporcí těla. V tomto věku děti přechází z *„období první tělesné plnosti (2. - 4. rok), jež charakterizuje zaoblený typ postavy s větším množstvím podkožního tuku, do období první vytáhlosti (5. - 7. rok).“* (Bursová, Rubáš 2006, s. 57). S tím je spojen rozvoj hrubé a jemné motoriky. V rozvíjení hrubé motoriky se zpřesňují pohyby při běhání, skákání, prolézání, šplhání, házení. Dítě dokáže stát déle na jedné noze, nebojí se seskočit z lavičky. Celkově se zlepšuje koordinace, obratnost a pohybová

paměť. Rozvoj jemné motoriky se odráží např. ve zpřesnění stříhání, modelování, navlékání korálků, manipulace s kostkami, ale také v sebeobsluze. *„Cvičí svou zručnost i v mnohých hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou a zejména ovšem při kresbě, kde se uplatní rychlý růst jeho rozumového pochopení světa.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 85). Na začátku předškolního období dítě kreslí pouze čáranice a pojmenuje je až posléze. Na jeho konci je již schopno se držet své představy a nakreslit to, co si určí.

Vývoj kognitivních procesů je v předškolním období velmi intenzivní. *„Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. V předchozím stadiu užívalo slov nebo jiných symbolů jako podpojmů – napůl ještě vázaných na individuální předměty, napůl již směřující k obecnosti. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 86). Myšlení tříletého dítěte je zatím egocentrické (z hlediska kognitivního), vidí vše pouze ze „svého hlediska“, není schopno vhledu z pozice druhého člověka. V těsném spojení s myšlením se také vyvíjí řeč. Tříleté dítě ještě nemá velkou slovní zásobu a jeho řeč je nedokonalá. Na konci předškolního období má již dítě poměrně bohatou slovní zásobu a gramaticky zvládá jednoduchá souvětí.

1.2 Vývoj poznávacích procesů dětí

Na začátku období je myšlení stále prelogické neboli předoperační. Dítě ještě není schopno vytvářet pojmy a pracovat s nimi. V předškolním věku využívá především myšlení konkrétní a názorné, které je spjaté s konkrétními věcmi, činnostmi a situacemi. Dítě svoji pozornost vždy zaměřuje na to, co vidí. Pokud před dítě položíme dvě stejné sklenice s vodou, bude tvrdit, že je v nich stejné množství vody. Pokud vezmeme další sklenici jiného tvaru (např. užší a vyšší) a před ním obsah vody přelijeme do této sklenice, bude tvrdit, že je v ní více vody než ve druhé, kterou zde ponecháme pro kontrolu. Tento pokus prováděl J. Piaget s A. Szemiňskou se sklenicemi naplněnými korálky. Je zřejmé, že děti jsou schopné úsudků, jež jsou ale zcela závislé na vizuálním tvaru objektu, který dítě posuzuje. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Dalším atributem charakterizující dětské myšlení v této vývojové fázi je jeho subjektivnost. Děti přirozeně touží po poznání, zajímají se o vnitřní souvislosti i skrytější příčiny jevů. Myšlení je ovlivňováno fantazií, působí na něj emoce a potřeby dítěte. Typické znaky uvažování předškolního dítěte stručně shrnula Vágnerová (2005, s. 174) dle následujících kritérií:

„Způsob jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá:

- **Centrace** je subjektivně podmíněná redukce informací. Je to tendence k ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný, a přehlížení jiných, méně výrazných, i když mnohdy objektivně významnějších. Předškolní děti nedokážou myslet komplexněji, vzít v úvahu více než jeden aspekt.
- **Egocentrismus**, tj. ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné. Egocentrický způsob uvažování v sobě zahrnuje přesvědčení, že je jedině možný, tj. předpoklad apriorní správnosti a platnosti. Předškolní dítě nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek. Jestliže chybí představa o možné pluralitě názorů, pak schází impulz k hledání objektivní pravdy.
- **Fenomenismus**, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, eventuálně na takovou představu. Pro dítě je důležité, jak se mu situace jeví. Svět je pro ně takový, jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňuje s viditelnými znaky. Z toho důvodu např. odmítá akceptovat, že velryba není ryba.
- **Prezentismus**, tj. přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa, která s fenomenismem souvisí. Významnost aktuálně vnímaného obrazu světa spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu: je to doopravdy tak, protože dítě to tak vidí.“

Z výše uvedeného vyplývá, že předškolní dítě přizpůsobuje své představy svým možnostem poznání a svým potřebám. Pokud se setká s něčím, co nedokáže pochopit nebo si reálně zdůvodnit, pomáhá si fantazií (tzv. magičnost). Děti předškolního věku velmi často využívají fantazii, a tak se někdy může stát, že nedokážou oddělit fantazii od skutečnosti. Nástrojem k pochopení reality a jednoduššímu uchopení světa se stává antropomorfismus, který je založen na přisuzování lidských vlastností neživým věcem. „Děti předškolního věku umí odlišit živé a neživé, ale stále ještě jsou schopné tyto rozdíly přehlížet a očekávat od neživých věcí projevy živých bytostí.“ (Vágnerová, 2005, s. 175)

Děti v předškolním věku nemají rozvinuty složky pozornosti, nedokážou se soustředit na detaily, ale vnímají pouze celek. Konkrétní detaily ani souvislosti mezi nimi nevnímají. Soustředí se na to, co je pro ně důležité a zajímavé

„Typickým znakem myšlení předškolních dětí je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup.“ (Vágnerová, 2005, s. 182) Rozvíjet, usměrňovat a regulovat dětské myšlení mohou dospělí, postaví-li problém tak, aby byl pro dítě řešitelný. Důležité je, aby k cíli dítě došlo samo, a tím jsme docílili interiorizace postupu řešení. Důležitým aspektem při edukaci dětí tohoto věku je „učení prožitkem“. Skrze prožitek si děti přirozeně a trvale osvojují nové poznatky a vědomosti.

1.3 Význam hry v předškolním období z pohledu vývojové psychologie

Hra pomáhá dítěti v předškolním období vyrovnat se s realitou nebo nějakým zážitkem, který byl pro něj nepochopitelný či zatěžující. Dítě si tuto situaci odehraje ve své hře, dle svých pravidel a přizpůsobí si realitu tak, aby pro něj byla přijatelná. Dítě se musí chovat podle pravidel svazujících společnost, ve které žije, a přizpůsobovat se jim. Pravidla (náboženská, etická, legislativní atd.) pro něj nemusí být srozumitelná. Hrou reflektuje skutečnost alespoň symbolicky tak, aby uspokojila jeho přání. Dítě je při hře svobodné a pravidla si určuje samo. Negativní zážitek se zvířetem může být ve hře překonán projekcí kladných vlastností do zvířete, jeho personifikací a rozhovorem s ním.

Tematická hra, např. na školu, maminku a tatínka, obchod, slouží jako způsob prožití různých sociálních rolí. Tyto role dítě lákají, protože se s nimi ve svém životě setkává, ale zatím tuto sociální roli nemůže reálně obsazovat. Odehráním role získává konkrétní sociální zkušenost. Neméně důležitou součástí hry je i osvojování sociálních pozic ve skupině. Některé děti se stávají oblíbenými, často oslovovanými spoluhráči ve hře, jiné jsou dominantní, snaží se prosazovat na úkor druhých, určovat jim pravidla hry. Jejich opakem jsou děti submisivní, bez okolků se podřizující diktátům ostatních. Obsazovaná sociální pozice je determinovaná osobnostními dispozicemi dítěte (charakterem, temperamentem, vůlí). Z těchto indicií lze predikovat, jakou sociální pozici obsadí dítě ve skupině, případně jakou sociální roli v ní bude hrát.

Langmeier, Krejčířová (1998) uvádějí, že se hra také využívá v psychoterapii, která pomáhá dětem překonávat negativní prožitky, které ho v jeho životě potkaly. Psychoterapie hrou je jedinou formou psychoterapie, kterou můžeme u menších dětí využít. *„Hra pomáhá dítěti překonat události, které neumí pochopit rozumem, a přispívá tak k tomu, aby zaujalo spíše spolupracující stanovisko. Jisté je, že také některé poruchy duševního vývoje lze dobře plánovanými programy her zmírnit či zcela napravit.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 99)* Nesmíme však zapomínat, že hra nesmí ztratit svoji podstatu a musí být stále pro dítě příjemnou, tvořivou a volnou aktivitou. Hru nelze organizovat a dítě do ní násilně zapojovat, ale naopak můžeme se zúčastnit hry dítěte, a tím se přiblížit jeho světu a pochopit ho.

„Přes všechnu složitost hry a rozmanitost názorů na ni však stále platí: hra je jednou z nezákladnějších potřeb dítěte v každém věku, i když k ní později přistoupí školní i jiná práce. Každé zdravé dítě si hraje a hra je k jeho psychickému vývoji naprosto nezbytná.“
(Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 100)

2 Dětský výtvarný projev

RVP PV nabízí pedagogovi určitou míru svobody při plánování řízené pedagogické činnosti. Při plánování výtvarné činnosti dítěte by měl být pedagog schopný nabídnout vhodný prostor pro spontaneitu výtvarného aktu a následnou komunikaci nad výtvarnou výpovědí. Zároveň by měl být schopný začlenit do komunikace všechny účastníky. To vše klade důraz na oporu pedagogových znalostí ve směrech psychodidaktických, psychologických a výtvarných. Neméně důležité jsou poznatky o vývojových stádiích myšlení dítěte i znalosti specifického výtvarného projevu. Prvních šest let je pro další vývoj osobnosti člověka nejdůležitějších.

Dětský výtvarný projev odráží osobnost dítěte a jeho mentální vývojovou úroveň. Z kresby lze také vyčíst věkové a individuální zvláštnosti dítěte. Podle vývojové psychologie se kresby dětí stejného věku podobají. Proto je možné kresbu dítěte využít při diagnostice mentální úrovně jedince, poskytuje informace o emocionalitě dítěte, vztazích a postojích, o celkové vývojové úrovni. Davido (2001, s. 15 – 16) uvádí tyto čtyři možnosti využití dětské kresby:

- *„ při testování mentální úrovně – podle kresby lze hodnotit inteligenci dítěte (intelligenční kvocient);*
- *jako komunikační prostředek“ obrázky mohou napomoci v případě, že dítě dostatečně nezvládá jazyk; vypovídá v grafické podobě o tom, co dítě cítí, ale nedokáže slovně vyjádřit;*
- *jako prostředek zkoumání efektivity dítěte;*
- *jako prostředek k vyjádření znalostí dítěte o svém těle a jeho situování v prostoru.“*

Dítě kreslí z důvodu seberealizace, snaží se napodobit poznané a to, k čemu mají vztah. Kresba pro něj představuje určitou formu písma, komunikační prostředek dorozumívání se s dospělými, neboli zjednodušeně obrázkovou řeč. Slovní zásobu dítě získalo nedávno a je neúplná. Nedostatečná slovní zásoba ovlivňuje komunikativní dovednosti dítěte, představuje problém při formulaci výpovědí a reflexi konkrétní myšlenky, která může být nepřesná. Kresba naopak dítě ničím nelimituje. Nabízí svobodný prostor, jenž by neměl být kvalitativně zaměřený na výsledek.

„Ze všech prostředků (hry, loutky, malování...), které má psycholog dispozici k důkladnějšímu poznání dítěte a zkoumání jeho osobnosti, představuje kreslení nejvhodnější způsob vyjadřování; kresbou totiž dítě „graficky vypráví“, aniž by do toho muselo nutně vstupovat mluvené slovo. Dětská kresba je skutečný jazyk projevující se nejrůznějšími konfiguracemi jednotlivých prvků, jako je lomená nebo nerovnoměrná čára, vynechávky, bledé nebo jasné barvy, harmonie nebo disharmonie atd.“ (Davido, 2001, s. 19)

2.1 Vývojové fáze dětského výtvarného projevu

Vývojové fáze dětského výtvarného projevu jsou úzce spjaty s ontogenetickým vývojem dítěte. *„Většina badatelů, kteří se zabývali vývojovými aspekty dětského výtvarného projevu, shledala, že v jeho vývoji lze postihnout určité zákonitosti, které se opakují u každého zdravě se vyvíjejícího dítěte a následují za sebou v určitém pořadí.“* (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 52)

Dětský výtvarný projev nám poskytuje řadu důležitých informací. Můžeme diagnostikovat úroveň jemné motoriky, koordinace ruky a oka, rozvoj smyslového vnímání. V mateřské škole se obecně využívá diagnostika kresby postavy k popsání úrovně rozvoje dítěte. Diagnostická metoda se uplatňuje vždy opakovaně na začátku a na konci školního roku. Pedagog kresby zakládá do portfolia dítěte a sleduje posun, který za daný rok udělalo.

Od tří do pěti let dítěte hovoříme o **Stádiu hlavonožců**. Hlava a trup postavy jsou znázorňovány kolečkem, ke kterému přiléhají dvě čáry představující končetiny. S rozvojem mentální úrovně dítě přidává oči, ústa, nos atd. Kolem pátého roku by mělo být schopno znázorňovat postavu dvojdimenziálně se všemi náležitostmi (hlava, trup, krk, končetiny). Proporce těla ještě nebývají v souladu. Tato metoda slouží k diagnostice školní zralosti v období nástupu povinné školní docházky.

Vývojem dítěte se zabývala a zabývá řada psychologů, kteří uvádějí různé teorie vývoje a také jejich různá stádia. Mezi významné osobnosti vývojové psychologie se řadí Jean Piaget, švýcarský psycholog, který se zabýval genetickou psychologií. Hazuková a Šamšula (2005, s. 54 – 55) uvádí následující dělení: **„Piagetova stádia myšlenkových operací a vývoj dětského výtvarného projevu:**

1) Období senzomotorické (asi do 2 let dítěte)

*V jeho průběhu se vytvářejí schémata chování a činností jako způsobů, jak se chovat v prostoru a manipulovat s předměty. První střetávání s prostředím pak zanechává stopy ve vnímání a postojích. Ve výtvarném projevu tomu odpovídá **stádium čáranic**.*

2) **Období předoperačního myšlení (asi od 2 do 7 až 8 let):**

(Toto stádium má dvě rozpoznatelné fáze, patrné zvláště ve větších skupinách dětí v mateřské škole, pozn. aut.):

- a) *Pro první fázi je příznačný rozvoj představivosti a symbolického označování (2 – 4 roky).*

Ve výtvarném projevu nastává přechod ze stádia čáranice do stádia prvotního obrazu.

- b) *Pro druhou fázi je příznakem názorné myšlení (od 4 do 7 až 8 let).*

Ve výtvarném projevu v tomto období nastává vytváření grafických typů, dochází k rozvoji kreslířského zobrazování.

3) **Období konkrétních operací (od 7 – 8 let do 11 – 12 let):**

Pro toto stádium je zvláště příznačné, že jsou děti schopny provádět myšlenkové operace v konkrétní činnosti. Operují tak s různými předměty, převádějí je do nových situací. Tyto operace jsou děti schopny provádět i v představě.

Ve výtvarném projevu tomuto období obrát k napodobování optické podoby zobrazovaných objektů.

4) **Období formálních operací (od 11- 12 let do dospělosti):**

Nastává vývoj abstraktního myšlení, schopnost provádět abstraktní myšlenkové operace nezávisle na manipulaci s konkrétními objekty.

Ve výtvarném projevu tomuto období odpovídá tzv. Krize dětského výtvarného projevu.“

Mezi další významné psychology zabývající se vývojem dětské kresby můžeme zařadit např. F. Čádu, Z. Matějčka, M. Vágnerovou, R. Davido aj.

2.2 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu

Dětská kresba obsahuje určité charakteristické znaky typické pro konkrétní stádium vývoje. Aby pedagogovo působení na dítě bylo přiměřené potřebám dané věkové skupiny, musí znát charakteristiky jednotlivých vývojových stádií. Osvojené znalosti dělení dětského výtvarného projevu by měly napomáhat při edukační činnosti ve směru reflektivních dovedností, hodnotících a interpretačních.

Hazuková, Šamšula (2005, s. 88 - 89) vytvořili přehled charakteristických rysů dětské výtvarné tvorby:

1) „Projevy naivního realismu

➤ **Jednoduchost a úspornost kresebných a malířských tahů.**

Prováděná linie je vždy definitivní. Kresebné vyjádření není vedeno snahou hledat dokonalou „výtvarnou“ formu. Dokonalý je výsledek, který dostatečně uspokojuje potřebu zaznamenat zkušenost dítěte. Výtvarná zjednodušení mají charakter „zkratky“. Dítě bylo upoutáno určitým znakem zobrazovaného objektu. Jeho zájem se často projeví v určité nadsázce.

➤ **Zobrazování (z) pohledu, který je pro rozpoznání zobrazovaného objektu nejtypičtější (viz dále též „zobrazování prostoru“). Je dokladem snahy dítěte po úplnosti vyjádření; vše, co pokládá za důležité, je „zviditelněno“. Tato snaha se projevuje např. jako:**

- „**smíšený profil**“ v zobrazení člověka, zvířete, ale třeba i domu či nějaké věci.
- „**orthoskopie**“ (jinak též „**sklápění**“ nebo „**střídání pozorovacích hledisek**“ v souvislosti s nevizuálním pojetím prostoru a jeho zobrazováním.

➤ **Zobrazování předmětů důsledně vedle sebe a bez překrývání (často i za cenu tvarových a proporčních deformací).**

2) **Projevy intelektuálního realismu**

Obdobný princip „zviditelnit“ poznané či důležité se projevuje dále jako:

- **Tzv. funkčnost**, zvýšený zájem o funkční a pro dítě zajímavé detaily, např. kliku u dveří, kouř z komína, výfuk auta, ale i nalakované nehty, oděvní doplňky aj.
- **Nepoměrnost v proporcích**, jejich časté **deformace** mají souvislost s funkčností. Nakreslí-li ale dítě „**stráááášně vysoký strom**“ na malý formát papíru, pak jej nemusí deformovat a pokračovat v jeho kresbě podél horního okraje papíru.
- **Transparence** (jinak též „**rentgenové vidění**“), kdy dítě zobrazuje i ty předměty nebo jejich části, které jsou ve skutečnosti skryty, např. zajíc v pytli, knedlík v bříše, „**skleněná**“ stěna domu apod. Nezobrazuje-li nic, co je současně důležité, ale očím diváka skryté, k projevu transparence nedojde.

- **Výtvarné vyprávění**, kdy dítě zachycuje na jedné ploše více epizod téhož děje, několik jeho časových úseků. Pokud nejsme výtvarné práci dítěte přítomni a v kresbě se neopakuje zobrazené nesporně téhož objektu vícekrát (např. Karkulka – červená postava, robot se znaky odlišnými od lidské postavy), je jen malá pravděpodobnost, že výtvarné vyprávění rozpoznáme. Někdy je děj zobrazen v několika plánech řazených nad sebou, nebo v kruhové formě, jindy jsou zobrazené objekty pouze volně rozloženy po ploše nákresny.

3) Projevy zosobňujícího dynamismu

- **Zosobňující dynamismus** má ve výtvarném projevu (vyjádření) následující formy:
- **oživování i neživých předmětů** (objektů).
 - **personifikaci** ve smyslu připisování lidských vlastností a jednání věcem nebo abstraktním pojmům. Tento jev bývá někdy ztotožňován s dalším typickým znakem, který se nazývá:
 - **antropomorfismus**, který se projevuje přenášením lidských znaků, lidské podoby, vlastností, schopností na mimolidské skutečnosti, např. zvířata.

4) Vliv fyziologických faktorů

Z fyziologických základů vychází patrně:

- **Grafoidismus** (již svým názvem upozorňující na souvislost s psacím pohybem). V dětské kresbě má dva odlišné projevy:
- „**naklánění**“ kreslených forem ve směru budoucího písma.
 - „**zakulacování**“ ostrých a pravých úhlů, kdy jeden tvar „písařsky“ přechází v druhý.

- **Tzv. R-princip**, zálibu v důsledném odlišení obou základních směrů.“

Z uvedeného přehledu je patrné, jakou důležitou roli hrají psycho-didaktické znalosti ve vývoji dětské kresby. Dospělé osoby mají tendenci považovat charakteristické znaky dětského výtvarného projevu za chyby, a proto tendují k jejich korekcím. Úkolem pedagogů je získané znalosti šířit při setkávání s rodiči dětí. Při snaze o interpretaci „správnosti“ kresby může totiž dojít k tomu, že rodiče nevědomky potlačí přirozený průběh vývoje dětské kresby. Tuto hrozbu lze komunikací s rodiči a představením typických znaků kresby jejich dítěte eliminovat.

2.3 Typologie dětského výtvarného projevu

Typologie dětského výtvarného projevu nabízí dělení podle „typů kreslířů“. Jedná se o pojem, který zavedl J. Uždil. Z jeho dělení získáme informace, ke které výtvarné činnosti dítě více inklinuje (malířství, kresba, sochařství atd.).

Uždil (2002, s. 61 - 62) uvádí následující typy kreslířů:

- **„Extrovertní typ**

U tohoto typu je viditelná snaha o vystižení zobrazované věci naznačením jejích důležitých i méně důležitých částí, někdy jako by kreslíř začínal právě u nich a vypočítával je (mluví se také o „enumerativním“ typu). Později k tomu přibudou pokusy o vystižení objektivního vzhledu věci i co do jejích proporcí, jejích proporcí, její situace v prostoru, pravdivé barevnosti, ještě později její plasticity a osvětlení (enumerativní přístup a z něho plynoucí označení typu se mění, hovoří se o typu „objektivním“ apod.).

- **Introvertně expresivní**

U tohoto typu rozhoduje zážitek, jenž mívá silně emotivní charakter. Téma se tak často neopakuje (dětí tohoto typu nejsou tolik „specializovány“) a je maximálně zosobněno výběrem faktů: tomu se zážitek z Vánoc soustředil na prodej kaprů, onen má před očima jen stromeček nebo některý z dárků, objevují se však i témata zcela „neklasická“, pro něž dítě nemá souhrnný název a při jejichž vysvětlování (které ostatně nepodává rádo) začíná často: „To jsem já, jak...“

Každý výtvar je především zápasem o ucelenou představu – proporce, reálná barevnost, objektivní vzhled věcí a bohatství detailů nerozhodují. Obrázek nás získá naráz dobrou pohodou, samozřejmostí, bezproblémovostí.

U některých dětí tohoto typu se brzy prozradí znamenitý smysl pro tvar chápaný až sochařsky, opravdu stačí dát jim příležitost k modelování a dočkáme se velmi dobrých výsledků.“

- **Vizuálně (zrakově) zabarvený typ kreslíře**

„Tento typ kreslíře lpí víc na zajímavých vlastnostech věcí – překvapí nás, že typ založený hapticky (hmatově) se nijak nevyhýbá barvě, používá jí však v její absolutní (někdy se říká heraldické) hodnotě, nezpracovává ji, klade ji plošně, jeho výtvary působí dekorativně, barva vedle barvy tu dospívá k plnému uplatnění. Vizuálně založený typ si nelibuje v tak svobodném, nezávislém koloritu, hledá

barevný tón jaksí „odpovědněji“, často barvy lomí jen proto, aby se kolorit přiblížil dojmu skutečnosti. Barevná skladba není tak jednoznačná, dekorativní účinek je menší.“

Uždil (2002) dále upozorňuje, že bychom toto dělení měli brát jako nápomocné a děti bychom do jednotlivých typů neměli násilně „škatulkovat“. Rozdělení má spíše charakter nástroje, který pomáhá učitelům při dalším rozvoji individuality dítěte při výtvarných činnostech. Většinu dětí nelze na základě diagnostiky zařadit čistě do jednoho typu, jednotlivé typy jsou prostupné, nebo jimi dítě během vývoje pouze prochází a z jednoho spěje k jinému. „*Zvláštnosti typu a obecné znaky lidské povahy jsou mezi sebou v živém dialektickém vztahu. To znamená, že ani naše výchova se nesmí řídit jen obecně platnými „vzorci“, ale má být ve své metodice diferencována ohledem k jednotlivému dítěti.*“ (Uždil, Praha 2002, s. 62)

3 RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále „RVP PV“) představuje základní pedagogický dokument pro mateřské školy, který byl vydán 1. března 2005 a v platnost vešel 1. září 2007. Dle zásad ustanovených v rámcovém vzdělávacím programu si utváří každá mateřská škola svůj vlastní školní vzdělávací program (dále „ŠVP“), který musí následně schválit pedagogická rada. RVP PV obsahuje tři rámcové cíle:

- Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.
- Osvojování hodnot.
- Získávání osobnostních postojů.

Tyto cíle jsou universální a vyskytující se v každodenním styku s dětmi. Znamená to, že pedagog je naplňuje nejen v činnostech plánovaných, ale také svými názory, postoji, svým chováním působí na dítě edukativně, a tím zároveň naplňuje rámcové cíle.

Vzdělávací obsah je v RVP PV rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí:

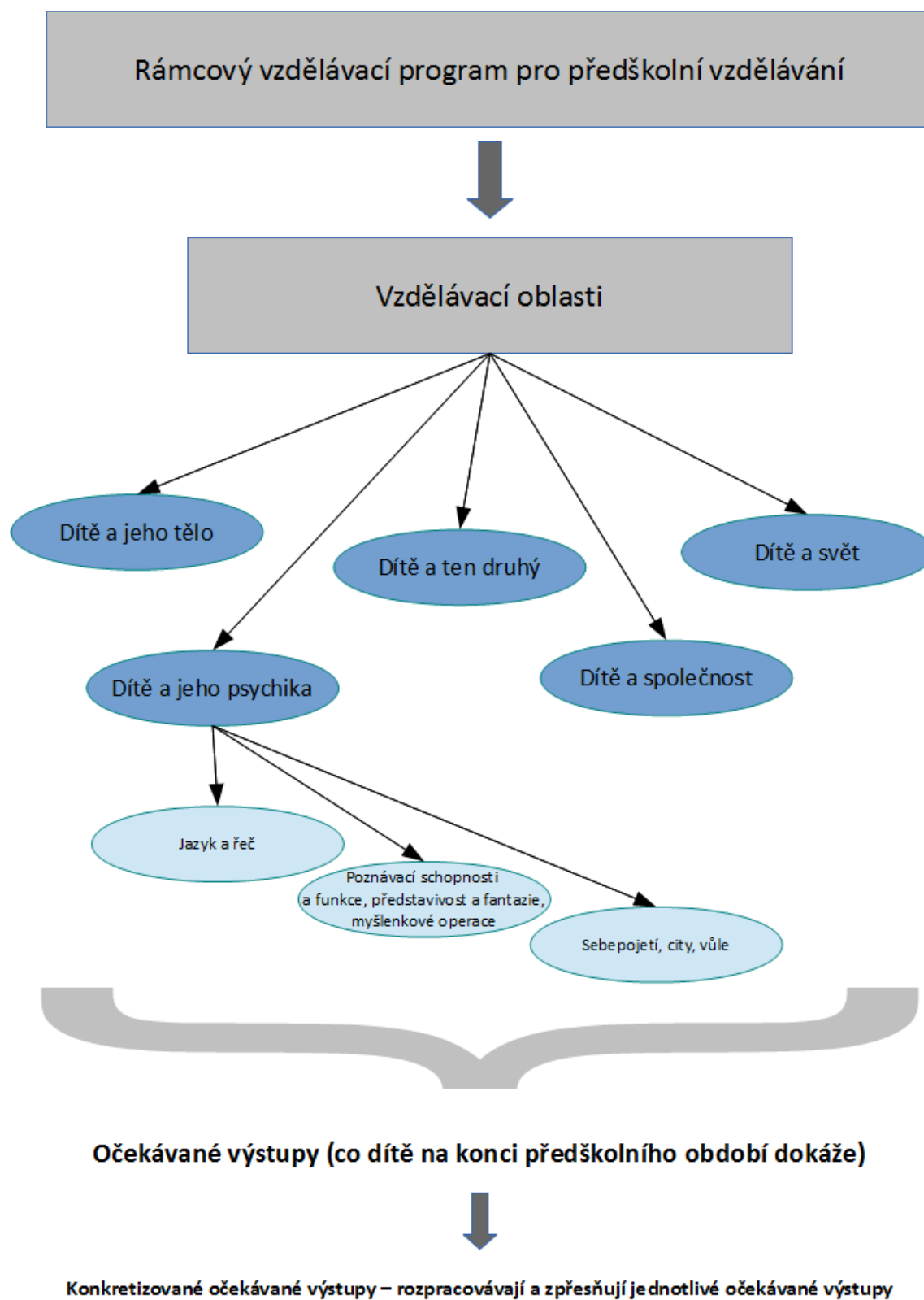
- Dítě a jeho tělo,
- Dítě a jeho psychika,
- Dítě a ten druhý,
- Dítě a společnost,
- Dítě a svět.

Dále jsou rozčleněny do třech kategorií:

- dílčí cíle,
- vzdělávací nabídka,
- očekávané výstupy.

Tyto kategorie by měly usnadnit pedagogovi orientaci při plánování vzdělávacích činností a zároveň umožňují eliminování rizik při vlastní pedagogické činnosti. Při plánování vzdělávací nabídky musí pedagog postupovat s vědomím, že jsou všechny oblasti propojeny a jejich členění je pouze orientační. *„Naopak, čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.“* (RVP PV, 2004, s. 13)

Grafické znázornění transformace RVP PV:



3.1 Specifika předškolního vzdělávání

Vzdělávání předškolních dětí se zaměřuje na celou osobnost dítěte. *„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“* (RVP PV, 2005, s. 6) Děti si nejlépe osvojují nové vědomosti a dovednosti formou zážitku, přirozeným propojováním již získaného a nově osvojeného. Důležité je, aby osvojování bylo pro dítě přirozené, zajímavé a záživné. Jedním ze základních prostředků edukace v předškolním období je hra. Hra výrazně stimuluje osobnostní, kognitivní, sociální, motorický rozvoj dítěte, což můžeme demonstrovat např. „hrou v roli“, jejímž hraním si děti osvojují sociální a společenské postoje. *„Osvojování rolí ve skupině v předškolním věku je patrné zejména z toho, jak některé děti získávají zvláštní oblibu spoluhráčů, jak některé mají tendenci poroučet druhým a jiné se jim naopak podřizují, jak se i mezi těmi, které mají sklon určovat vedení ve skupině, brzy rozlišují ty, jež si pomáhají hrubou silou, a jiné, které „diplomatically“ volí šikovnou taktiku apod.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 96).

Významnou roli v předškolním vzdělávání sehrává „situační učení“, při němž by měl být pedagog schopen flexibilně reagovat na nastalou změnu situace, které musí přizpůsobit své předem stanovené vzdělávací cíle, vzdělávací strategie, metody a formy výuky atd. V RVP PV se toto učení definuje takto: *„situační učení založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl.“* (RVP PV, 2005, s. 6,7) V praxi můžeme tento pedagogický styl vysvětlit následujícím způsobem: ve škole se s dětmi pedagog věnuje tématu Jaro. Jeden den přijde dítě ráno do školy s informací, že se mu narodil sourozenec. Pro dítě tato skutečnost představuje silný emotivní zážitek, o kterém neustále hovoří, a tak pedagog upustí od svého tématu a využije tohoto intenzivního prožitku k povídání o rodině, dětech, zrození, vývoji...

3.2 Pojetí integrovaných bloků v předškolním vzdělávání

V mateřské škole každý pedagog plánuje přípravu na budoucí integrovaný blok, v němž se musí objevit, jaké téma projektu si zvolil, co od tohoto projektu očekává, co tímto projektem dítě získá. Při hodnocení tematického celku popíše, zda se jeho očekávání naplnila. Integrované bloky pedagog dotváří dle postupu ve vzdělávání dětí v třídním vzdělávacím programu (dále TVP), který není součástí povinné dokumentace pedagoga, přesto je jeho tvorba pro většinu pedagogů samozřejmou záležitostí. TVP

slouží také jako opora pedagoga, kterou může využít, pokud bude muset svoji práci obhajovat nebo prezentovat.

Integrovaný blok musí obsahovat stručnou charakteristiku jeho záměru, nabídku praktických a intelektových činností a výčet očekávaných výstupů z jednotlivých oblastí, co děti po jeho realizaci dokáží. Třídní vzdělávací program pomáhá k orientaci pedagoga ve vzdělávací nabídce a zajištění toho, aby pedagog postupoval v kontextu didaktických zásad celistvosti, přiměřenosti a individuálního přístupu, návaznosti, trvalosti. Integrované bloky mohou mít různou podobu (ztvárnění v podobě tabulky, přehledu, myšlenkové mapy, nebo to také může být souvislý text). Není vhodné, aby pedagog rozepisoval vše do detailu. S podrobným rozepisováním ztrácí určitou volnost a schopnost kreativity. Aniž by si to uvědomoval, podvědomě se drží své představy. Podtémata integrovaného bloku stačí nastínit v bodech tak, aby měl pedagog možnost kreativně reagovat na vzniklé situace a dále je systematicky rozvíjet. To vše si dále zaznamenává do svých příprav, které dopisuje. Tím vzniká metodický zásobník pedagoga, z něhož může nadále čerpat.

Pedagog může svůj integrovaný blok plánovat od zvolené činnosti, kterou chce s dětmi realizovat (výlet do zoo), od tématu, který chce dětem přiblížit (jaro), výrobku, který chce s dětmi vytvořit (loutku). Z tohoto záměru vychází a dále přidává vhodné činnosti, které s tématem souvisí. Činnosti uvedené v integrovaném bloku nemusí být striktně všechny realizované, mohou se zrealizovat později v rámci jiného bloku. Pedagog má možnost využívat vzniklé situace, které nám nabízí reálné souvislosti. Zaměření bloků má dětem poskytnout dostatek zajímavých podnětů k činnostem. Nabídka **konkrétních témat a činností** musí být propojena **s konkrétními cíli a záměry**.

3.3 Integrace výtvarných činností v RVP PV

K RVP PV byl vydán jako příloha dokument s názvem „Konkretizované očekávané výstupy RVP PV“ (uváděný s platností od 1. 9. 2012) vycházející z očekávaných výstupů vzdělávacích oblastí RVP PV. Svým pojetím nabízí pedagogům rozpracovanou konkrétní podobu očekávaných výstupů, která jim pomůže v orientaci v systému očekávaných výstupů, zjednodušeně v tom, co má dítě na konci předškolního vzdělávání vědět a znát či jaké má mít osvojené dovednosti a postoje.

Výtvarná činnost se prolíná následujícími vzdělávacími oblastmi RVP PV, které jsou vypsány z dokumentu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012) :

Konkretizované očekávané výstupy popisují ve vzdělávací oblasti **Dítě a jeho tělo** podoblast **Jemná motorika, koordinace ruky a oka**. Výstupem této podoblasti je:

- „upřednostňovat užívání pravé či levé ruky při kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje“,
- „zvládat výtvarné činnosti, provádět jednoduché úkony s výtvarnými pomůckami (např. tužkou, pastelem, štětcem, nůžkami) a materiály (např. papírem-překládání, textilem, modelovací hmotou)“,
- „kreslit, malovat, modelovat, vytrhávat, stříhat, lepit, vytvářet objekty z přírodních i umělých materiálů“,
- „vést stopu tužky při kresbě“.

Zde můžeme hovořit hlavně o manipulaci s výtvarnými nástroji a materiály. Využíváme také přírodniny na různé otisky na papír a děti mohou pozorovat stopy, které zanechávají. Můžeme dítěti ponechat prostor k zapojení jeho těla. Může tvořit otisky končetin, využívat k malbě své ruce. Pedagog se však nesmí nechat odradit možnými nehodami v prostoru a možným ušpiněním dětí. I tuto situaci můžeme využít edukativně a zapojit děti do následného úklidu.

Ve vzdělávací oblasti **Dítě a psychika** nalezneme podoblast **Tvořivost, vynalézavost, fantazie**. V této oblasti můžeme najít výtvarné činnosti v následujících bodech:

- „s materiály, barvami (např. vytvořit koláž, smíchat barvy, zapouštět barvy do klovatiny)“
- „experimentovat s výtvarně netradičními materiály“
- „využívat tvůrčí a výtvarné techniky k výzdobě prostředí“
- „improvizovat a hledat náhradní řešení“
- tvořivě využívat přírodní i ostatní materiály při pracovních a výtvarných činnostech, experimentovat s materiály, poznávat a využívat výrazové možnosti (vytvářet různé plošné a prostorové útvary, mísit barvy, zkoumat odlišné účinky suchých a vlhkých podkladů, aj.)
- s materiály, barvami (např. vytvořit koláž, smíchat barvy, zapouštět barvy do klovatiny)
- dokreslit chybějící části na obrázku, sestavit části v celek, vytvořit jednoduchý model, stavbu, provést obměnu, tvořit dle vlastní představy, např. stavby z kostek
- experimentovat s výtvarně netradičními materiály

V podoblasti **Rozlišování obrazných znaků a symbolů, grafické vyjadřování** je uvedeno:

- „objevovat význam ilustrací, soch, obrazů“.

Tato oblast nám nabízí nepřeberné množství možností při rozvoji dítěte. Zde hovoříme o rozvoji řeči a jazyka při následném vzájemném dialogu nad výtvořem, rozvíjíme sebepojetí dítěte, odrážející se snaží v interpretaci pohnutek, které ho vedly k danému výtvořu. Zároveň navazujeme rozvojem citů a intelektu. Můžeme také zmínit relaxační stránku výtvarné tvorby, která dítěti nabízí prostor pro duševní a psychickou relaxaci. Je třeba podotknout, že výše uvedené platí, pokud tvorba dítěte není zatížená pedagogovým požadavkem na výsledek a následným hodnocením a porovnáváním. Tyto aktivity vyvolávají u dítěte tlak na jeho tvorbu, dítě se cílí na „formální dokonalost“, a tím jeho dílo ztrácí osobitost individuálního výtvořu.

Dítě a ten druhý je vzdělávací oblastí, v níž je uvedena podoblast **Sociabilita**. Její konkretizované výstupy se vztahují k následujícím výtvarným činnostem:

- „obhajovat svoje potřeby, svůj postoj či přání, přijímat také názor druhého, dohodnout se na kompromisním řešení“,
- „všímat si, co si druhý přeje či potřebuje (např. dělit se s druhým dítětem o hračky, pomůcky, pamlsky, podělit se s jiným dítětem o činnost, počkat, vystřídat se)“.

Dítě se učí naslouchat druhým, komunikovat, být tolerantní a citlivý. Při dialogu o díle se dítě učí, obhájit si vlastní myšlenky a zároveň přijímat pohled druhého, který nemusí být vždy shodný. Tím si dítě získává svoji sociální pozici v kolektivu.

Ve vzdělávací oblasti **Dítě a společnost** je uvedena podoblast **Kultura, umění**. Výčet konkretizovaných výstupů se týká těchto výtvarných činností:

- „pozorně poslouchat a sledovat se zájmem uměleckou produkci (např. literární, filmovou, výtvarnou, dramatickou, hudební)“,
- „vyjádřit a zhodnotit prožitky (co se líbilo a co ne, co a proč zaujalo, co bylo zajímavé, překvapivé, podnětné apod.)“,
- „v kulturních místech (např. divadle, galerii, muzeu atd.) respektovat dohodnutá pravidla a nerušit ostatní při vnímání umění“,
- „všímat si kulturních památek kolem sebe (pomník, hrad, zámek, zajímavá stavba atd.)“,
- „zobrazovat objekty reálné i fantazijní různými výtvarnými výrazovými prostředky (např. kresbou, malbou, plošným a prostorovým vytvářením s využíváním různých materiálů – viz výše)“,

Z této vzdělávací oblasti vyplývá, že bychom měli dítě již v tomto věku seznamovat s uměním a kulturou. Dítě by mělo mít možnost poznávat jejich pestrost a různorodost. Následně se může stát určité dílo odrazem pro tvorbu dětí, v němž mohou nalézt

inspiraci. Tato oblast není v praxi dostatečně zmapována a zřejmě málokterý pedagog hledá inspiraci v konkrétním výtvarném umění. Tento fakt může mít příčinu v podceňování schopností dětí s ohledem na chronologický věk. Podle názoru autora může být věk naopak výhodou těchto dětí, jelikož nejsou svázány pocitem, že jejich tvorba musí být kopií ukázaného.

Poslední vzdělávací oblast se jmenuje **Dítě a svět**. Zde najdeme podoblast **Poznatky, sociální informovanost**. Z ní můžeme odvodit tento konkretizovaný výstup:

- *mít poznatky z nejrůznějších oblastí života a poznání v rozsahu podle toho, s čím se v praxi setkává, co kolem sebe vidí, co prožívá, co mu bylo zprostředkováno či vysvětleno (např. poznatky o přírodě živé a neživé, o přírodních jevech a dějích, o lidech a jejich životě, o kultuře či technice).*

Z výše uvedeného textu je zřejmé, že se výtvarné činnosti prolínají všemi oblastmi různou měrou. Tento výčet bychom měli chápat pouze jako orientační. RVP PV je koncipován jako funkční propojený a nerozdělitelný celek. Při plánování vlastní vzdělávací nabídky by se měl pedagog dotknout pedagogickou činností minimálně třech vzdělávacích oblastí. Jejich vzájemné prolínání je předpokladem tohoto propojení. „... čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.“ (RVP PV, 2005, s. 13)

3.4 Využití výtvarných činností v práci v MŠ

Ve formování výtvarného projevu dětí v mateřské škole sehrává zásadní roli osobnost pedagoga. Je důležité, aby se nebál být originální, tvořivý a volil vhodnou motivaci, která by měla probudit u dětí zvědavost a zájem o další činnosti. V tvůrčích činnostech je velmi důležité rozvíjet u dětí jejich fantazii, představivost a touhu vytvořit něco nového. Pedagog vytváří ve třídě zajímavé, kreativní a obsahově bohaté prostředí, které podněcuje dítě k tomu, aby si k cíli došlo formou prožitku. Hravá, aktivní činnost by měla v mateřských školách představovat hlavní metodu práce s dětmi, jelikož předškolní věk je typický tím, že většinu nových zkušeností a vědomostí získává dítě formou přímého zážitku vycházejícího z jeho přirozené zvědavosti a potřeby objevovat svět.

Dejme dětem prostor pro jejich vlastní tvorbu. Každé dítě se vyrovnává s výtvarným problémem jinak, proto vlastní tvorbou podporujeme jeho kreativitu. Podporujeme tvořivost a nechtějme po dětech líbivé obrázky, které jsou oku lahodící avšak pro dítě nenaplňující. Líbivé obrázky jsou klec pro dětskou kreativitu, spontaneitu. Dítě se během výtvarné činnosti zaměřuje na to, aby se obrázek zalíbil jeho paní učitelce.

Mysl dospělých je již naplněná poznatky o světě a máloco nás proto překvapí. Máme jasně zažitě formy, jak má vypadat například příroda na jaře. Pohled dítěte je oproti tomu

stále nový. Neustále se rozvíjí novými zkušenostmi či prožitky, zároveň je okouzlený a provoněný nepoznaným a v důsledku je takto nespoutaná a svobodná i samotná tvorba dítěte. *„Obohacování kresby probíhá ruku v ruce s tím, jak roste dětská zkušenost se světem, ale zejména potřeba a vůle dítěte tuto obohacenou zkušenost vyjádřit, vypořádat se s ní.“* (Uždil, 2002, str. 95)

Pro dítě je kreslení hrou. Jejím výsledkem je zanechání trvalé stopy něčeho, co jeho osobní životní zkušenosti nebo fantazii přináší velký význam. Kresbu vnímáme jako určitý způsob písma, vyjádření, sdělení zážitků, nových poznatků, jedná se o neodmyslitelnou součást předškolního věku a my jí musíme dát dostatečný prostor, aby s námi dítě skrze tuto činnost mohlo promlouvat. Podle autorky bakalářské práce Uždil (2002, s. 119) ve svém „Malém desateru pro výtvarnou výchovu malých dětí“ uvádí čtyři zásadní teze:

1. *„Snažme se chápat výtvarný projev dítěte v souvislosti s celou jeho psychikou, s jejími obecnými funkcemi (vnímáním, myšlením, představováním) a mějme vždycky v patrnosti věk dítěte. Z toho vyplývá i naše povinnost respektovat zvláštnosti dětského zobrazení skutečnosti, nevidět v nich nesprávnosti a chyby jen proto, že dítě kreslí jinak než dospělý.“*
2. *„Všechno, co dítě nakreslí, namaluje nebo jinak vytvoří, bereme proto vážně, chraňme se jak podceňování a ironie, tak přílišné chvály a přečeneňování.“*
3. *„Dětský projev má hodnotu pouze tehdy, pokud není napodobením nebo není pozměněn zásahem dospělých. Neopravujeme nikdy, co dítě nakreslilo, nevytýkejme nedostatky ve výtvoru samém, ale hledejme je spíš v neúplnosti nebo schematicnosti těch představ, z nichž výtvor vznikl. Posuďme, zda úplnost a určitost představy odpovídá nebo neodpovídá věku dítěte, a teprve potom, když shledáme, že by tu bylo co doplnit, rozšířit a charakterizovat, pokusme se o to nenápadně v rozhovoru s dítětem. Jiné metody se podobají berlím, které bychom nabízeli zdravému – v tomto smyslu zejména nepředkreslujeme, nedovolme dítěti kopírovat, neradíme mu při práci.“*
4. *„Každé téma, které si dítě zvolí, je zajímavé, nejen to, které se líbí nám nebo které vidíme často zobrazeno. Objevná práce dítěte začíná právě u výběru, co bude kreslit.“*

4 Inspirační zdroje výtvarné výchovy pro učitele MŠ

Začínající učitelé mateřských škol často hledají inspirační zdroje v odborné literatuře, a ještě častěji na internetových serverech. V odborné literatuře je dostupná řada knih v podobě návodových výtvarných produktů. Autorka ve své praxi nejčastěji využívala odbornou literaturu, která vychází v nakladatelství Raabe.

4.1 Nakladatelství Raabe

Nakladatelství **Raabe** se profiluje jako odborné pedagogické nakladatelství. Vydává odborné publikace a metodické příručky pro učitele a ředitele MŠ a ZŠ. Pořádá workshopy a semináře, které vedou autoři odborných publikací nebo lektori s dlouholetou praxí v dané oblasti. Dále nabízí konference zaměřené na aktuální témata předškolní pedagogiky. Pro ilustraci je uveden název poslední konference z října roku 2014: **I. Celostátní mezioborové konference ADHD, co nás spojuje a neodděluje při pomoci dítěti s diagnózou ADHD na jeho životní cestě.**

„Škola a rodiče“ je název projektu, který má za cíl rozvoj přípravy na školní docházku. Jak je z názvu patrné, zájemem se stává zkvalitnění komunikace rodičů a pedagogů a podpora vzájemné pomoci mezi rodičem a pedagogem při přípravě dítěte na školní docházku. Jako pozitivum lze vnímat snahu o větší zapojení rodičů ve vzdělávání dětí a důraz na jejich informovanost. Jako metodickou podporu této problematiky zvolilo nakladatelství pracovní sešity **Kuliferda**, které jsou přehledné pro pedagogy i pro rodiče. Bonusem zůstává finanční stránka této metodiky, která je trvale nízká a cenově přijatelná pro širší okruh veřejnosti.

Nakladatelství také nabízí komplexní metodiky pro předškolní vzdělávání, které jsou určeny pro učitele a učitelky mateřských škol a studenty. V těchto odborných publikacích nalezneme inspiraci pro nadcházející plánovanou činnost i náměty při formulování dílčích vzdělávacích cílů.

Součástí nabídky nakladatelství je např. publikace Heleny Hazukové - *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Hazuková působí na katedře výtvarné výchovy PeF UK jako didaktička výtvarné výchovy. Orientuje se na péči o studium předškolního a primárního vzdělávání. Věnuje se publikační činnosti pro nakladatelství Raabe, pod jehož hlavičkou mimo jiné vydává odborné články. Kniha *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání* je rozdělená do tří částí. Obsahem první části (didaktické) jsou odborné kompetence pedagoga ve výtvarné výchově obsahující všechny očekávané složky (cíle aktivit, realizace činnosti, hodnotící reflexi atd.). Obsah druhé části (metodické) nabízí metodickou pomoc při plánování výtvarných činností. Poslední

část tvoří obrazový materiál s otázkami a úkoly. Tato kniha je formulována velmi srozumitelně a svým obsahem je pro pedagogickou praxi velmi přínosná a inspirativní. (MACHA, Petr. DR. JOSEF RAABE S.R.O. [online]. 06. 12. 2000, 3. 4. 2012 [cit. 2015-04-11]. Dostupné z: <http://www.raabe.cz/>)

4.2 Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů

Pokud začneme hledat na internetových serverech, odkáže nás vyhledávání na různé portály, které nám nabízí mnoho šablon a omalovánek. Toto je nejsnazší cesta, kterou se může pedagog vydat. Použití těchto prostředků zaručuje daný výsledek a jednotnou vizualitu. Tato práce však postrádá smysl a cíl.

Přesto, pokud se budeme danou problematikou intenzivněji zabývat, nalezneme server s názvem *Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů*. Ten sice nenabízí šablony ke stažení, ale v jeho nabídce se objevují náměty k zamyšlení. S těmito náměty musíme dále pracovat a přizpůsobit si je svým potřebám. Nabídka představuje inspiraci, která nám pomůže při základní orientaci v daném tématu. Portál nám dále nabízí odborné diskuze, online semináře, galerie a v neposlední řadě inspiraci v podobě vypracovaných integrovaných bloků na určité téma. Přínosné je, že zde nalzáme pomoc s realizací integrovaných bloků a prolínání jednotlivých vzdělávacích oblastí. U každého tématu jsou povětšinou uvedeny klíčové kompetence i očekávané výstupy, které pomáhají začínajícímu učiteli získat orientaci v propojení Integrovaných celků a RVP PV. KUDLÍK, Pavel. (VYZKUMNÝ USTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 04. 03. 2004, 6. 3. 2010 [cit. 2015-04-11]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>)

4.3 Informatorium 3-8

Časopis *Informatorium 3-8*, který je přístupný široké veřejnosti, nabízí aktuální pohled do světa předškolní pedagogiky. V tomto periodiku nalezneme nejnovější trendy předškolní výchovy a vzdělávání. Každé vydání obsahuje pojednání na určité téma, které aktuálně ovlivňuje svět předškolní pedagogiky a které nás zasvěcuje do zvolené problematiky. Součástí každého čísla časopisu je rozhovor s vybranou osobností české pedagogiky. V neposlední řadě zde nalezneme náměty pro tvořivou práci, hudební a taneční výchovu a nechybí ani legislativní informace. *Informatorium 3-8* vychází pod záštitou nakladatelství Portál a autorkou časopisu je Marie Těthalová.

Při hledání inspirace pro práci s dětmi nezapomínejme, že nejdůležitějším aspektem je rozvoj dětské tvořivosti. Důraz na její rozvoj je stejně důležitý jako rozvoj předmatematických dovedností, dovedností lokomočních i jazykových. Jedná se nedílnou součástí zdravého vývoje dítěte. Výtvarná výchova nám nabízí bezpečný prostor

pro rozvoj dětské kreativity. V žádném jiné oblasti takový potenciál pro podporu tvůrčí svobody malých autorů nenalezneme. (*Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, 2012, č. 6. ISSN 1210-7506.)

4.4 Artefiletika jako jedna z možností pojetí výtvarné výchovy

Artefiletika se zaměřuje na propojení smyslů týkající se duševní činnosti člověka, jejich rozvoj a rozvoj sociální složky člověka. *„Artefiletické pojetí bylo inspirováno arteterapií a vyrůstá z výtvarné výchovy, takže původním a příznačným pracovním prostorem pro artefiletiku je oblast tzv. vizuality (=vidění ovlivněné kulturou, výtvarná tvorba a vizuální prezentace).* (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007, s. 13)

Artefiletika je založena na reflektivním dialogu. Pokud chybí, nemůžeme mluvit o artefiletice. V reflektivním dialogu si děti všímají různých přístupů tvorby. Uvědomují si, že každé dítě má jinou představu a žádné dílo nikdy není stejné. Dále mezi sebou o tomto postřehu diskutují a přemýšlejí o něm. Samotná činnost představuje rámec, který je různými nástroji přesahován a např. prostřednictvím interpersonální komunikace rozvíjí jejich vnímání sociálních záležitostí. To znamená, že se aktivita stává impulsem k přemýšlení o tom, v čem jsem odlišný a v čem jsme si podobný. Děti formulují své myšlenky pomocí srovnání s ostatními. K tomu přispívá dialog, který nastává po dané činnosti. Děti si učí formulovat svůj názor, vyslovit jej před ostatními, rozvíjí řeč a slovní zásobu, obhajují své myšlenky a svým způsobem si nastavují své vnitřní mantinely. (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007)

Dalším krokem k rozpoznání artefiletiky je vzdělávací motiv, který můžeme charakterizovat jako objevení svého osobitého pojetí určité věci ve vlastním výtvarném projevu. Posledním ukazatelem tohoto pojetí je propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého. *„Sebepoznávání je totiž spojeno s uvědomováním i obohacováním a prohlubováním prožitků.“* (Slavík, 2007, s. 15)

Artefiletika se orientuje na rozvoj kreativity dítěte a vychází z tzv. osobnostně orientované výchovy, která respektuje individuální potřeby dítěte a chce vytvořit co nejlepší podmínky pro jeho rozvoj.

Přestože je v této době kladen důraz na prožitkové činnosti v mateřské škole, můžeme se i dnes setkat se zastaralým přístupem založeným na práci dle „návodových knih“. Jedná se o činnosti založené na potlačování originality, osobitosti a zprůměrnování. Velmi záleží na kreativitě pedagoga, jeho individuálním přístupu k volbě činností a otevřenosti k novým přístupům. Stále se v mnoha mateřských školách setkáváme s přístupem potlačujícím dětskou kreativitu, fantazii či imaginaci. Pani učitelka děti posadí

ke stolku, připraví jim šablonu např. želvy, kterou musí děti obkreslit a vystříhnout. Úkolem je vystřiženou želvu vybarvit. Na stolku mají připravenou ale pouze zelenou, šedivou a hnědou barvu. Není ponechán prostor pro dětskou spontaneitu, není zohledňováno bohatství světa dětské fantazie. Proč má být dítě při interpretaci objektivní reality omezováno šedými konturami racionálního vnímání světa očima dospělých? Přímou se tak nabízí otázka, co takovou aktivitou bez možnosti využití vlastní invence dítě získalo? Co bylo pedagogickým cílem této výtvarné aktivity?

Při realizaci výtvarných činností musí pedagog eliminovat intervence, kterými nevědomky dítěti vnucuje vlastní řešení nebo představy. Například: dítě dostane za úkol nakreslit ptáka a není si jisté. V tuto chvíli mu můžeme ukázat dva obloučky, kterými je ztvárňujeme my dospělí. Tato věcnost je však dítěti zcela cizí. *„Dítě, které začne napodobovat hotové kreslířské realizace dospělých, se přestává výtvarně vyvíjet. Představy, které odpovídají stupni jeho duševního vývoje, jsou vytlačeny „dokonalejšími“ kreslířskými formulacemi, za nimiž však nestojí jeho vlastní zkušenost, žádné úsilí o syntézu odpozorovaných částí. „Výsledek“ tu je, ale je bezcenný, i když třeba nezasvěceného strhne ke chvále.“* (Uždil, Praha 2002, s. 84)

Opačný přístup podporující dětskou autorskou svobodu, stejně jako rozvoj dětské imaginace nabízí publikace *„Dívej se, tvoř a povídej“* autorů Slavíková, Slavík, Eliášová (2007, s. 28).

„Děti mají předem připraveny čtvrtky formátu A4 (na zemi na rozprostřených igelitěch) a barvy. Všichni se položí pohodlně a uvolněně na koberec, zavřou oči a poslouchají hlas učitelky. Učitelka vypráví (klidným vyrovnaným hlasem), děti se soustředí na své představy vyvolané imaginací. (Je letní dopoledne, slunce příjemně hřeje. Sedíte pod modrým nebem....). Po skončení vyprávění se děti protáhnou a přejdou k připraveným čtvrtkám a barvám, kterými vyjadřují své dojmy z imaginace, všichni malují v klidu a vzájemně se neruší.“

Důležitým nástrojem této činnosti je dětská imaginace. Její rozvoj je nedílnou složkou celkového osobnostního vývoje dítěte. Příběh hravou formou rozvíjí dětskou představivost, umožňuje dítěti evokovat různobarevné obrazy. Každý si ve svých představách zobrazuje vlastní snovou krajinu, kterou následně ztvárňuje pomocí barev.

Imaginace se u dětí rozvíjí hlouběji i v dalších fázích činnosti, které se mění ve skupinovou činnost. Jednotlivé obrázky jsou nalepeny na společný arch papíru asi jednou třetinou plochy a děti svá témata společně dále zpracovávají. Všichni pomalují celou plochu, ale nesmí při tom společně mluvit. Jejich představivost je nadále rozvíjena jejich vlastními podněty. Děti se svojí tvorbou inspirují navzájem, aniž by o svých obrázcích mohly mluvit. Záleží jen na nich, kde a s kým se na společné ploše papíru potkají. (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007)

Na konci této činnosti se autoři ptali dětí, jak se cítily nejdříve při imaginaci a poté při barevném setkávání. Děti si vzájemně sdělily své pocity, a tím získaly představu o tom, jaké pocity měli při tvorbě ostatní spoluautoři. Povídají si o svých pocitech, obhajují si své názory, nacházejí své místo v kolektivu. Zde zpětně děti zjišťují, jak se jim činnost líbila, nebo nelíbila, co nebo kdo jim vadil při společné práci. Uvědomí si vlastní pocity, vnímají svého socio-kulturního prostředí či reflexe interpersonálních vazeb v kolektivu. Tyto skutečnosti představují pro pedagogy velmi přínosná a důležitá fakta, která se mohou využít při řešení sociometrického, vztahového problému, který panuje ve třídě mezi dětmi. Učitelka se může zeptat: „A proč jsi zamaloval kresbu svého kamaráda, když se k tobě přiblížil?“ Tím otevře problém, o kterém děti samy mluví prostřednictvím obrazu. Zde autoři pomyslně otvírají dveře k řešení vztahových problémů ve třídě. (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007)

Tuto činnost můžeme také využít při diagnostice jedinců i interpersonálních vztahů v kolektivu. Je možné jí v polovině školního roku, což představuje období, v němž jsou již obsazeny jednotlivé sociální pozice a mezi dětmi jsou navázány určité sociální vazby. Kolektiv již může mít stálou strukturu. Z činnosti může učitel diagnostikovat vztahy, které jsou ve třídě navázány. Při samotné práci zde můžeme pozorovat, kdo je dominantní, kdo je vůdcem, kdo je utlačován... Dominantní dítě se bude snažit pomalovat co největší plochu papíru, utlačované dítě se bude držet spíše okolo své čtvrtky a nebude se pouštět do prostoru, dvojice kamarádů si budou vytvářet společnou cestu ke svým obrázkům...

Můžeme se také zaměřit na „řeč barev“, z nichž se dá mnohé vyčíst. Dle výběru a použití barev můžeme diagnostikovat psychický stav dítěte. *„Dítě používá barvy dvěma způsoby. Bud' napodobuje přírodu (modré nebe, zelená tráva, žluté slunce), nebo se nechává vést svým nevědomím, a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce.“* (Davido, 2001, str. 36). V tomto případě si musí pedagog uvědomit, jakou použil imaginaci, a zároveň vycítit, kdy děti ztvárňují krajinu ze svých snů a kde se již otvírají vnitřní pocity dítěte. Můžeme předpokládat, že to nastane po vlastní tvorbě, kdy se bude přecházet ke skupinové práci. Pokud má mít interpretace vypovídající hodnotu, musí pedagog dítě dobře znát. Také je nutné přihlížet k věku dítěte, který ovlivňuje výběr barev.

5 Setkání dětí s uměním

Již od raného dětství jsou děti v každodenním kontaktu s uměním (loutky, ilustrace, lidové umění, užité umění). Zprvu seznamují dítě s uměním rodiče prohlížením knih a jejich ilustrací. Posléze při nástupu do mateřské školy se posiluje úloha učitele a cíleného osvojování nových poznatků o světě a seznamování se s nimi. Jeho nedílnou součástí se stává i moderní umění.

V současnosti se dítě setkává na každém kroku s vizuálními podněty, jako je reklama na dětských výrobcích, na obalech, neonové reklamy, televize, billboardy a v mnoha dalších. Tento svět reklamy vnímá dítě o něco intenzivněji, protože je pro něj všechno nové, barevné, zajímavé. V některých případech můžeme hovořit o manipulaci s dětským vnímáním prostředky, které jsou projevem nevkusů a jsou pouze lascivně podbízivé.

Z těchto důvodů je tolik důležité seznamovat děti s výtvarným uměním. Seznamovat je s uměleckými díly a napomáhat jim k utvoření vlastního postoje. Tím je učíme vizuální gramotnosti – schopnost a dovednost pochopit vizuální informace a dále s nimi komunikovat.

5.1 Didaktické uchopení umění v MŠ

V současné době moderní umění evokuje v řadách laické veřejnosti rozporuplné reakce. U některých lidí vyvolává nadšené vzrušení, pocity objevování nepoznaných světů a touhy po boření zažitých bariér, u jiných naopak okamžitou a striktní odmítavou reakci. Hlavním důvodem může být pocit nesrozumitelnosti umění zdánlivě obyčejným lidem, ale mnohdy i značná konzervativnost nejen soudobé společnosti, její příznačný strach z čehokoli nového, který malého človíčka doslova stigmatizuje a následně hibernuje v hranicích toho, co je odsouhlaseno pochvalným mručením majority. Moderní umění využívá nové techniky, materiály, postupy, zobrazení, což u diváka vyžaduje změnu vnímání uměleckých děl, změnu myšlení, ale především i přiznání plurality uměleckých hodnot člověka či překonání vlastního strachu z jedinečnosti a odlišnosti od druhých.

Stejně reakce se objevují i v přístupech pedagogů, z nichž někteří s moderním uměním pracují s nadšením, jiní ho odmítají. Odmítání nového vyvolává regresi, stagnaci, ustrnutí ve vývoji a ve stínu generačních rozdílů může posléze přerůst v konflikt hodnot, pojetí krásna i kolizi v názorech, co je a co není krásné. K této konfrontaci pravděpodobně nedojde prostřednictvím názorového střetu dítě – učitel, ale může se přenést do roviny střetu pedagogových a rodinných hodnot. Je třeba si stále uvědomovat, že moderní umění se stává nedílnou součástí života dětí a že nedílnou součástí tohoto světa se stává

také pedagog, který v rámci socializace cíleně děti seznamuje s uměním, obecně řečeno s kulturními hodnotami soudobé společnosti.

Na pedagoga takový aktivní přístup klade značné profesní nároky, např. v podobě neustálého sebevzdělávání, znalosti základních charakteristik uměleckého směru, uvědomění si hlavních teoretických tezí, z nichž směr vychází, včetně znalosti nejdůležitějších představitelů a jejich tvorby. Nemáme však na mysli čistě encyklopedické znalosti založené jen na konkrétních datech. Autorka bakalářské práce se seznámila s dějinami umění z publikací následujících autorů: E. H. Gomrich – *Příběh umění*, Ruhrberg et al. – *Umění 20. století a jiné.. Pro pedagogickou praxi* autorku oslovily knihy zaměřené didakticky (Slavík, Bláha, Hirschová, Šamšula, Adamec – *Průvodce výtvarným uměním I – V*, Pijoan – *Dějiny umění 1 – 10*), které pomáhají pedagogovi uchopit základní teze výtvarného směru a promítnout je do konkrétní pedagogické situace. Takto filtrované vědomosti, jež nejsou zbytečně obsáhlé, ale spíše věcné a obsahově výstižné, se snadněji transformují do učiva určeného pro práci s malými dětmi.

Přirozenou či snad lépe samozřejmou součástí vzdělávání, v tomto případě osvojování si jakéhokoli druhu výtvarného umění, by měly být návštěvy divadel, muzeí, galerií. Tyto instituce nabízí různé formy a metody práce s moderním uměním. Skrze tyto instituce by se děti měly přirozenou cestou seznámit s obsahem i charakteristikami vybraného umění. Jedinečnost expozice určené dětem by se měla promítat např. v její hravosti, poetičnosti, s níž by viditelně i podprahově působily na rozvoj dětské fantazie či tvořivosti. Návštěva, kterou bude pedagog vždy systematicky plánovat, se musí automaticky prolínat s konkrétní tematickou pedagogickou činností, kterou svým obsahem i formou doplňuje.

5.2 Muzeum jako místo setkávání dětí s uměním

Muzea představují obecně druh kulturní instituce, která je zaměřena na získávání hmotných dokladů lidské činnosti. Obsah jejich sbírek je na jedné straně předmětem vědeckého bádání odborníků, jehož smyslem je shromáždit nové informace o genezi lidstva, na straně druhé se stávají součástí expozic, jejichž funkcí je být součástí enkulturace člověka a stát se nástrojem či variantou jeho vzdělávání a výchovy.

V této době nabízí muzea kromě standardních přístupů různé doprovodné programy zaměřené přímo na dětského návštěvníka. Tyto programy mají přilákat děti a seznamovat je s činností muzea a s nápaditě prezentovanými tématy. Žádaným cílem jsou rodiny s dětmi, kterým nabízí muzeum alternativu využití volného času.

Vhodným příkladem může být Muzeum loutek Plzeň. Výběr instituce ovlivnila jednak její regionální blízkost, jednak nabídka stálého sochařského sympozia s názvem Kinetický dvorek. Expozice představuje sochy, které lze uvést do pohybu za pomoci

vlastních sil. Tento prostor inspiruje děti k hraní i objevování. Děti se setkávají s uměleckým dílem, poznávají jej prostřednictvím vlastních smyslů. Sochy neožívají jen ve fantazii diváků, ale i „in natura“ ve smyslově uchopitelném světě dětí. Kromě vlastní fantazie děti rozvíjí i svojí touhu po poznání a zdánlivě bezděčně se zajímají např. o pochopení mechaniky umožňující pohyb. Výtvarné umění tak motivuje k poznání v jiných vzdělávacích oblastech, třeba v oblasti přírodních věd (matematika, fyzika).

5.3 Galerie jako místo setkávání dětí s uměním

V této době nám některé galerie nabízí doprovodné programy pro děti. V některých galeriích jsou tyto akce nahodilé a nepravidelné, v jiných se jedná o stálou nabídku.

Národní galerie v Praze nabízí dětem seznamování se s uměleckými díly skrze pracovní listy již pro děti od 3 let. Dále nabízí rodičům a dětem víkendové výtvarné dílny, kdy má svoji nabídku rozdělenou věkově, nabízí rodičům aktivity s dětmi už od 1,5 roku, další je věková kategorie pro děti od 3 do 6 let, pokračuje se věkovými kategoriemi 6 - 10 let, 10 - 14 let. Je patrné, že se galerie snaží zpřístupnit své prostory dětem od nejtěššího věku a nabízí alternativu trávení času pro celou rodinu. Národní galerie nabízí výtvarnou hru, v níž mohou rodiče i děti společně tvořit a mohou se nechat inspirovat výtvarnými díly po celý týden. Výtvarnou hru vedou lektorky národní galerie. (MICHL, Tomáš. NÁRODNÍ GALERIE. *Národní galerie v Praze: Doprovodné programy pro děti* [online]. 06. 04. 1997, 3. 9. 2007 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://www.ngprague.cz/pro-deti-1>)

Galerie GUD – galerie umění pro děti je galerie, která je vytvořená přímo pro děti. Hlavním cílem galerie je podporovat vztah dětí k umění. Snaží se podporovat vnímání umění dětmi již od dvou let. Vystavená díla jsou dětem k dispozici a nikde nenajdete cedulku s nápisem „nedotýkat se“. Jak je to možné? Na webových stránkách galerie se uvádí: „*V Galerii umění pro děti GUD je všechno naopak. Děti jsou nejen těmi nejdůležitějšími návštěvníky, ale i specifickými „partnery“ umělců a „spolutvůrci“ exponátů. Vystavená díla totiž nemají definitivní podobu. Umělci od počátku koncipují pro tuto galerii svá díla tak, aby na nich děti mohly dále aktivně pracovat, prožily si použitý materiál, zkusily si výtvarnou techniku, rozvíjely náměty svou fantazií, intenzivně zapojily všechny smysly.*“ (SÁMKOVÁ, Kateřina. *GUD: Galerie umění pro děti* [online]. 21. 02. 2012 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://www.galeriegud.cz/>)

Je zřejmé, že nové tisíciletí nám otevřelo dveře do nového světa, v němž se umění stává součástí našeho života a který nezapomíná ani na děti jako na budoucí diváky. Hlavním cílem v setkávání dětí s uměním není vychovat nové umělce, ale nabízet jim jakékoliv pojetí „krásna“, ponechat jim určitou svobodu v rozhodování o tom,

co je inspiruje, pěstovat v jejich vědomí vztah ke kultuře, v této pozici k výtvarnému umění a podněcovat jejich zájem o umění.

DIDAKTICKÁ ČÁST

6 Výtvarné proudy výtvarného umění ve 20. a 21. století jako inspirační zdroj výtvarné práce v MŠ

Umění je důležitou a neoddělitelnou součástí lidského života a naší kultury. Skrze umění poznáváme svět, naši kulturu a historii, a tím formujeme vlastní osobnost. Učíme se vážit si toho, co nám zanechali umělci v dobách minulých i současných, učíme se dívat na jejich díla a pochopit ideový svět umělce a jeho doby. Výtvarné umění nás obohacuje a dokáže nás vybídnout k pohledu na svět cizíma očima a k odhalení vlastních pocitů a tužeb. Cestu k tomuto poznání nám usnadňují pedagogové výtvarné výchovy již od útlého dětství.

Výtvarná výchova a výtvarné umění tvoří společně kontinuální celek. Vzdělávacím obsahem výtvarné výchovy není jen vlastní tvorba, ale jedním z jejích hlavních cílů se stává zprostředkování umění dětem tak, aby pochopily umění a dokázaly interpretovat symboly, kterými se k nám umělec prostřednictvím svého díla snaží promlouvat. S využitím výtvarných činností rozvíjíme u dětí výtvarnou dovednost, vnímání, cítění, představivost, fantazii, výtvarné myšlení, ale také schopnosti, které je vedou ke spolupráci, sebevyjádření či hodnocení.

„Není cílem kopírovat styl umělců, ale pokusit se pochopit jejich východiska a záměry a vlastní tvorbou se jim přiblížit. Lze tedy říci, že propojení tvorby slavných autorů, doplněné zmínkou o jejich východiscích, s tvorbou vlastní, může významným způsobem přiblížit některé etapy a směry ve výtvarném umění. Zvláště u dětí je významné, že se s uměním seznamují nikoliv opakováním encyklopedických dat, ale vlastním prožitkem prostřednictvím aktivní tvorby.“ (Uhlíř, 2002, s. 11)

Využití uměleckých směrů v mateřské škole nám poskytuje alternativní metody, které umožňují alternativní přístup ve školství. Podporují aktivitu a individuální výraz dítěte. Většina těchto směrů podporuje tvůrčí proces a ne jenom tvorbu výsledku. Zůstávat u klasických technik nestačí. Je důležité se zaměřovat na logická inspirační východiska, která nám nabízí umělecké směry a umění celkově. Tato východiska se snažme transformovat do práce s dětmi v mateřské škole.

Příprava na výtvarné činnosti musí bezpodmínečně podléhat obsahovým charakteristikám jednotlivých uměleckých směrů a jejich principům. Dodržování platných pravidel udržuje stylovou čistotu jednotlivých výtvarných aktivit a zabraňuje desinterpretaci uměleckých směrů nebo jejich zneužití jako pouhého nástroje.

6.1 Surrealismus

Surrealismus vznikl počátkem 20. let 20. st. Tento umělecký směr se začínal formovat v přímé návaznosti na dadaismus, s kterým byla původně řada umělců ideově spojena. Za zakladatele tohoto uměleckého směru je považován André Breton. *„Bylo zapotřebí dvou nebo tří let dozrání, mezi rokem 1921 a 1924, než hnutí, jehož silokřivky definoval poprvé André Breton v Surrealistickém manifestu, prorazilo na světlo.“* (Pijoan, 1986, s. 9) Surrealismus oproti dadaismu vycházel z jiného vidění světa. Dadaismus představoval negaci všeho a všech, oproti tomu surrealismus vnímal svět pozitivněji. Svět mohl být přeměněn v místo lásky, svobody a poezie.

Surrealismus byl založený na podvědomí, na osvobození mysli umělce, aby mohl tvořit bez kontroly rozumu a ukázal své nejhlubší nitro. *„Prolínání snu a skutečnosti, reálného a fantastického, propojování odlišných časů a prostorů, mísení vnějšího viditelného a vnitřního neviditelného světa představ, spojení nadějí i strachu – to všechno jsou typické znaky surrealistického hnutí, které se promítalo v umění výtvarném, literárním i ve filmu.“* (Šamšula, Hirschová, 1994, s. 85) Toto své nitro a duševní stavy navozovali i uměle, a to pomocí drog, ale také hypnózy.

Značná část uznávaných umělců v době 20. a 30. let 20. století (tato epocha je považována za nejsilnější období rozmachu surrealismu), žila v Paříži. Ta byla považována za kulturní centrum světa a všeho zásadního dění v uměleckých kruzích. K surrealismu se hlásili např.: René Magritte, Joan Miró, Max Ernst, Salvator Dalí, Marcel Duchamp, Man Ray a mnoho dalších. Ve stínu Paříže zůstává poněkud opomíjená Praha jako druhé významné centrum světového surrealismu. Jeho hvězda se rodila na základech úzké spolupráce, literární i výtvarné, mezi francouzskými a českými autory (Apollinaire, Breton, Nezval, Teige, Toyen, Štýrský a ostatní). Na rozdíl od francouzského surrealismu, jehož věhlas postupně slábne, zůstává do jisté míry český surrealismus unikátem, který v koloritu doby sice částečně splývá s rodícím se undergroundem, i když si stále zachovává vlastní tvář, kterou se vymezuje proti jednotlivým podobám establishmentu v podobě jednotlivých totalitních systémů (fašismus, komunismus). Surrealismus tak v rámci české kultury až do současnosti zůstává stále živým a svébytným uměleckým směrem. Praha v průběhu 2. poloviny 20. století přestává být jediným centrem tohoto umění v Čechách a na sklonku totality se začínají prosazovat výrazné, především literární osobnosti ze severu Čech (Ústí nad Labem, Děčín).

6.1.1 Ptáci a hmyz – Joan Miró

Umělcova díla působí jednoduše a vzdušně. Lze říci, že takový je umělcův rukopis. Sjednocuje barvy a tvary s poetickou silou. Organické formy, kosmické a mysteriózní novotvary dominují v řadě jeho děl. Ona jednoduchost se stává znakem umělcova nezaměnitelného jazyka, kterým promlouvá. V jeho dílech nalezneme vesmír, slunce, hvězdy, ženy, motýli, ptáky, ryby, oka, měsíc. Svými díly, jež působí až dětinsky jednoduše, jejich hravostí, se přímo přibližuje dětskému vnímání světa, například v jeho zdánlivé jednoduchosti. „...kuličky, tančící, škádlivé, laskající hvězdy, které si hrají v průzračné noci se psy, kočkami, kobyčkami, ptáky, ženskými vlasy a třešticími bludičkami. V jednotlivých plátnech vystává jakýsi hravý svět, zalidněný smyslnými a něžně žertovnými bytostmi, jejichž tvary připomínají tvary améby, sumýše, hlízy či koňského kaštanu; vybíhají v kořínky, v tečkované čáry a v obláčky, tu a tam z nich raší jakási hmatová tykadla a pohybují se díky třepetajícím se řasám.“ (Pijoan, 1986, s. 38)

Hravá forma umělcových děl a jejich humor jsou blízké dětskému vnímání světa. Tvary vyjadřující lidi a zvířata jednoduchou linií a použitím základních barev lze objevit i v dětské kresbě. Podstatné je, abychom při realizaci výtvarného úkolu neukázali dětem pouze jeden obraz tohoto umělce. Podstatou je výběrem nelimitovat dětskou představivost. Pro inspirační formování jejich vnitřní představy zařadíme další obrazy (*Oiseau Zéphyr 1956, The Beautiful Bird 1941, The Escape Ladder 1939*), které by měly podpořit jejich fantazii, kresebné dovednosti a experimentování s barvami. Tento projekt nám nabízí možnost otevření dveří do světa dětské imaginace, obdivuhodné barevnosti, nezvyklých tvarů. Umožňuje vyjádření pocitů skrze výtvarné činnosti, které nám poskytují nekonečný prostor a možnosti k sebevyjádření.

6.1.1.1 Didaktická struktura integrovaného bloku

Téma projektu: Chceme být zdraví, aneb nemáme rádi bacily

Cílová skupina: Děti ve věku 5 - 6 let.

Třída: Homogenní

Vzdělávací program: ŠVP PV

Vzdělávací cíl:

- Seznámit děti s umělcem Joanem Miró.
- Přiblížit dětem hlavní myšlenky surrealismu.
- Kreativně a originálně vyjádřit své myšlenky.
- Přiblížit dětem poznatky o ochraně svého zdraví.
- Oslovit ke zdravému životnímu stylu.

Vzdělávací obsah:

- Prohlížení encyklopedií a knih o zdraví a lidském těle.
- Exkurze do obchodu s ovocem a zeleninou.
- Práce s didaktickými kartami – ovoce, zelenina, potraviny.

Nabídka možných činností zařazených do IB:

- Hry na téma: u lékaře, na doktora, na záchranáře.
- Výroba džusu z ovoce a zeleniny.
- Pohybové hry.
- Píseň: Pramen zdraví z Posázaví.
- Ztvárnění bacilu.
- Čtení pohádky: Krtek a medicína.

Pedagogický záměr:

Cílem této činnosti je, aby si děti osvojily správné životní návyky a postoje ve stravování a v péči o své zdraví. Děti získají základní návyky při ochraně svého zdraví (oblékání, mytí rukou, čištění zubů). Vnímají a sledují uměleckou produkci a dokážou zhodnotit, co je zaujalo.

Očekávané výstupy:

- Vyjádřit a zhodnotit prožitky.
- Rozlišovat, co zdraví prospívá a co mu škodí.
- Mít povědomí o některých způsobech ochrany zdraví.
- Mít povědomí o významu péče o čistotu a zdraví, aktivního pohybu a zdravé výživy.
- Soustředěně poslouchat pohádku.
- Znat, co je škodlivé a nebezpečné.
- Uvědomovat si, že člověk a příroda se navzájem ovlivňují.
- Vyjadřovat fantazijní představy.
- Experimentovat s barvami.

6.1.1.2 Didaktická struktura výtvarné činnosti

• Východiska surrealismu:

- Spontánnost a bezprostřednost vyjadřování.
- Tvary připomínající živé organismy.
- Snové obrazy.
- Barevnost.
- Obrazotvornost, fantazie.

- **Inspirační východiska:** pohádka „Krtek a medicína“, surrealismus + obrazová ukázka konkrétních děl Joana Miró a vysvětlení, principy, na kterých je toto umění vybudováno.
- **Pedagogický záměr:** Cílem činnosti je, aby se nebály ztvárnit své představy. Ve svém výtvarném vyjádření se uvolnily a byla podpořena jejich tvořivost spontánně vycházející z nitra. Snažíme se, aby děti v této činnosti byly co nejvíce samostatné a pomoc ze strany pedagoga byla minimální.
- **Přípravná fáze:** Příprava materiálu: čtvrtky formátu A3, akrylové barvy, houbičky, štětce, voda, igelitové ubrusy.
- **Motivace:**

Ukážeme dětem obrazy od Joana Miró a řekneme jim, jak tento umělec tvořil. „Měl velikou představivost a fantazii. Často přemýšlel nad věcmi. Jak by mohly vypadat, nebo jak vypadají takové věci, které nikdo z nás neviděl. Tvořil věci, zvířata, hvězdy, slunce tak, jak on si je představoval ve své fantazii.“

Povídáme si o tom, že jsme v zimě často nemocný. Maminka vám určitě kolikrát říkala: „Když kašleš, tak si dej ruku před pusou, roznášíš tady bacily.“ Nebo: „Nesahej na to, je to plné bacilů.“ Nikdo z nás není rád, když onemocní. Protože potom musíme ležet v posteli a nemůžeme si hrát.

- **Proces výtvarného úkolu:**

„Lehněte si na koberec a zavřete oči. Když omarodíte, tak ležíte celý den v posteli a odpočíváte jako teď. Představte si, že ležíte v posteli a nad vámi se vznáší váš bacil. Jak vypadá? Pořádně si ho prohlédněte. Vznáší se ve vzduchu, takže ho vidíte ze všech stran.“ Necháme děti chvíli ležet v klidu, aby se mohly ponořit do svých představ. Pak je posadíme na zem ke svým čtvrtkám.

„Sedněte si a nakreslete svého bacila dle své fantazie. Stejně, jako jste si ho představovali ve své fantazii, když jste měly zavřené oči. Uvězněte ho na svoji čtvrtku, aby už nemohl poletovat ve vzduchu a někoho nakazit.“

Činnost by měla rozvíjet fantazii dětí, jejich kresebné dovednosti a experimentování s mícháním barev. Také použití barev by nám mělo odhalit, zda je pro děti toto slovo symbolem strachu a úzkosti, nebo si jej představují jako roztomilého tvorečka, který pro ně není hrozbou. Dále se bude u dětí rozvíjet udržení soustředěné pozornosti na svoji vizuální představu, což v tomto věku není jednoduchý proces.

- **Reflexe:** po skončení činnosti si všichni sedneme ke společnému povídání:
 - Co jste viděli, když jste leželi na koberci a měli jste si představit „bacila“?
 - Bylo pro vás těžké ho namalovat?
 - Jak na vás působí „bacily“ ostatních kamarádů?
 - Pojmenujete každý svého vytvořeného „bacila“?

6.2 Akční malba

Vznikla hned po druhé světové válce v USA. Akční malba se svým převratným stylem a dynamikou stala nejen prvním respektovaným stylem Spojených států amerických, ale také hlavní inspirací pro evropské umění druhé poloviny 20. století. Není definován jednotným způsobem jako spíše celkovým pocitem a přístupem k tvůrčímu procesu. Akční malba v sobě popírala tradice předchozího umění, prosazovala hluboké a formující se emoce umělce, které vycházely z jeho osobnosti a nitra. Možné přístupy akční malby jsou následující: umělec svoji malbu spojil s pohybem celého těla, které leželo na zemi. Jakoby kolem obrazu tančil šamanský tanec a vyvolával své duchy umění (Jackson Pollock). Další způsob tvorby spočíval v upevnění plátna o velkých rozměrech přímo proti umělci a on s rozběhem a neskutečnou energií mrštil barvu na zeď (Georges Mathieu). *„Neobvyklý způsob malby, jak jsme jej popsali výše, byl prostředek uplatnění náhody, osvobozující spontánnosti. Náhodné sestavy linií a barev inspirovaly obrazotvornost umělců, uvolnily jejich výtvarný cit a osobitost. Teprve pak nastoupila rozhodující fáze, kdy rozvíjeli inspiraci, kterou jim nabídla náhoda.“* (Bláha, Slavík, 1997, s. 16)

Jedním z předních představitelů akční malby se stal americký malíř Jackson Pollock. *„Jeho action-painting nahrazuje štětcovou malbu kapáním barvy na vodorovné plátno. Tato tvůrčí metoda, známá pod názvem dripping, absolutizuje gesto umělcovi ruky a v prudkých, spontánních akcích vytlačuje z tvůrčího procesu řád i kritickou reflexi.“* (Zhoř, 1992, s. 62) Obrazy Pollocka vás pohltí svojí energií, pohybem a silou, které jsou typické pro akční malbu. Jeho tvorba je jako výpověď jeho aktuálního niterného stavu v okamžiku jeho tvorby, která zrcadlí umělcův duševní stav. Pollock se celý život potýkal s depresemi a alkoholismem, které ve značné míře ovlivňovaly jeho tvorbu.

Dalším z hlavních představitelů evropské akční malby je francouzský malíř Georges Mathieu. Umělec při tvorbě zapojoval celé tělo, které při tvorbě vypadalo, že na obraz útočí. Další rysem, kterým se vyznačovala umělcova tvorba, byla rychlost, jíž dokázal své obrazy vytvořit. *„Stručně řečeno: Mathieu maluje s rozběhem. Postaví se několik metrů od plátna se štětcem v ruce. Pak se rozeběhne a v plném tempu vrhne na plátno čáru,*

skvrnu či cákanec.“ (Bláha, Slavík, 1997, s. 15) Při své vlastní tvorbě Mathieu nabídl vše, co měl. Odhalil své nitro, vzal ho a mrštil jej na plátno, poté se podíval, co mu nabízí a obraz dotvořil. Jeho obrazy se podobají písmu v jazyku, který si sám vytvořil.

6.2.1 Číslo I - Jackson Pollock

Pollock tvořil většinou svá díla metodou dripping, při které lije umělec barvy rovnou z plechovek na plátno. Tato metoda vynakládala velké nároky na umělce fyzickou stránku. Musel vynaložit veškerou svoji energii k vytvoření díla. Zároveň v díle vyjadřuje své pocity. V Pollockových obrazech se barvy kupí a vytvářejí dojem nekonečného prostoru (vesmíru) a nutí diváka ponořit se do jeho hlubin a stát se jeho součástí.

Nebral zřetel na pravidla kompozice. Tvořil současně rozdílnými barvami, které daly vzniknout jejich plastickému střídání. Tato barevná bujnost, kterou nalezneme na obrazech, pulsuje silnou energií, kterou lze přiznat Pollockovi za rukopis. Vrstvení barev v Pollockových obrazech, nekonečnost přesahující práh lidského vnímání může potvrzovat inspiraci surrealismem. Tato inspirace je zjevná nejen u Pollockových děl, ale i u jiných umělců tvořících v koncepci akční malby.

Pro tuto práci představuje Jackson Pollock velkou inspirací. V jeho dílech se může nalézt mnoho inspiračních odkazů pro práci s dětmi. Umělec při tvorbě obrazu vynakládal velké množství energie a zapojoval do ní pohyb celého těla. To představuje pro děti přirozený zdroj herních aktivit. Jackson Pollock při své tvorbě využíval různé techniky a instrumenty, které můžeme dětem přiblížit a seznámit je s nimi.

6.2.1.1 Didaktická struktura integrovaného bloku

Téma projektu: Výlet do vesmíru

Cílová skupina: Děti ve věku 4 – 6 let.

Třída: Heterogenní

Vzdělávací program: ŠVP PV

Vzdělávací cíl:

- Seznámit děti s vesmírem a jeho existencí.
- Seznámit děti s výtvarným směrem - Akční malba a jeho technikami.

Vzdělávací obsah:

- Práce s barvami a různými výtvarnými technikami.
- Pokusy – gravitace.
- Práce s encyklopedií.

Nabídka možných činností zařazených do IB:

- Zapouštění barev (voda, klovatina).
- Výroba rakety.
- Pohybové hry.
- Výroba planet.
- Návštěva planetária.

Pedagogické záměry:

Cílem činnosti je posílit spolupráci MŠ a rodiny, vtáhnout rodiče do dění v MŠ. Seznámit děti s vesmírem a dobývání člověkem, stroji vynalezenými k dobývání vesmíru. Rozvíjet u dětí fantazii a představivost. Seznámit děti s Akční malbou.

Očekávané výstupy:

- Pohybovat se bezpečně ve skupině dětí.
- Vnímat umělecké podněty.
- Spontánně vyprávět zážitky.
- Zvládat výtvarné činnosti s různými materiály (př. při stavbě rakety)
- Zapamatovat si krátkou říkanku.
- Tvořivě využívat barvy.
- Vyjadřovat fantazijní představy.
- Experimentovat s barvami.

6.2.1.2 Didaktická struktura výtvarné činnosti

- **Východiska akční malby:**
 - Uplatnění náhody.
 - Osvobozující spontánnost.
 - Náhodné sestavy linií a barev.
 - Malba spojená s pohybem celého těla.
- **Inspirační východiska:** pohádka „Kртеček na Měsíci“, vesmír, návštěva hvězdárny, akční malba + obrazová ukázka konkrétních děl Jacsona Pollocka a vysvětlení, na jakých principech toto umění funguje.
- **Pedagogický záměr:** Cílem činnosti je zkvalitnit sociální interakci, komunikaci mezi dětmi. Výsledkem činnosti by měla být jejich spontánní kooperace při řízené aktivitě. Výtvarným cílem je evokovat u dětí vnímání jednotlivých odstínů barev

a jejich rozvrstvení v rámci díla. Kreativně s nimi pracovat a využívat jejich vlastnosti při tvorbě. Dokázat zhodnotit svoje zážitky při tvorbě.

- **Přípravná fáze:**

Příprava materiálu: archy balicího papíru, akrylové barvy, štětce, molitanové míčky, voda.

- **Motivace:**

V ranním kruhu si s dětmi povídáme o návštěvě hvězdárny. Co je nejvíce zaujalo. „*Pamatujete si nějakou planetu, nebo souhvězdí?*“ Ukážeme dětem tvorbu Jacksona Pollocka. „*Připomíná vám ten obraz něco? Vidíte tam nějaké souhvězdí, nebo planetu?*“ Vysvětlíme dětem, jakou technikou umělec obrazy tvořil.

- **Proces výtvarného úkolu:**

V zahradě máme připravené archy papíru na zemi, barvy rozředěné v plechovkách, molitanové míčky, štětce. Necháme děti, aby si lehly na zem a zavřely oči. „*Ted' si děti vzpomeňte na hvězdárnu. Představte si vesmír, hvězdy, planety, které jste viděly. Prolet'te se ve svém vesmíru. Ted' se pomalu zvedněte a pojd'te si ho společně vytvořit.*“

Nejdříve dětem vysvětlíme techniku: že můžou barvu lít na papír z tuby, namáčet si molitanové míčky do plechovek s barvou a mrštit jím na papír, cákat barvy štětcem z místa, nebo s rozběhem. Po skupinkách se rozdělí k archům papíru a začnou tvořit.

Snažíme se děti uvolnit, aby tvořily spontánně. Zapojily celé své tělo, ponořily se do akce a tvořily. Náhoda, která vznikne jejich přičiněním, by mohla probudit jejich výtvarný cit, který dále využijí v dotváření obrazu.

- **Reflexe:** po skončení činnosti následují otázky, které by měly podnítit vzájemnou debatu:

- Líbil se vám tento styl tvorby?
- Bylo to pro vás namáhavé?
- Domluvily jste se ve skupině jednoznačně, že je obraz hotový, nebo chtěl ještě někdo tvořit? A proč? Co si myslíš, že na obraze chybělo?
- Pojd'te se domluvit, jak se naše planeta bude jmenovat?

Hotové obrazy vyvěsíme na stromy v zahradě a pozveme rodiče, aby navštívili naši planetu.

6.3 Pop-art

Tento umělecký směr vzniká v 50. letech 20. století ve Spojených státech. Jedná se o reakci na konzumní způsob života. *„Zde jsou obyvatelé bezmocnou obětí vizuálních informací, které na ně doslova útočí na každém kroku nejrůznějšími prostředky a formami. Světelné reklamy, billboardy, plakátové plochy, poutače, výklady obchodů, film, televize, video – to jsou nejznámější formy vizuálního prostředí velkoměsta.“* (Bláha, Slavík, 1997, s. 43) Lidé každý den, každý všední okamžik (během cesty do práce, do školy, nakoupit) jsou obklopeni reklamou, poutači, reklamními letáky. Doplnují náš denní stereotyp, jsou součástí každodenní rutiny. Stávají se součástí jejich života ve velkoměstě a přesto, že můžou lidé tvrdit, že je již nevnímají, představují natolik agresivní formu těchto prostředků, že je podprahově ovlivňuje, ať chtějí, nebo ne. Nejspíš z tohoto důvodu přišlo ze strany umělců přirozeně také něco, co se vyznačovalo slovy - neosobní, komerční, sériový. Pop - art se snažil přirozeně najít kontakt umění a tohoto světa, oslovit lidi na ulici a donutit je zvednout hlavu a rozhlédnout se kolem sebe. V této době nemělo smysl hledat pocity, složité umění, duchovno. Tento kontakt jim zprostředkovali masově vyráběné produkty typické pro danou dobu, které ve svých dílech zmnožovali a barevností zvýrazňovali. Tím se snažili přiblížit umění běžným lidem, šokovat je, oslovit, získat jejich pozornost.

„Rozhodně ne náhodou je tento komerční systém vizuálních informací označován jako „velkoměstský folklór“ (lidové umění). Zde také vznikl název pop-art jako zkratka pojmenování populár art (lidové umění).“ (Bláha, Slavík, 1997, s. 43) Pop-art znázorňoval obyčejný svět obyčejných lidí, jejich každodennost. *„Tematizoval masovost, hlučnost a nápadnost, erotiku bez předsudků, chladný sex.“* (Zhoř, 1992, s. 10) Umělci se nesnažili vnucovat lidem svůj názor, nechtěli, aby přestali žít v komerčním světě, pouze ukazovali svůj pohled na realitu velkoměsta. Ve svých dílech zdůrazňovali kýčovitost obyčejna jako něco, co prezentuje naši civilizaci. Neříkali nám, že je to dobré nebo špatné. A přesto bychom v tomto směru nemohli hovořit o umění, kdyby tento směr nikoho nijak neovlivnil. Umělci lidem a společnosti ukázali jejich reálný život, jejich závislosti, nepotřebné potřeby, bezduchou zábavu bez prožitku. (Zhoř, 2012)

Jedním z předních představitelů pop-artu je **Claes Oldenburg**. Jeho díla odráží současný každodenní život Ameriky, jeho celistvost a jeho změny. *„Představují předměty denní potřeby; umývadla, telefonní přístroje, řezy dortů a „hot-dogs“ – párky v housce.“* (Zhoř, 1992, s. 8) Dalším typickým znakem Oldenburgovy tvorby jsou tzv. měkké sochy, které tvořil z látky, polyesteru, barevného igelitu... Jeho tvorba znázorňuje věci denní potřeby, jsou to telefony, rtěnky, vypínače, umyvadlo. *„Oldenburgovy výtvořiny udivovaly*

nejen volbou námětů, ale také tím, že popíraly tradiční sochařské postupy, jež nahrazovaly měkkými, jakoby beztvarymi formami.“ (Zhoř, 1992, s. 8)

Další typickou Oldenburgovo tvorbou jsou happeningy a performance spojené s pop-artem. V nich se proslavil především svým smyslem pro humor a parodii, které byly pro jeho díla typické. Oldenburg tvořil obří předměty, věci denní potřeby několikanásobně zvětšené a zasazené do neobvyklého prostředí. Můžete na ně narazit v lese, v parku, u rybníka. Ať už na ně narazíte kdekoliv, nebudete vycházet z údivu a budete si klást otázky, kde se tam ta obří socha vzala. Vytváří kontrast, který nutí každého k zastavení a zamyšlení.

Dalším umělcem, nejuváděnějším ve spojení s pop-artem, je **Andy Warhol**. Pracoval technikou serigrafie, což je umělecký sítotisk. Díla Andyho Warhola často znázorňovala banality jako plechovky Campbellovy polévky (jedno z nejproslulejších témat umělcovy tvorby), láhve od Coca-Coly nebo bankovky. Další část jeho tvorby se věnovala sériím, z nichž je nejznámější série s *Merilyn Monroe*. Warhol se stal ikonou moderního umění. Dokázal povýšit všední věci na umění. Byl fascinován konzumní společností, která sériovou výrobou nabízí to samé jak bohatým, tak chudým (např. Coca cola). Tyto znaky se odrážely v jeho tvorbě.

6.3.1 Coca-Cola – Andy Warhol

Andy Warhol svoje obrazy nemaloval. Základem jeho děl byla fotografie, která se stávala obrazem, reprodukovala se na plátno a vybarvila. Jeho obrazy se vyráběly v masovém měřítku. Teoreticky byly vytvářeny umělcem, ale ne vždy. Factory - dílna, kde Warhol se svými kolegy pracoval, byla sama o sobě ztělesněním jeho filosofie. Bylo to místo, kde měla mechanická reprodukce přednost před individualitou a originalitou jednotlivce, místo, kde kreslení obalů na kečupy mělo naprosto stejný význam jako seriózní malba umělce. Úkolem umění tam nebylo duševní (psychické) či emocionální spojení se světem, ale tvorba dávala možnost vyprázdnit hlavu od všech myšlenek a pocitů.

Andy Warhol ve své tvorbě využíval rád kontrast barev, který je pro pop-art typický. Pro výtvarný úkol by byla využita série Coca-Cola. Každá lahev je jinak kolorovaná a stínovaná v kontrastu s barevným pozadím. Diváka nutí pečlivěji se dívat, abychom mohli vnímat každou změnu, každý odstín a zapojit při tom svoji fantazii. Na první pohled se nic nemění, ve skutečnosti však každé zbarvení na nás působí jinak a vyvolává u nás rozdílné pocity a myšlenky.

Díla Andy Warhola je pro práci s dětmi výraznou inspirací. Používání barev v různých kontrastech nabízí možnost pro rozvoj a kultivaci představivosti a fantazie u dětí. Nabízí příležitost poznávat kontrast barev, práce s nimi, že je možné barvy míchat,

podporuje tedy kreativní myšlení dětí. Prostřednictvím díla Andy Warhola mohou děti slovně reagovat na vizuální podněty, které budou rozvíjet jejich smyslové vnímání a myšlení. Barevnost, kontrast, fantazie, hra, to jsou slova, která nám nabízí pop-art a zároveň jsou to slova, která nepopíratelně patří ke slovu dětství.

6.3.1.1 Didaktická struktura integrovaného bloku

Téma projektu: Máme rádi limonády

Cílová skupina: Děti ve věku 4,5 – 6 let.

Třída: Heterogenní

Vzdělávací program: ŠVP PV

Vzdělávací cíl:

- Seznámit děti s výtvarným směrem Pop-art.
- Zařazovat ovoce a zeleninu do svého jídelníčku.

Vzdělávací obsah:

- Poznávání ovoce a zeleniny.
- Experimentování.
- Práce s barvami – míchání, zapouštění, vlastnosti.

Nabídka možných činností zařazených do IB:

- Čtení pohádky O pejskovi a kočičce, jak pekli dort.
- Návštěva farmářských trhů.
- Pohybová hra ovoce a zelenina.
- Výroba domácího džusu.
- Poznávání ovoce a zeleniny – hmat, chuť, čich, zrak.
- Píseň od Jiřího Šlitra - Co jsem měl dnes k obědu.
- Měla babka čtyři jabka a dědoušek jen dvě – předmatematické dovednosti.
- Zapouštění barev – klovatina, mokrý podklad.
- Pokusy s potravinářským barvivem – míchání vlastní limonády.
- Výtvarné ztvárnění vlastní limonády.

Pedagogický záměr: Cílem projektu je, aby děti zařadily ovoce a zeleninu do svého jídelníčku. Seznámily se s vlastnostmi barev (jejich mícháním, zapouštěním, ředěním, kontrastem). Vnímat uměleckou produkci a dokázat vyjádřit svůj názor na ni.

Očekávané výstupy:

- Spontánně vyprávět zážitky.
- Soustředěně poslouchat pohádku.
- Chápat jednoduché souvislosti, nacházet znaky společné a rozdílné.
- Pozorně poslouchat a sledovat uměleckou produkci.
- Umět rozlišit chutě a vůně.
- Tvořivě využívat barvy.
- Vnímat umělecké podněty.

6.3.1.2 Didaktická struktura výtvarné činnosti

- **Východiska pop-artu:**
 - Zmnožené kopie zboží.
 - Zářivé barvy.
 - Comicsové seriály.
 - Velké barevné plochy.
 - Znázorňování „obyčejných věcí“.
- **Inspirační východiska:** návštěva divadla – Jak pejsek a kočička pekli dort, pop-art + obrazová ukázka konkrétních děl Andyho Warhola a vysvětlení, na kterých principech toto umění funguje. Tento projekt je přiblížen dětskému světu knihou „*Povídání o pejskovi a kočičce*“, která ho po celou dobu prolíná.
- **Pedagogické cíle:** Podpoření dětské fantazie a tvořivého sebevyjádření. Kreativní využití barev při tvorbě. Názorné vysvětlení slova „barevný kontrast“ na obraze od Andyho Warhola a jeho pochopení. Podpora tvořivého přístupu při experimentování s barvami, jako je například jejich míchání. Umět interpretovat zážitky z výtvarné tvorby a zhodnotit je.
- **Přípravná fáze:** Připravíme si láhev od Coca- Coly naplněnou čirou vodou a barevné fólie s několika barev. Plastové kelímky a několik druhů limonády.
- **Motivace:** Každému dítěti rozdáme fólii stejné barvy (žlutou) a necháme ho se zadívat přes fólii na prázdnou lahev. „A teď si děti představujte ve svých myšlenkách, jak chutná limonáda, kterou vidíte.“ Po chvíli děti zavedeme ke stolku, na kterém máme nalitou v kelímkách pomerančovou limonádu a necháme děti, aby se napily. Pak se jich zeptáme, zda se chuť v jejich představách shodovala se skutečnou chutí limonády, kterou pijí. Pokud ne,

tak mají popsat rozdíly mezi představou a skutečností. Stejně budeme pokračovat i u dalších barev (červená, hnědá, zelená, oranžová). Připravíme si nápoje (malinovka, Coca-Cola, zelený čaj, multivitaminový džus).

- **Pomůcky:** čtvrtky formátu A3, akrylové barvy, štětce, nádoby na vodu, igelitové ubrusy.
- **Proces výtvarného úkolu:** Sestavím stoly, tak aby všechny děti dobře viděly na láhev od Coca-Coly. Děti si najdou svá pracovní místa, tak aby měly dostatek prostoru pro tvorbu. U této činnosti nebude žádoucí vzájemný rozhovor, aby se děti mohly soustředit na vlastní představy a myšlenky.

Tichým hlasem navodí pedagog klidnou atmosféru a bude chtít, aby se děti vrátily v čase o trochu zpět a vzpomněly si na barevné fólie, přes které koukaly na láhev od Coca-Coly. *„Vzpomeňte si děti, která příchut' coca-coly vám nejvíce chutnala. Jakou příchutí jste si naplnily láhev ve svých představách? Ted' láhev Coca-Coly, která stojí před vámi, nakreslete a naplňte jí svojí limonádou.“* Po dokreslení tohoto úkolu na děti tichým hlasem promluvíme: *„Děti, už se vám určitě někdy stalo, že jste měly ohromnou žízeň a chuť na nějaké pití, které jste viděly, a když jste ho ochutnaly, tak vám vůbec nechutnalo. Tak barvu tohoto pití, které nemáte rády a vůbec vám nechutná, vyberte. Touto barvou vymalujete pozadí za lahví vysněné limonády“*

Snažíme se navodit výtvarné experimentování s barvami, rozvíjet fantazii a představivost při objevování různých kombinací barev. Zároveň rozvíjíme citlivost pro tvarovou kompozici.

- **Reflexe:** po skončení činnosti si sedneme do kruhu. Cílenými pedagogickými otázkami se pedagog snaží podnítit spontánní debatu mezi dětmi:
 - Povězte mi jakou má vaše limonáda příchut'?
 - Co bylo pro vás těžší malování limonády, nebo jejího pozadí? Proč?
 - Podívejte se na obrázky kamarádů a řekněte mi, kterou limonádu byste chtěly vypít?

6.4 Land art

Land art se poprvé v umění začal objevovat v 60. a 70. letech 20. století. Land art je umění, které je úzce spjato s přírodou. Umělci začali opouštět galerie a vydávali se tvořit do přírody. Hledali nové možnosti ve své tvorbě. *„Hledání jiných úhlů pohledu, snaha po novosti vidění je ostatně jedním z nejpodstatnějších rysů současné výtvarné*

tvorby.“ (Zhoř, 1992, s. 98) Nový úhel pohledu, materiál, s kterým začali pracovat, neomezený prostor, to vše jim nabídla příroda. Umělci tvořící v přírodě si utvořili k danému místu silnou vazbu. Přírodu začali vnímat silněji a intenzivněji než předtím a někteří z nich si začali uvědomovat její důležitost. Nelze tvrdit, že to je pouze jediný důvod, proč umělci začali tvořit v přírodě. „*Umělci vcházejí do krajiny z různých pohnutek: cítí se stísněni výstavními sály, snaží se vyklouznout z tržních vazeb, láká je vidět krajinu jinýma očima. „Pracuji venku“, prohlásil Mike Heizer, „protože to je jediné místo, kde mohu skutečně hýbat hmotami.“*“ (Zhoř, 1992, s. 98)

Umělci Land-artu tvořili z materiálů, které jim nabízela sama příroda, pracovali s hmotami a přeskupovali je do požadovaných tvarů, které měly zapadnout do rázu krajiny. Někteří vyráželi do přírody s neobvyklým materiálem, kterým ozvlášťovali přírodu. Postoje některých umělců měli ekologický ráz. Tito umělci používali pouze materiál, který byl na daném místě, a jen ho jinak uspořádali. Snažili se uchovat kouzlo daného místa a zanechat tam své dílo jen jako rukopis, který měl náhodného diváka zarazit nebo možná donutit k zamyšlení. Jedním z představitelů ekologického pojetí zemního umění je anglický umělec Richard Long. „*I on pracuje v nedotčené přírodě a používá její materiál. Tento materiál však přírodě „nekrade“ a „nekuchá“ jí břicho – jen jej jinak uspořádá: do kamenných linií v Himalájích a do kamenných kruhů v Andách.*“ (Bláha, Slavík, 1997, s. 92) V jeho tvorbě byl patrný osobní vztah k přírodě. Cestoval do nepřístupných krajin a tam umělecky tvořil s materiálem, který mu nabídla sama příroda, nebo využil vlastní energie a vyšlapával cestu, která v krajině neměla nijaký účel, ale zvýrazňovala krajinu. (Bydžovská et al., 2002)

Jedno z nejslavnějších děl představující Land art je **Spirálovité molo** Roberta Smithsona vytvořené ve vodách zálivu v Utahu. „*Smithsonovo dílo je důstojným partnerem tvůrčích sil přírody. Svým tvarem připomíná nekonečný valivý pohyb mořských vln.*“ (Bláha, Slavík, 1997, s. 91) Umělcovo zásahy do přírody neměly ekologický ráz. Umělec zasahoval výrazně do rázu krajiny. Spirálové molo (1970) vzniklo navrstvením 6650 tun zeminy za pomoci těžké techniky. Toto umělecké dílo se však uchovalo pouze na fotografiích. Z toho je patrná síla přírody, která si přirozenými erozivními účinky vzala instalaci zpět. Pouze malé procento z jeho zemních instalací přežilo do současnosti.

Dalším dílem, které nelze opomenout a lze ho označit jako zásadné dílo Land-artu, je **Skutečnost a sen** Ivana Kafky. Jedná se o jehlan z navrstvených balvanů v rakouských Alpách. Jehlanu chybí vrchol, který za hezkého počasí zastupuje štít skutečné hory. „*Když divák obě samostatné jediné práce pozoroval současně, propojil si umělý exaktní geometrický tvar a přírodní volně tvarovaný masiv*“ (Bydžovská et al., 2002, s. 58) Spojil tak hmatatelné s přírodním jevem, který je a není a záleží na přírodě,

zda bude viditelný, nebo zahalený do mlhy. Zároveň záleží na našem úhlu pohledu, kdy se propojil prostor kolem nás s prostorem daleko na horizontu krajiny.

Land art je tedy umění, které se snaží o ozvláštnění přírody, zamýšlení se člověka nad její hloubkou, magičností a důležitostí. „Většina autorů zemního umění tvoří a jedná ve smyslu určité estetické koncepce a sleduje jasně deklarovanou ideu: jako by se v přírodě názorně vyjadřovala nejobecnější představa, že každý dohlédne jen na vlastní obzor, zatímco krajina má mnohem hlubší symbolický výraz.“ (Zhoř, 1992, s. 98)

6.4.1 Koberce pro lesní chodce - Ivan Kafka

Ivan Kafka (*1952) je uznávaný český umělec, který je znám především jako představitel Land-artu a konceptuálního umění druhé poloviny 20. století. V roce 1995 zastupoval Českou republiku na Bienále v Benátkách. Kafka se vyjadřuje především instalacemi. Nejzmiňovanější přírodní instalace je *Skutečnost a sen* (1990), „*kteřou lze označit za zlomové dílo nejen autorova osobního přístupu, ale zemního umění vůbec.*“ (Bydžovská et al., 2002, s. 58) Inspiraci pro výtvarný úkol představuje Kafkův dlouhodobý projekt *Lesní koberce pro náhodné houbaře*, jehož základem jsou geometrické prvky, které Kafka vyplňoval barevným listím. Zde se setkáváme se vztahem materiálu a krajiny, který autor uvádí do nového vztahu k přírodním dějům. Setkáváme se s přírodou v té nejčistší podobě, kdy na nás dýchá tajemství a zároveň zvědavost, ticho a vůně, které nám nabízí les. Využívá prostor volnosti, z kterého zároveň čiší řád podmíněný geometrickými tvary.

Z tohoto díla je patrný umělcův osobní vztah k přírodě. Při tvorbě koberců z listí musel umělec čekat na úplné bezvětří, muselo vznikat tedy za úplného souladu s přírodou. Instalace zároveň evokuje neklid čiší až z dokonalé upravenosti. Zároveň je zřejmá pomíjivost tohoto díla. Použitý materiál (listí) je typický pro daný prostor. Tím, že jej zakomponoval do své instalace, dostalo listí nový význam i myšlenku.

Kafkovo dílo představuje výrazný inspirační zdroj této práce. V jeho díle se dá nalézt mnoho odkazů pro práci s dětmi, jelikož umělec často pracoval s přírodninami, což je pro děti přirozený zdroj herních aktivit. Zaměříme se na to, aby práce s dětmi rozvíjela jejich vztah k přírodě, aby se naučily využívat, co jim sama nabízí, ale zároveň ji ochraňovaly a neničily ji.

6.4.1.1 Didaktická struktura integrovaného bloku

Téma projektu: Neviditelný život v lese

Cílová skupina: Děti ve věku 4,5 – 6 let.

Třída: Heterogenní

Vzdělávací program: ŠVP PV

Vzdělávací cíle:

- Seznámení se s výtvarným směrem Land art.
- Utvoření si vztahu k přírodě.
- Pečovat o životní prostředí

Vzdělávací obsah:

- Práce a manipulace s přírodninami.
- Poznávání přírody.
- Tvorba s přírodního materiálu.
- Třídění odpadu.
- Práce s encyklopedií.

Nabídka možných činností zařazených do IB:

- Poznávání stromů a rostlin v našem okolí.
- Pohybové hry v přírodě.
- Vypěstování vlastní rostliny.
- Tvorba Land artu.
- Výroba krabic na třídění odpadu.
- Práce s encyklopediemi.
- Čtení pohádky „Broučci“.

Očekávané výstupy:

- Vyjadřovat samostatně své mínění a úsudky.
- Řešit problémy, myslet kreativně.
- Vyjadřovat svou fantazii v tvořivých činnostech.
- Aktivita přibližující dítěti pravidla vzájemného styku.
- Aktivita přibližující dítěti svět umění.
- Pomáhat pečovat o okolní životní prostředí.
- Rozvoj jemné a hrubé motoriky.
- Tvořivě využívat přírodních materiálů.
- Podílet se na organizaci hry a činnosti.

6.4.1.2 Didaktická struktura výtvarné činnosti

- **Východiska Land artu:**
 - Ozvláštňení přírody.
 - Hravé projekty v přírodě.
 - Uvědomění si přírody z jiného pohledu.
 - Spojení přírody a lidského prvku.
 - Práce s přírodním materiálem.
- **Pedagogický záměr:** Cílem je, aby si děti utvářely vztah k přírodě, vážily si jí a chápaly, že je nedílnou součástí našeho života a je třeba ji chránit. Vzájemně mezi sebou komunikovaly a řešily problémy spojené s tvorbou. Učily se vzájemným sociálním vztahům a dokázaly se prosadit ve vzájemné komunikaci.
- **Inspirační východiska:** příroda (podzimní počasí, plody, listí) a Land art (Ivan Kafka) + obrazová ukázka konkrétních děl a vysvětlení, které principy, rysy tvorby těchto autorů jsou důležité. Tento projekt je přiblížen dětskému světu knihou „*Broučci*“, která ho po celou dobu prolíná.
- **Motivace:** *„Děti nasedněte na ten kouzelný koberec a přeneste se do říše fantazie. Do jiného světa, do světa plného ptačího zpěvu, vůně lesa, mechu, koberců z listí, malých tvorečků, malých domečků. Vytvořte si svůj svět: úkryty, postýlky, cesty... Přeneste se do jiného světa a společnými silami si ho vytvořte.“*
- **Proces výtvarného úkolu:** Vymezíme dětem prostor mezi stromy, který budou moci využít. Pedagog se snaží do této aktivity nijak nezasahovat, aby nenarušoval spontánní vývoj hry.

Finální fází této aktivity by měla být sociální situace, během níž děti přestanou tuto pedagogickou situaci vnímat jako řízenou činnost, dojde k uvolnění atmosféry, spontánnímu navázání komunikace a kooperace mezi nimi. Nevíme přesně, kam je jejich fantazie dostane, ale máme představu, že společně vytvoří městečko nebo velký dům, kde by všichni spolu žili a vzájemně si pomáhali budovat svůj svět.
- **Reflexe:** po skončení činnosti si všichni sedneme do vytvořeného světa. Pedagog klade dětem otázky:
 - Děti, co jste vytvořily?
 - Domlouvaly jste se mezi sebou při tvorbě?
 - Tvořily jste společně, nebo každý sám?
 - Jak se vám v přírodě tvořilo?

6.5 Kinetické umění

Kinetické umění vzniklo již počátkem 20. století. Zahrnuje umělecká díla, která se pohybují, nebo se nám to tak může zdát. Zjednodušeně řečeno je to socha či konstrukce, která obsahuje pohyblivé části. Pohyblivé části se pohybují díky vzduchu, motoru, nebo je může rozpohybovat ruka umělce či pozorovatele. Tato díla mají vyvolat v lidském vědomí představivost a vzrušení. Nabízí nám pohled za hranice možného. „*Marcel Duchamp naváděl svou sestru, aby na zábradlí balkonu přivázala učebnici geometrie a těšila se z toho, jak v ní vítr bude listovat, jak „v ní bude vyhledávat problémy a vystavovat je dešti a vytrhávat listy jako okvětní plátky sedmikrás.“*“ (Zhoř, 1992, s. 110) Za první kinetické dílo je považována Duchampova socha „*Kolo bicyklu*“, kterou vytvořil podle principů dadaismu. Využil k tomu obyčejné kolo, aby si lidé uvědomili krásu obyčejných věcí, které je obklopují.

Kinetické umění má dva proudy, z nichž jeden vychází z konstruktivistického proudu. „*Tento proud hledal objektivní vyjádření vztahů mezi tvarem a prostorem a právě pohyb mu nabídl nové zajímavé možnosti. Ty pak rozvinuli do technicky i výtvarně náročných kinetických objektů a projektů umělci druhé poloviny 20. Století.*“ (Bláha, Slavík, 1997, s. 66) Druhý proud kinetického umění vychází z dadaismu. „*Vyznačuje se tedy spíše hravostí, humorem a absurditou.*“ (Bláha, Slavík, 1997, s. 66)

Dalším z hlavních představitelů tohoto směru je Alexander Calder, který sestavoval mobilní sochy tzv. „*mobily*“. Umělcova díla působí vzdušně, elegantně a lehce i přes to, že jsou konstruována z plechu a oceli. „*Tvary jeho mobilů vypadají jako vystříhané z obrazů surrealistického malíře J.Miró. Tyto poetické tvary však nejsou uváděny do pohybu motorem, ale přírodní energií. Stačí i slabší zavanutí větru a pestrobarevné miróovské tvary se dají do jemného pohybu.*“ (Bláha, Slavík, 1997, s. 66) Calder také zapojoval diváky do svých instalací tím, že museli aktivizovat sochu svým přičiněním. „*Pohyb není přidaná hodnota, ale integrální součást formy a smysl díla.*“ (Phillips, 2013, s. 82) Tím, že zapojil diváka do svého díla, stal se divák jeho součástí.

6.5.1 Cirkus Calder - Alexander Calder

Caldrův cirkus se řadí mezi první kinetickou tvorbu tohoto umělce. Inspirací se mu stala opravdová cirkusová „*štace*“. Svůj kouzelný miniaturní cirkus měl Calder složený v pěti kufrech, které vozil s sebou v autě, a pokud měl někdo zájem, ochotně ho představoval svým známým a obdivovatelům. Toto kouzelné dílo je sestaveno z cvičenců, akrobatů, zvířat stvořených z drátů, plechu, kusů látek, dřeva, korkových zátek, knoflíků, kůže. Tyto figurky jsou mobilní, skáčou, tančí, hopsají, chodí jako v opravdovém šapitó. Každý umělec je mix hračky a sochařství zároveň. Povzbuzen

velkým úspěchem, který vyvolal jeho cirkus, se inspiroval pro svojí další tvorbu pohyblivých soch.

Jedním z významů slova „cirkus“ je zmatek a výtržnost. Slova protknutá pohybem, evokující pohyb, zdánlivě nesouvisející se statickou vizí výtvarného umění. Svět cirkusu vnímaný jako samozřejmá součást dětského světa. Evokuje rej masek a zvířat poutající pozornost dítěte. Calder obohacuje pojetí svého umění o kinezi. Jeho umělecká díla před očima diváků začínají žít své vlastní představení. Přímo podněcují imaginaci publika.

Tímto tématem přirozenou cestou otevíráme dveře do dětské říše fantazie a snů. Naskytne se nám pohled na krásu dětského vnímání a prožívání světa. Zároveň se nám otvírá prostor pro jedinečnost každého tvůrce, která se volbou tématu dá předpokládat. Zvolený námět nám nabízí vytvoření společného výtvarného úkolu. Úkol má rozvíjet kooperaci dětí, podporovat rozvoj mezilidských vztahů, podporovat vzájemný respekt dětí, toleranci atd.

6.5.1.1 Didaktická struktura integrovaného blok

Téma projektu: Pinokio v cirkuse

Cílová skupina: Děti ve věku 4 – 6 let.

Třída: heterogenní

Vzdělávací program: ŠVP PV

Vzdělávací cíl:

- Seznámit děti s kinetickým uměním.
- Rozvíjet u dětí prostorové vnímání.

Vzdělávací obsah:

- Rozvoj s prostorové představivosti.
- Manipulace s loutkami.
- Seznámení se s kinetickými sochami.

Nabídka možných činností zařazených do IB:

- Návštěva kinetického dvorku.
- Čtení knihy Pinokio v cirkuse.
- Výroba plakátu.
- Pohybové hry.
- Výroba pohyblivých loutek.
- Pohybové hry.
- Výroba manéže, cirkusová čísla a jejich zfilmování.

Pedagogický záměr:

Cílem je, aby děti svojí tvorbou rozvíjely prostorovou představivost. Dokázaly se orientovat v prostoru. Vlastní manipulací pochopily pohyb loutek. Dokázaly se zájmem sledovat uměleckou reprodukci a vyjádřit svůj názor.

Očekávané výstupy:

- Řešit problémy, myslet kreativně.
- Vyjadřovat svou fantazii v tvořivých činnostech.
- Aktivita přibližující dítěti pravidla vzájemného styku.
- Aktivita přibližující dítěti svět umění.
- Rozvíjet soustředěnost a setrvaní u činnosti.
- Schopnost orientovat se v číselné řadě.
- Rozvoj jemné a hrubé motoriky.

6.5.1.2 Didaktická struktura výtvarné činnosti

- **Východiska Kinetického umění:**
 - Pohyblivé sochy.
 - Hravost.
 - Vzdušnost.
 - Pohyb.
- **Inspirační východiska:** Kinetické umění (Alexander Calder) + video ukázka cirkusu Calder a vysvětlení, na kterých principech toto umění funguje. Tento projekt je přiblížen dětskému světu knihou „*Pinokio v cirkuse*“, která tento projekt po celou dobu prolíná.
- **Pedagogický záměr:** Cílem činnosti je, aby se děti dokázaly vzájemně domluvit a spolupracovat spolu, vyjednávaly, přijímaly kompromisy a uzavíraly je mezi sebou. Pokud nebylo přijato jejich řešení, aby nevzdávaly svoji účast na společném projektu a pokračovaly v tvorbě dál. Tento úkol bude klást velké nároky na soustředění k řešení výtvarného úkolu, dále na jemnou motoriku a seznamování se s novými výtvarnými postupy.
- **Motivace:** „*Pinokio se ztratil a objevil se v cirkusu. Vůbec nevěděl, co to je cirkus, co uvidí a co v cirkuse najde za zvláštní lidi a zvířata, které umějí zvláštní věci. Pojdte si představit, jak by vypadal váš cirkus? Zkuste se zamyslet nad vaším vysněným cirkusem, kdo by v něm vystupoval a s čím. Pojdte ho společně vytvořit.*“

- **Pomůcky:** karton, lepidlo, lepenka, nůžky, drátky, korále, provázky, papíry, děrovač, pastelky, fixi, kolečka od rozbitých aut, kusy látek, části rozbitých hraček, balónky, knoflíky, korkové špunty.
- **Proces výtvarného úkolu:**

Cíl je realizován skupinovou prací dětí. Výtvarný úkol děti řeší společně, rozvíjejí tak komunikativní a sociální dovednosti. Učí se diskutovat, hodnotit návrhy i výsledky řešení. Pedagog se staví do role facilitátora, pokud si děti nebudou vědět rady při řešení výtvarného úkolu, nebo budou-li potřebovat asistenci při fyzicky náročnější práci.
- **Reflexe:** Po skončení činnosti si všichni sednou do kruhu a odpovídají na připravené otázky, které by měly podnítit diskusi:
 - Děti, co se vám na činnosti líbilo?
 - Co vám při tvorbě přišlo obtížné?
 - Dokázali jste se společně domluvit?

7 Reflexe výtvarné činnosti – Cirkus Calder

Výtvarný úkol byl realizován v heterogenní třídě mateřské školy v Plzni. Cílem této práce je rozvoj prostorové představivosti tvorbou pohyblivých loutek a seznámení dětí s kinetickým uměním. Tato výtvarná činnost bude motivována videem umělce Alexandra Caldera. Video by mělo být pro jejich práci inspirací. Pedagogům by mělo pomoci lépe děti seznámit s danou problematikou, s kterou se budou při výtvarné činnosti setkávat (loutky, prostor, pohyb). Nabízí se formulace otázky, zda video ovlivní tvorbu dětí a zda můžeme předkládat dětem pro inspiraci díla umělců jako účinnou inspiraci.

Výsledky výzkumu mohou posloužit k obohacení teoretického poznání v rámci rozvoje prostorové představivosti u dětí předškolního věku. Ve výsledku může tento výzkum posloužit v boji proti předsudkům, že by prostřednictvím výtvarného úkolu mohlo dojít k ovlivňování dětské tvorby a její spontaneity. Výtvarný úkol byl realizován v rámci řízené činnosti v mateřské škole v Plzni se souhlasem paní ředitelky. Byla vedena autorkou ve spolupráci s paní učitelkou Evou Rybárovou. Autorka školu navštěvovala dlouhodobě v rámci souvislé pedagogické praxe během studia na vysoké škole. Činnost se konala při realizaci bakalářské práce. Skupina dětí, s níž byla činnost realizována, autorku neznala, což mohlo negativně ovlivnit kooperaci dětí s pedagožkou. Děti se musely seznamovat s jejím pedagogickým stylem a formou pedagogické komunikace. Skupina se skládala z osmi chlapců předškolního věku a šesti chlapců ve věku kolem čtyř let. Dívek bylo ve skupině šest a z toho dvě dívky byly předškolního věku.

7.1 Proces výtvarného úkolu v MŠ - fotopříběh

Obrázek 1 – Sledování videa Cirkus Calder



Motivace je navozena vyvoláním rozhovoru na téma návštěva cirkusu. Následně je dětem představen Alexander Calder a jeho pojetí cirkusu (formou videa). Děti byly videem fascinované. Přemýšlely, jak a z čeho jsou postavy vyrobené. Pozastavovaly se nad technickou stránkou pohybu loutek. Děti okouzliila hravost a jednoduchost postav, která je blízká dětské tvorbě.

Obrázek 2 – Vysvětlování své představy o loutce



množství slovních obrátů, dokázaly dlouze a smysluplně předkládat své návrhy. Dokázaly popsat jak řešit jejich poměrně složité technické konstrukce.

Po zhlédnutí videa se děti posadily do kruhu. Dětem byla položena otázka: „*Jak byste vyrobily loutky, aby se s nimi dalo hýbat?*“ Zavládl tvůrčí hovor na toto téma. Děti předkládaly smysluplné myšlenky a nápady. Samostatně formulovaly vlastní představy a vzájemně se inspirovaly. Používaly velké

Obrázek 3 – Akrobati, krasojedkyně, klauni, lvi...



Pro duševní odpočinek dětí byla zařazena pohybová hra doprovázená pianem a písni „*Haló, haló pojdte sem, přijeli jsme s cirkusem.*“. Děti při písni napodobovaly cirkusová čísla (krasojedkyni, klauna, holubičku, lvi, tanečníci atd.).

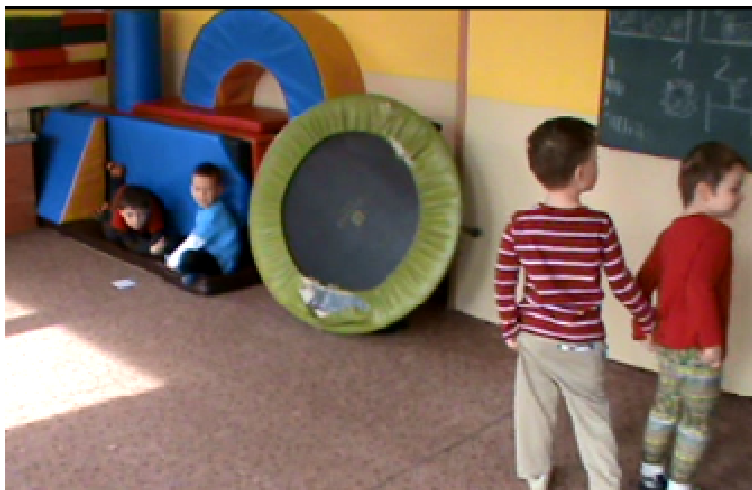
Obrázek 4 – Obrázkové čtení



obrazné symboly, které znázorňovaly cirkusové číslo (obrázkové čtení). Poté si na zemi našly patřičné cedulky s čísly, a tím se dělily do skupin.

Pro pestrou nabídku vzdělávacích činností byla dětem na tabuli napsána čísla. Ke každému číslu bylo přiřazeno číslo cirkusové. Děti se musely orientovat v číselné řadě a přiřadit si k číslu jednoduché

Obrázek 5 – Výběr cirkusového čísla



Po rozdělení do skupin zjistily, že v jedné skupině je jejich počet nedostačující. Tento problém dokázaly samostatně vyhodnotit a vyřešit ve spolupráci s kamarády sloučením do jedné skupiny.

Obrázek 6 – Přátelská výpomoc



a inspirovaly se vlastními nápady. Nabízely si mezi sebou materiál, pokud usoudily, že by mohl být prospěšný jiné skupině. Vzájemně si mezi sebou pomáhaly, starší děti se chovaly ohleduplně k mladším.

Po rozdělení do skupin, při realizaci postav děti vzájemně aktivně komunikovaly a tvořily. Komunikace probíhala také mezi skupinami. Děti se vzájemně navštěvovaly

Obrázek 7 – Usazování diváků do hlediště



Příprava manéže následovala po dokončení výroby loutek. Této přípravě se účastnily všechny děti s nadšením. Rozhodly se vytvořit sezení pro diváky a pak se vzájemně domluvily, které hračky usadí do hlediště.

Obrázek 8 – Hledání dalších diváků



Obrázek 9 – Představení začíná - Fakír



velké nároky na zručnost a jemnou motoriku. Malé děti se nedokázaly vyrovnat s náročným úkolem, a tak se ocitly spíše v rolích rádců a pozorovatelů.

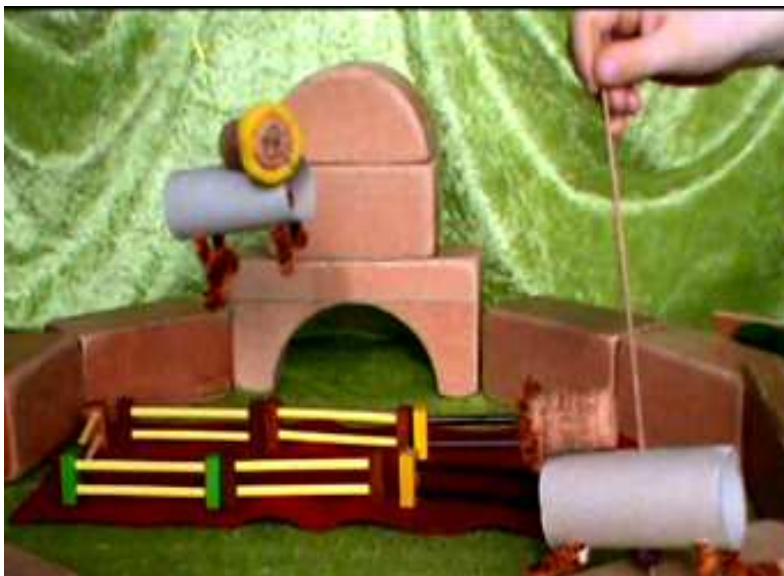
Obrázek 10 – Polykač mečů na scéně



Tvorby Fakíra se zúčastnily dva chlapci předškolního věku a dva chlapci ve věku čtyř let. Při tvorbě byly dominantní děti starší a mladší děti se zapojily pouze okrajově. Postava Fakíra byla vyrobena z korálků a drátku, což vynakládalo

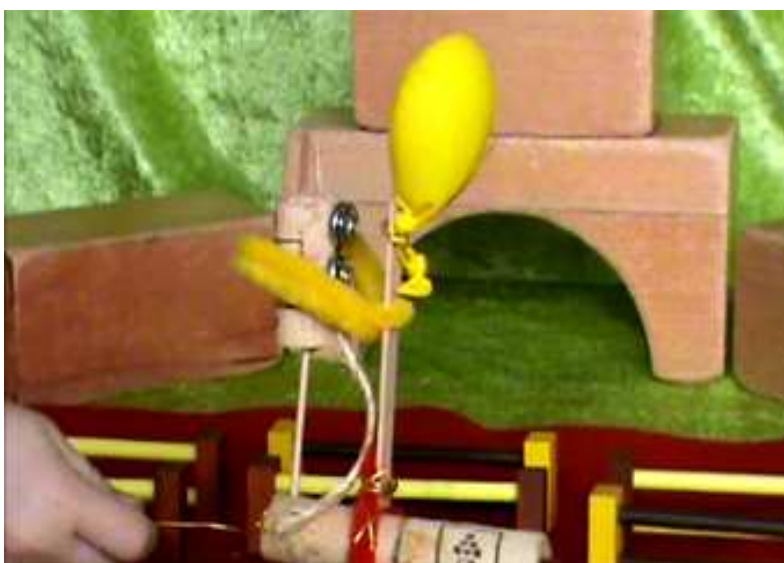
Polykač mečů byl zastoupen třemi chlapci předškolního věku a jedním chlapcem ve věku čtyř let. Po celou dobu realizace spolu chlapci vzájemně komunikovali, dělili se o své nápady a dokázali si mezi sebou organizovat rozdělení práce s ohledem na schopnosti a věk.

Obrázek 11 – Po manéži se procházejí lvi



(pohyb). Dívky výtvarnou činností obohacovaly o kreativní přístup. Do konečné fáze výroby se zapojili všichni společně.

Obrázek 12 – Krasojedkyně ladně zvládá překážky



K tvorbě Krotitelé lvů se přihlásili dva chlapci předškolního věku, jedna dívka předškolního věku, jedna dívka mladšího věku. Při realizaci se aktivně zapojily všechny děti. Jednalo se o technicky nejzdatnější skupinu. Chlapci vymýšleli technickou stránku loutek

Na tvorbě Krasojedkyně se podílely dvě dívky předškolního věku a jedna dívka ve věku třech a půl let. Dívka tuto činnost po čase opustila, při zjištění, že aktivita převyšuje její schopnosti. Postavu dokončily dívky předškolního věku.

Obrázek 13 – Povídání na konci



Následovala závěrečná reflexe. Děti jako nejtěžší při výrobě loutek vyhodnotily jejich výrobu, pohyb s loutkou při natáčení a technickou stránku loutky při její výrobě. Dále upozornily, že nebylo lehké se mezi

sebou ve skupině domluvit, ale na konec se jim to podařilo. Pozitivní reflexe od všech sklídilo konečné natáčení cirkusových čísel, výroba manéže, usazování diváků. Této činnosti se účastnila celá třída.

7.2 Videostudie – klíčové situace

7.2.1 Pohybová hra

Obrázek 14 – Předkládání návrhů



Obrázek 15 – Názorné ukázky



Obrázek 16 – Cirkus v pohybu



Obrázek 17 – Plná třída krasojedkyně a krasojedců



Obrázek 18 – Lvi utekli z manéže



Obrázek 19 – Lvi skáčou pře překážky



Pohybová hra – deskripce řízené činnosti

Děti jsou připravenými otázkami směřovány k vlastním nápadům jak vytvořit vlastní loutky. Cílem je, aby samy loutky rozhýbaly. Rozhovor (obrázek 20 a 21) dovedl děti k nápaditým konstrukcím. Interpretovaný rozhovor mezi pedagogem a dětmi:

P: Jak by se ty loutky daly udělat, aby se s nimi dalo hýbat? Pamatujete si na návštěvu muzea loutek? Tam jste vyráběly loutku samy.

D: Z maticek a šroubů.

P: Jak vypadají loutky, co se s nimi hraje divadlo?

D: Jsou dřevěné.

P: A dole je co?

D: Provázek, že to ovládáš.

P: Co jiné loutky, které nahoře nic nemají? Jak jsou vedené?

D: Nahoře mají drátek, nebo je ze zdola špejle.

D1: Já mám nápad. Dáme tyč, na tu bychom daly provaz, po té by chodil člověk, měl by kolo, jel by po laně a při tom by žongloval.

P: Jak bys to udělal, že by jel?

D1: Připevníme ho a dáme mu motůrek.

P: A ty máš motůrek?

D2: Uděláme tam šlapátka a on by šlapal a jel by.

P: Jak donutíš loutku šlapat na šlapátkách.

D2: Přilepíme ji k těm šlapátkům a uděláme ohybná kolena.

D3: *Dáme loutku s kolečkem na lano a lano nepřivážeme rovně, ale z kopce a on by jel sám.*

D4: Uděláme baletku, přiděláme nahoru špejli a budeme s ní točit.

P: A jak by se dalo udělat, že by zvedla ruku?

D4: Musíme jí k ruce přidělat provázek a ty jí tu ruku zvedneš.

Z rozhovoru je patrná pedagogova snaha přimět děti nad daným problémem přemýšlet. Cílenými otázkami se učitelka snažila, aby děti svůj návrh dokončily, domyslely. Nespokojila se s pouhou představou, s kterou děti zpočátku pracovaly a kterou detailně vylíčili. Cílem bylo vyrobit loutky, jež by se hýbaly. Nejdříve viděly pouze loutku, kterou dají na provaz. Představa byla statická a dětem dávala smysl. Pedagog jim pokládal otevřené otázky, aby své myšlenky v představách rozpohybovaly. Z následných odpovědí je patrné, že nad problémem přemýšlelo více dětí. Cílenými otázkami učitelka stimulovala myšlení dětí, a tím byly jejich nápady originální, prokazovaly představivost, fantazii a do určité míry schopnost konstruovat. V podstatě daly přesný popis jak loutky rozpohybovat.

Ve výsledku ve třídě zavládla tvůrčí diskuze na toto téma. Děti začaly problémy kreativně řešit, rozběhla se mezi nimi živá diskuse, předkládaly smysluplné myšlenky a nápady. Samostatně vyjadřovaly svá mínění a obohacovaly tento projekt o vlastní představy. Používaly velké množství slovních obrátů, dokázaly popsat jak řešit za pomoci jejich nápadů poměrně složité technické konstrukce.

Pro umocnění představy pohybu učitelka zakomponovala do řízené činnosti pohybovou hru, která měla děti inspirovat k dalším nápadům. Nejdříve děti napodobovaly klauna. Zde je viditelná jejich osobní zkušenost s cirkusem. Děti samy, aniž by je k tomu někdo vedl, pomyslně žonglovaly s míčky. Další cirkusové číslo byla jízda na koni. Dále si vyzkoušely chůzi lva v manéži. Tato činnost děti zjevně inspirovala k následné tvorbě a lépe ukotvila jejich představu o cirkusu. Děti se na chvíli staly jeho součástí, a tím si motivaci zvnitřnily skrze vlastní prožitek.

7.2.2 Číslo vs. číslice

Obrázek 20 – Čtení symbolů



Obrázek 21 – Rozhodování



Obrázek 22 – Komunikace ve skupině



Obrázek 23 – Poslední členové



Čísla vs. číslice – deskripce řízené činnosti

Při rozdělování do skupin byla rozvíjena kooperace dětí při dosažení cíle. Děti si sedly do kruhu a domlouvaly se společně na cirkusových číslech, které chtějí vytvořit. Při konečné domluvě si určily šest cirkusových čísel:

- Krotitel lvů,
- Provazochodkyně,
- Klaun,
- Polykač mečů,
- Krasojezdce,
- Fakír.

Rozdělování do skupin bylo zaměřeno na rozvoj myšlení, samostatného rozhodování, předmatematických dovedností, rozlišování symbolů a porozumění jejich významu a funkci. Při rozhodování bylo nutné, aby se chovaly autonomně a vzájemně se nedomlouvaly. Děti se orientovaly v číselné řadě, využívaly obrázkové čtení, samostatně se rozhodovaly. Tyto činnosti zvládly i ty nejmenší, dokázaly si přiřadit jednoduché obrazné symboly k daným cirkusovým číslům a samostatně si najít číslo skupiny a přidat se k ní. Po rozdělení do skupin zjistili dva chlapci, že jsou ve skupině sami a že je jejich počet nedostačující. Tento problém dokázali samostatně vyhodnotit a vyřešit ve spolupráci s kamarády sloučením do jedné skupiny. Touto cestou zaniklo cirkusové číslo Klauna.

7.2.3 Výroba loutek

Obrázek 24 – Domlouvání se na postupu



Obrázek 25 – Vzájemná pomoc



Obrázek 26 – Uprostřed výtvarné činnosti



Obrázek 27 – Zamýšlení nad tvorbou



Výroba loutky – deskripce výtvarné činnosti

Ve třídě zavládl tvořivý duch. Kooperace mezi skupinami probíhala napříč celou realizací výtvarného úkolu. Děti si vzájemně pomáhaly při výběru vhodného materiálu, komunikovaly mezi sebou, vzájemně se radily. Kooperace ve skupinách probíhala bez problému. Po čase některé mladší děti již neudržely pozornost a od činnosti odešly. Důvodem byla požadovaná vysoká míra koncentrace, která neodpovídala možnostem nejmladší věkové skupiny. Ve většině skupin převažovaly děti předškolního věku, které u činnosti setrvaly a úkol dokončily. Mladší děti se k činnosti vrátily při přípravě manéže a aktivně se do její přípravy zapojily. Z provedených činností vyplynulo zjištění, že výroba loutek byla složitá pro mladší děti již od samého počátku, a z toho důvodu nemohlo dojít k zvnitřnění s výtvarným úkolem.

7.2.4 Prezentace cirkusových čísel

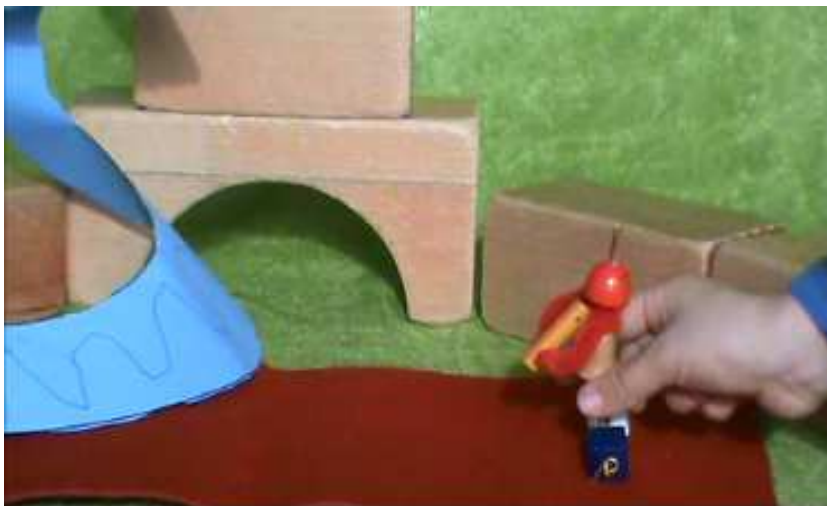
Obrázek 28 – Příprava manéže



Obrázek 29 – Usazování diváků



Obrázek 30 – Představení začíná - Fakír



Obrázek 31 – Polykač mečů



Obrázek 32 – Krotitelé lvů



Obrázek 33 - Krasojezdkyně



Prezentace cirkusových čísel – deskripce řízené činnosti

Při realizaci prvního cirkusového čísla byly děti zprvu nervózní. Hýbaly loutkou a během předvádění se styděly. Číslo provázel lehký náznak zvukového doprovodu. Při druhém vystoupení již chlapec svého Polykače mečů uvedl slovy: „Dnešní představení je polykač mečů,“ a přidal zvukový doprovod. Při cirkusovém čísle Krotitelé lvů se zapojilo více dětí a toto číslo doprovázely cirkusovou znělkou. Poslední loutku zpěvem doprovázely všechny děti a mezi vystupujícími i diváky panovala uvolněná atmosféra a radost z výtvarné činnosti.

Při pohledu na vyrobené loutky se nám nabízí otázka, zda video Alexandera Caldera ovlivnilo dětskou tvorbu. Je zřejmé, že video děti inspirovalo k pestrému využití různých materiálů, původně jimi preferovaný papír ustoupil do pozadí. Jedna postava byla vytvořena z čtvrtky, ale za použití důmyslného systému, na základě kterého děti postavu pospojovaly cvočky, aby se mohla hýbat. Výběr materiálu při tvorbě byl pestrý. Děti využily většinu nabídnutého materiálu. Při manipulaci s materiálem zjišťovaly jeho vlastnosti a snažily se využít jeho různorodost. Zhlédnuté video nijak neomezilo dětskou představivost při volbě materiálu. Shlédnuté video se nepromítlo v průběhu výtvarné činnosti, ani v konečném výsledku. Při tvorbě se plně otevřela dětská spontaneita a fantazie.

Při činnostech měly děti k dispozici materiál, z kterého mohly tvořit – kusy látek, drát, korkové špunty, knoflíky, klacíky od nanuků, balónky, korále, dráty potažené látkou, papíry, fixy, nůžky, nebozez, lepidlo, roličky z toaletního papíru, čtvrtka, provázky, spínací cvočky, špejle. Obrázky 30 – 33 dokládají výběr materiálů, z kterých postavy vytvořily – roličky z toaletního papíru, korkové špunty, drát, drát potažený látkou, papír, fixy, korále, čtvrtka, provázky, spínací cvočky, dřívka od nanuků, špejle, balónek. Zatímco Calder tvořil svůj cirkus (v části videa, které viděly děti) z pěti materiálů. Dětem byla nabídnuta

pestřejší paleta výběru, který si vybíraly spontánně bez asistence dospělého. Častěji, a také lépe pracovaly s materiálem, který odpovídal stupni rozvoje jejich jemné motoriky – čtvrtka, papír, drát.

Loutky vytvořené dětmi působí veseleji, v jejich zpracování se odráží spontaneita a radost z tvorby. Děti dokážou vytvořit loutky v jednoduchých detailech oproti dospělým. Tato skutečnost dokládá jejich rozvinutou představivost a fantazii. Stimulující prostředí výrazně napomohlo k zaujetí dětí pro činnost, ke stabilizaci jejich pozornosti při práci se zvoleným materiálem a dosahovaly hlubokého soustředění.

7.3 Výzkumná sonda

Výzkumná sonda je založená na analýze videozáznamu zrealizované výtvarné činnosti v mateřské škole. Analýza videozáznamu nabízí možnosti opakované interpretace konkrétní pedagogické situace. Aspekt opakování se stává určujícím činitelem. **Opakovaná analýza pedagogických situací** umožňuje odhalit pozitivní, ale především negativní vlivy působící během řízené činnosti. Prostřednictvím videozáznamu můžeme diagnostikovat např.: nevhodně formulovanou výpověď, posoudit výběr lexikálních jednotek, pojmenovat komunikační šumy, určit nedostatečnou zpětnou vazbu (ze strany dítěte i pedagoga) atd. Přesto nemůže tato technika poskytnout veškeré dostupné informace potřebné k objektivní analýze řízené činnosti, neboť jejím prostřednictvím nejsme schopni zachytit některé negativní vlivy prostředí (např. teplota), zřetelné nemusí být ani charakteristiky subjektivních tělesných či psychických stavů dětí. (Slavík, Lukavský 2011)

Kapitola Reflexe výtvarné činnosti **obsahuje fotopříběh**, který je složen ze stěžejních okamžiků řízené činnosti. Každá fotografie je popsána krátkým textem, vyjadřující reflexi didaktických procesů. Vytvořený fotopříběh byl transformován pro potřeby bakalářské práce, aby názorně zrcadlil celý proces výtvarné činnosti. Dále zde nalezneme **analýzu klíčových situací**, které obsahují podstatné poznatky o vzdělávacím procesu. Jedná se o jednu z možností jak uchopit vzdělávací proces. Klíčové situace vypovídají o konkrétních vzdělávacích momentech. V těchto situacích jsou podrobně zkoumány klíčové pedagogické jevy, jejich význam a vzájemné vztahy, které jsou v textu identifikovány.

Klíčové situace budou podrobeny kvalitativnímu výzkumu metodou otevřeného kódování. *„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Bez tohoto prvního a základního analytického kroku by nemohl proběhnout zbytek analýzy ani následná komunikace. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě*

prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údajně reprezentovaných.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43)

Výzkumné otázky:

Které motivy a koncepty z díla Alexandra Caldera "Cirkus Calder" se odrazily v dětské tvorbě?

Jaké materiály a techniky děti volily v rámci tvorby na základě zhlédnutí představení Cirkus Calder?

Jak se projevovала kooperace a komunikace mezi dětmi v rámci tvorby?

Interpretace badatele – výzkumná otázka č. 1:

Děti se snažily zamýšlet nad konstrukcí loutek jako tvůrci. Analyzovaly, z jakých částí se loutka skládá a zda každá její část je schopna pohybu. Tím, i když pouze teoreticky, ukázaly, že jsou schopny ve svých představách konstruovat. Tento složitý myšlenkový proces musel být aktivován konkrétním podnětem, a tím bylo shlédnuté video před započítím diskuze.

Při výběru cirkusových loutek, které chtějí děti realizovat, se rozhodly pro šest postav. Jedna z postav byla Krasojedkyně, která se objevila i v cirkusu Calder. Tato postava děti zřejmě nejvíce okouzila. Ve videu ji Alexander Calder vyhodí přemetem do sedla koně. Děti toto číslo s úžasem pozorovaly a ohodnotily slovy „To je super mechanika“. Další postavy již nebyly pro děti tolik atraktivní a z tohoto důvodu je v další části dětské tvorby nenalezneme.

Při výběru materiálu se děti v polovině případů částečně shodly s Calderem (krasojedkyně, krotitelé lvů). Alexander Calder preferuje korkové špunty, drát a látku, dominantním prvkem zůstává korkový špunt. U krasojedkyně dětí je kůň dokonce vytvořen podobným způsobem jako kůň u kovboje Alexandra Caldera. Tělo tvoří dva korkové špunty, hlavu jeden. Oproti tomu polykač mečů a fakír jsou postavy, jež se na videu neobjevují. K jejich sestavení děti využily materiálů, které v této umělcově tvorbě nenalezneme.

Mezi stěžejní okamžiky konečné realizace cirkusových vystoupení patří ozvučení „manéže“. Uvedením jednoho z cirkusových čísel se otevřely brány dětské hravosti a proběhla žádaná změna v uvolnění atmosféry. Výsledná tvorba se vyznačuje kreativním přístupem dětí, schopností imaginace a jejich vynalézavostí.

Interpretace badatele – výzkumná otázka č. 2:

Ve výsledné tvorbě se odráží pedagogova kreativita v rámci vedeného dialogu s dětmi, která se stala nástrojem k dosažení cíle. Děti pochopily skrytou podstatu věci. V následující tvorbě, která nebyla zatížena nejasnostmi, se děti uvolnily a nebály se experimentování.

Děti měly k dispozici bohatou nabídku materiálu. Nabídnuté prostředky k tvorbě využily kreativně na úrovni odpovídající jejich schopnostem. Výběr materiálu se vyznačuje pestrostí a originalitou. Při procesu byly děti samostatné a vykazovaly hluboké soustředění. Škála výběru materiálu byla široká, oproti loutkám, které viděly děti ve videu cirkus Calder.

Vytvořené loutky odráží svobodu tvorby a uvolněnost. Cíl výtvarné činnosti byl naplněn. Při pohledu na postavy zjistíme, že děti do konstrukce loutky zakomponovaly originální systém k jejich rozpohybování. Na první pohled simplexně působící dětská tvorba se při hlubší analýze jeví jako poměrně komplikovaná a důmyslná. Děti experimentováním s materiálem došly k technicky funkčním loutkám, které dokážou vlastní silou rozpohybovat.

Interpretace badatele – výzkumná otázka č. 3:

Jedním z očekávaných výstupů činnosti byl rozvoj komunikace a kooperace. Tento cíl byl naplněn. Děti dokázaly při řešení zadaného úkolu mezi sebou účelně komunikovat i vzájemně kooperovat. Z hovoru byly patrné dobré vztahy v kolektivu, vzájemné přátelství a respekt. Bezproblémová kooperace mezi dětmi, zapojení všech zúčastněných do činnosti, vzájemná pomoc mezi skupinami i dětmi samotnými představují základní proměnné potřebné pro sociometrickou analýzu. Forma komunikace, volba lexikálních prostředků i míra kooperace dětí či jejich interakce při řešení zadání napovídají, že se jedná o vztahově „zdravou“ skupinu, jejíž interpersonální vazby nejsou zatíženy patologickými vzorci chování. Žádné dítě nebylo během činnosti ze skupiny ostrakizováno, ani druhými jinak hendikepováno. Všechny děti se mohly svobodně realizovat. Činnost tak rozvíjela schopnost autonomního jednání.

ZÁVĚR

V bakalářské práci byly teoreticky shrnuty veškeré informace týkající se vývoje dětí, metodiky výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání a obsahově charakterizovány výtvarné směry 20. a 21. stol. Tyto znalosti nutné pro celistvý pohled na věc se staly mostem k získání ucelené představy potřebné pro návrh didaktické řady. Každý výtvarný úkol je zařazen do didakticky rozpracovaného integrovaného bloku na určité téma. Toto téma a činnosti v něm obsažené by měly umocnit zážitek z výtvarné tvorby, která integrovaný blok zakončuje. Každá výtvarná činnost je již přímo motivována určitým umělcem a jeho díly reprezentujícími daný směr. Při studování výtvarných směrů bylo důležité všimnout si, jaké aspekty tvorby se v daném směru objevují, a přiblížit je dětskému vnímání.

Umění dětskému světu není vzdáleno, spíše naopak umělecké myšlení je dětem nesmírně blízké. Děti jsou hravé, rády experimentují, nesvazují je žádné konvence. To samé lze říci i o umělcích. V umění se skrývá inspirativní bohatství pro kreativní a neschematické úkoly.

Stěžejním cílem bakalářské práce byla realizace didaktické přípravy během řízené činnosti v mateřské škole. Součástí této výtvarné činnosti bylo pořízení videozáznamu, který byl následně podroben analýze prostřednictvím metody otevřeného kódování. Projekt uvádí hypotéza, že výtvarné směry v mateřské škole lze využít jako inspirační zdroj. Realizace projektu s sebou přinášela zrod dalších otázek. Jednou z nejdůležitějších byla otázka schopnosti dětí předškolního věku porozumět nabízeným směrům moderního výtvarného umění, jejich obsahu a otázka vlivu chronologického věku dětí na výslednou realizaci projektu.

Samotná realizace výtvarného úkolu uspokojivě odpověděla na položené otázky. Výtvarná činnost dokázala, že děti předškolního věku jsou schopné vnímat konkrétně nabízená umělecká díla. Důležitou roli v jejich přijetí dětmi hrála motivace. Motivaci zde zastupovala samotná nabídka kinetického umění. Děti před sebou neviděli statickou, nepohyblivou sochu, ale rozpohybovanou loutku plnou života přibližující ji jejich světu. Neméně důležitou roli při výběru sehrál svět cirkusu, který k tomu dětskému tak nějak přirozeně patří. Z pořízeného záznamu je patrné, že děti byly do Calderova díla okamžitě vtaženy, že video s jeho cirkusem okamžitě rozjítlo fantazii dětí, stejně tak jako v jejich mysli vyvolalo řadu otázek, na něž děti potřebovaly najít okamžitou odpověď. Děti inspirovalo k práci, vzájemné komunikaci i kooperaci při řešení výtvarného úkolu.

Pozitivním zjištěním je i skutečnost, že inspirační zdroj nijak neovlivnil dětskou spontaneitu, nespoutal svobodu jejich tvorby, neohraničil svět jejich fantazie. Naopak dětská tvořivost musela být určitým způsobem limitována. Role „arbitra“ se ujímá

pedagog. Jeho úkolem však není omezovat, diktovat, zakazovat, ale filtrovat nápady malých umělců. Nastavovat nenápadné hrany, které by udržely dětské směřování k cíli, ale zároveň neotupily jejich svobodu projevu ani motivující pocit prožitého úspěchu při dosažení cíle a aplausu ostatních.

Přesto nám videostudie pojmenovává určité limity, které bychom při výběru témat měly zohledňovat. Nepřehlédnutelné omezení s sebou přináší věk dětí. Realizovaná činnost je vhodná pro děti ve věku od pěti do šesti let. Lze ji tedy zařazovat do homogenní třídy předškoláků. Pro nejmladší děti se aktivita ukázala jako příliš obtížná z důvodů vysoké míry požadované koncentrace a vysokých nároků na oblast jemné motoriky. Reflexe přinesla zjištění, že daný projekt byl náročný pro malé děti již od samého počátku.

Během činnosti děti prohlubovaly požadavky různých vzdělávacích oblastí RVP. Markantní bylo především prolínání se vzdělávací oblastí DÍTĚ A TEN DRUHÝ. Děti rozvíjely své komunikační dovednosti, prohlubovaly vzájemné vztahy, komunikovaly, ale zároveň měly možnost uvědomit si vlastní sociabilitu, svá práva v kolektivu, ale i povinnosti k němu.

Dětská tvorba se vyznačovala pestrostí, experimentováním, originalitou. Při tvorbě bylo patrné hluboké soustředění dětí. Proces naplnil předpokládané cíle.

Je nutné připomenout, že edukační proces se v praxi podařilo realizovat i díky odbornému vedení zkušené učitelky mateřské školy. Její pedagogický um podporovaný orientací v metodách a formách pedagogické práce, znalost prostředí či kvalitní pedagogická komunikace představovaly pro autorku značnou profesní inspiraci.

Jak již bylo několikrát napsáno, výtvarné činnosti výrazným způsobem moduluje osobnost člověka. Součástí socializace je proces enkulturace, v rámci kterého si jedinec buduje svůj vztah ke kultuře. Prostředkem se stává i výtvarná výchova vyučovaná v různých formách na všech stupních škol. Předpokladem učitelova úspěchu je zaujetí dítěte či žáka. Pedagog v tuto chvíli překonává řadu překážek. Jednu z nich může představovat věkový rozdíl mezi dítětem a pedagogem. Proto pedagog nesmí znalostně ustrnout, musí sledovat nejnovější trendy v umění a tyto trendy se musí pokoušet projektovat do pedagogické činnosti, kterou je zprostředkovává dětem.

SEZNAM LITERATURY:

- BURSOVÁ, Marta a Karel RUBÁŠ. *Základy teorie tělesných cvičení*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001, 86 s. ISBN 80-708-2822-6.
- BYDŽOVSKÁ, Lenka. *Dějiny umění 12*. 1. vyd. Praha: BALIOS, 2002, 303 s. ISBN 80-242-0720-6.
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 205 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 80-7178-449-4.
- GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2001. 683 s. ISBN 80-7203-143-0.
- HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I / Helena Hazuková, Pavel Šamšula*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7.
- HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy: Určeno pro posl. fak. pedagog*. 2. vyd. (v SPN 1. vyd.). Praha: SPN, 1986. 137 s.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011, 160 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-808-7553-305.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta., 2010. 108 s. ISBN 978-80-7290-434-1.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. 160 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.
- Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, 2012, č. 6. ISSN 1210-7506.
- KUDLÍK, Pavel. VYZKUMNY USTAV PEDAGOGICKY V PRAZE. *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 04. 03. 2004, 6.3.2010 [cit. 2015-04-11]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>
- KULKA, Jiří. *Psychologie umění: obecné základy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. 435 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-04-23694-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.

MACHA, Petr. DR. JOSEF RAABE S.R.O. [online]. 06. 12. 2000, 3.4.2012 [cit. 2015-04-11]. Dostupné z: <http://www.raabe.cz/>

MICHL, Tomáš. NARODNI GALERIE. *Národní galerie v Praze: Doprovodné programy pro děti* [online]. 06. 04. 1997, 3.9.2007 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://www.ngprague.cz/pro-deti-1>

PIJOAN, José. *Dějiny umění 11*. 1. vyd. Praha: Euromedia Group.K.S., 2000, 262 s. ISBN 80-242-0449-5.

PIJOAN, José. *Dějiny umění. 10*. 3. vyd. Praha: Odeon, 1991, 300 s. ISBN 80-207-0133-8.

PIJOAN, José. *Dějiny umění. 9*. 3. vyd. Praha: Odeon, 1991, 334 s. ISBN 80-207-0098-6.

Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Václav Mertin, Ilona Gillernová. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-807-3676-278.

ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, ©1997. 219 s. ISBN 80-902267-2-8.

RUHRBERG, Karl. *Umění 20. století: [malířství, sovitury a objekty, nová média, fotografie]*. Editor Ingo F Walther. Köln: Taschen, 2011, 2 sv. ISBN 978-3-8365-3519-9.

SÁMKOVÁ, Kateřina. *GUD: Galerie umění pro děti* [online]. 21. 02. 2012 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://www.galeriegud.cz/>

SLAVÍK, Jan a LUKAVSKÝ, Jindřich. Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu. In: *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. s. 87-114. ISBN 978-80-904966-6-8..

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra a kol. *Tvořím, tvoříš, tvoříme*. Praha: Univerzita Karlova, 2007. 221 s. ISBN 978-80-7290-341-2.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Konkretizované očekávané výstupy rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-870-0000-5.

STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie* Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

ŠAMŠULA, Pavel a HIRSCHOVÁ, Jarmila. *Průvodce výtvarným uměním. IV.* 3. vyd. Úvaly: Albra, 2006. 122 s. Pomocné knihy pro učitele a žáky. ISBN 80-7361-005-1.

UHLÍŘ, Jan. *Tvoříme ve stylu známých malířů: [inspirace světovými výtvarnými umělci pro děti od 8 let]*. Vyd. 1. Překlad Runka Žaludová. Praha: Portál, 2002, 175 s. Nápady, hry, tvořivost. ISBN 80-717-8670-5.

UŽDIL, Jaromír a DAVID, Jiří, ed. *Mezi uměním a výchovou: Sborník textů a statí*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 463 s. Odborná literatura pro učitele.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd, V Portále 1. Praha: Portál, 2002. 156 s. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

ZHOŘ, Igor. *Proměny soudobého výtvarného umění*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992, 165 s. ISBN 80-042-5555-8.

PŘÍLOHA 1 - MANUSCRIPT OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

Děti jsou připravenými otázkami ^{1) požyb} inšpirovány k vlastním nápadům ^{2) D. školka / Trojka} jak vytvořit vlastní loutky. Cílem je, aby samy loutky rozhybaly? Rozhovor (obrázek 20 a 21) dovedl děti k nápadným konstrukcím. Interpretovaný rozhovor mezi pedagogem a dětmi.

P: Jak by se ty loutky daly udělat, aby se s nimi dala hýbat? Pamatujete si na návštěvu muzea loutek? Tam jste vyráběly loutky samy. Slon mohl sám hýbat chobotou.

D: Z matic a šroubů ^{3) HYČENÍ}

P: Jak vypadají loutky, co se s nimi hraje divadlo?

D: Jsou dřevěné. ^{4) OBORNÍ SKRIBENOST}

P: A dole je co?

D: Provázek, že to ovládeš.

P: Co jiné loutky, které nahore nic nemají? Jak jsou vedené?

D: Nahore mají drátek, nebo je ze zdola špeje ^{5) Představitel}

D1: Já mám nápad. Dáme tyč, na tu bychom daly provaz, po té by chodil člověk, měl by kola, jel by po laně a přitom by žongloval.

P: Jak bys to udělal, že by jel?

D1: Připevníme ho a dáme mu motůrek ^{6) LADNÝ KREAT. HYČENÍ}

P: A ty máš motůrek?

D2: Uděláme tam šlapátka a on by šlapal a jel by ^{7) KREAT. HYČENÍ}

P: Jak donutíš loutku šlapat na šlapátkách.

D2: Přilepíme jí k těm šlapátkům a uděláme ohybná kolena ^{8) Konstrukt. myšlenka}

D3: Dáme loutku s kolečkem na lano a lano nepřivážeme rovně, ale z konce a on by ^{9) myšlenka dočasná}

jel sám.

D4: Uděláme baletku, přoležeme nahoru špeji a budeme s ní točit.

P: A jak by se dalo udělat, že by zvedla ruku?

D4: Máme jí k ruce přidat provázek a ty jí tu ruku zvedneš. ^{10) poslupevní princip}

^{11) COMPLETNÍ ROZHOTOVÍ}

66

KOMUNIKAČNÍ ÚČINKY ②

Z rozhovoru je patrná pedagogova snaha přimět děti nad daným problémem přemýšlet. Cílenými otázkami se učitelka snažila, aby děti svůj návrh dokončily, domyslely. Nespokojila se s pouhou představou, s kterou děti zpočátku pracovaly a kterou detailně vylíčily. Cílem bylo vyrobit loutku, jež by se hýbala. Nejdříve viděly pouze loutku, kterou dají na provaz. Představa byla statická a dětem dávala smysl. Pedagog jim pokládal otevřené otázky, aby své myšlenky v představách rozpohybovaly. Z následných odpovědí je patrné, že nad problémem přemýšlelo více dětí. Cílenými otázkami učitelka stimulovala myšlení dětí, a tím byly jejich nápady originální, prokazovaly představivost, fantázii a do určité míry schopnost konstruovat. V podstatě daly přesný popis jak loutky rozpohybovat. Už se nepodařilo přesně zrealizovat – děti to nedokázaly.

Ve výsledku ve třídě zavládla tvůrčí diskuse na toto téma. Děti začaly problémy kreativně řešit, rozběhla se mezi nimi živá diskuse, předkládaly smysluplné myšlenky a nápady. Samostatně vyjadřovaly svá mínění a obohacovaly tento projekt o vlastní představy. Používaly velké množství slovních obrátů, dokázaly popsat jak řešit za pomoci jejich nápadů poměrně složité technické konstrukce.

Pro umocnění představy pohybu učitelka zakomponovala do řízené činnosti pohybovou hru, která měla děti inspirovat k dalším nápadům. Nejdříve děti napodobovaly klauna. Zde je viditelná jejich osobní zkušenost s cirkusem. Děti samy, aniž by je k tomu někdo vedl, pomyslně žonglovaly s míčky. Další cirkusové číslo byla jízda na koni. Dále si vyzkoušely chůzi lva v manéži. Tato činnost děti zjevně inspirovala k následné tvorbě a lépe ukotvila jejich představu o cirkusu. Děti se na chvíli staly jeho součástí, a tím si motivaci zvnitřnily skrze vlastní prožitek.

① PEDAG. KREATIVITA
② STATICKÁ PŘEDSTAVA
③ NAPLNĚNÍ CÍLE
konstrukce
- pohyb
loutka

SPOLUPRÁCE V ROZHODOVÁNÍ

Při rozdělování do skupin byla rozvíjena kooperace dětí při dosažení cíle. Děti si seely do kruhu a domlouvaly se společně na cirkusových číslech, které chtějí vytvořit. Při konečné domluvě si určily šest cirkusových čísel.

- Krotitel lvů,
- Provozochodkyně,
- Klaun,
- Polykač mečů,
- Krasojezdka
- Fakír.

Rozdělení do skupin bylo zaměřeno na rozvoj myšlení, samostatného rozhodování, předmatematických dovedností, rozlišování symbolů a porozumění jejich významu a funkci. Při rozhodování bylo nutné, aby se chovaly autonomně a vzájemně se nedomlouvaly. Děti se orientovaly v číselné řadě, využívaly obrázkové čtení, samostatně se rozhodovaly. Tyto činnosti zvládly i ty nejmenší, dokázaly si přiřadit jednoduché obrazné symboly k daným cirkusovým číslům a samostatně si najít číslo skupiny a přidat se k ní.

Po rozdělení do skupin zjistili dva chlapci, že jsou ve skupině sami a že je jejich počet nedostačující. Tento problém dokázali samostatně vyhodnotit a vyřešit ve spolupráci s kamarády sloučením do jedné skupiny. Touto cestou zaniklo cirkusové číslo Klauna.



NATAVĚNÍ CÍLE KOMUNIKACE

Ve třídě zavládl tvořivý duch. Kooperace mezi skupinami probíhala napříč celou
realizací výtvarného úkolu. Děti si vzájemně pomáhaly při výběru vhodného materiálu,
komunikovaly mezi sebou, vzájemně se řadily. Kooperace ve skupinách probíhala
bez problémů. Po čase některé mladší děti již neudržely pozornost a od činnosti odešly.
Důvodem byla požadovaná vysoká míra koncentrace, která neodpovídala možnostem
nejmladší věkové skupiny. Ve většině skupin převažovaly děti předškolního věku, které
u činnosti setrvaly a úkol dokončily. Mladší děti se činnosti vrátily při přípravě manéže
aktivně se do její přípravy zapojily. Z provedených činností vyplynulo zjištění, že výroba
loutek byla sladěná pro mladší děti již od samého počátku, a z toho důvodu nemohlo dojít
k zvrtnutí s výtvarným úkolem.

ROZVOJ
KOMUNIKACE
VÝTVARNÉ
ČINNOSTI

HEZKOVÉ
PŘÁTELSTVÍ
VÝROBA
LÁKOKY
ATRAKTIVNÍ
ČINNOST

