

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

**SOUDOBÉ UMĚNÍ V SOUČASNÉ MATEŘSKÉ
ŠKOLE**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kristýna Hladká

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

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

Plzeň 2017

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

V Plzni, 30. června 2017

.....
vlastnoruční podpis

TÍMTO BYCH CHTĚLA PODĚKOVAT PANÍ PHDR. VĚŘE UHL
SKŘIVANOVÉ, PH.D. ZA ODBORNÉ VEDENÍ A POMOC PŘI
ZPRACOVÁNÍ PRÁCE, ZA MNOHÉ CENNÉ RADY, VSTŘÍCNÝ PŘÍSTUP A
OCHOTU POMOCI. DÁLE BYCH CHTĚLA PODĚKOVAT KOLEKTIVU MŠ
HORNÍ BŘÍZA, ZA VSTŘÍCNOST V REALIZACI VÝTVARNÝCH
ČINNOSTÍ A INSPIRACI V PEDAGOGICKÉM PŘÍSTUPU

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá možností využití soudobého umění v mateřské škole. Práce je členěna na část teoretickou a empirickou. Na teoretické úrovni se zabývá specifiky předškolního věku, dětskou kresbou a možnostmi výtvarné výchovy v mateřské škole. V empirické části je popsáno pět soudobých autorů a jedno jejich vybrané dílo. U každého autora je provedena transformace obsahu vybraného díla, která byla zrealizována. Tři autoři jsou dále podrobena akčnímu výzkumu se záměrem ověřit možnosti zprostředkování postupů a konceptů v mateřské škole.

Klíčová slova: výtvarná výchova, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dětská kresba, soudobé umění, transformace obsahu díla, výtvarná činnost,

ANNOTATION

This bachelor thesis deals with an possibility of using conterporary art in kindergarten. The thesis is divided into a theoretical and empirical part. In the theoretical part, it is dealing with the specifics of pre-school age, children´s draving and possibilities of art education in kindergarten. In the empirical part, there are described five conterporary authors and one of their literary works. At each author is done transforamtion of the selected work, that has been implemented. Three authors are subjected to an action research with the intention of verifying the possibilities of mediating procedures and concepts in nursery school.

Key words: Art education, Framewok Edutacion Programme for Preschool Education, Children art, Conteporary art, Transform the content, Creativity activity

OBSAH

Úvod	2
TEORETICKÁ ČÁST	3
1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK DÍTĚTE	4
1.1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ	4
1.2 DĚTSKÉ VNÍMÁNÍ SVĚTA - VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ	4
1.3 VÝTVARNÝ (KRESEBNÝ) PROJEV DÍTĚTE	6
2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V MŠ	9
2.1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V RVP PV	11
2.2 TVOŘIVOST, FANTAZIE A IMAGINACE	14
2.3 ARTEFILETIKA	17
2.4 SOUČASNÉ UMĚNÍ JAKO INSPIRACE VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ	19
EMPIRICKÁ ČÁST	21
3 VÝZKUM	22
3.1 PODMÍNKY VÝZKUMU	23
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	24
4 SOUDOBÍ AUTOŘI A JEJICH VYBRANÁ DÍLA	25
4.1 JANA BABINCOVÁ	25
4.1.1 Dílo „Otčenáš“	25
4.1.2 Didaktická transformace obsahu	25
4.2 IVAN KAFKA	28
4.2.1 Dílo „Bílá koule na Bílé Hoře“	30
4.2.2 Didaktická transformace obsahu	30
4.3 MILAN MAUR	32
4.3.1 Dílo „Tání ledu“	34
4.3.2 Didaktická transformace obsahu	34
4.3.3 Reflektivní bilance učitele a její kódování	36
4.3.4 Dílčí interpretace výzkumných nálezů	37
4.4 EVŽEN ŠIMERA	38
4.4.1 Dílo „Horizontal and vertical“	39
4.4.2 Didaktická transformace Obsahu	40
4.4.3 Reflektivní bilance učitele a její kódování	42
4.4.4 Dílčí interpretace výzkumných nálezů	44
4.5 DANIEL VLČEK	45
4.5.1 Dílo „Rezonator“	47
4.5.2 Didaktická transformace obsahu	47
4.5.3 Reflektivní bilance učitele a její kódování	50
4.5.4 Dílčí interpretace výzkumných nálezů	52
4.6 SOUHRNNÁ INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ	53
ZÁVĚR	54
RESUMÉ	56
SEZNAM LITERATURY	57
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	59
SEZNAM OBRÁZKŮ	I
SEZNAM PŘÍLOH	IV
PŘÍLOHY	V

Úvod

Volbu tohoto tématu pro bakalářskou práci ovlivnilo několik faktorů. Jako nejvýznamnější bych asi uvedla výuku ve škole, kde jsem se poprvé setkala s možností využití umění, především toho současného i v mateřské škole, což mě velmi zaujalo. I díky tomu jsem si uvědomila ve srovnání s absolvovanými praxemi, jak může být pojetí výtvarné výchovy zajímavé, když je dobře provedeno. Bohužel v současných mateřských školách je výtvarná výchova spíše nepochopena a často nevhodně prováděna. I proto má pro mě toto téma význam, jako pro budoucí učitelku mateřské školy. Protože správně zvolené výtvarné činnosti rozvíjí celou osobnost dítěte, což je v mateřské škole žádoucí. Především pro mě tak zajímavá transformace obsahu výtvarného díla, může být pro někoho náročná. K tomu přispívá i fakt, že toto téma není příliš popsáno a rozpracováno. Na trhu se sice nachází několik publikací, avšak vzhledem k množství jiných témat jich není mnoho. I tento fakt přispěl výběru tohoto tématu a doufám, že se pro někoho může stát další inspirací. Posledním faktorem pro volbu tématu se stalo samo současné umění, které mě zaujalo především tím, že záleží hlavně na divákovi samotném, jak dílo pochopí a jak si ho vyloží. Poutavé je také to, že vychází ze současnosti a reaguje na aktuální problémy a témata. Také mě zaujalo, že výtvarným dílem se může stát téměř cokoliv, a smysl dostává dílo až s myšlenkou autora či diváka.

V této práci je v teoretické části přednesena charakteristika předškolního dítěte, obzvláště zaměřená na vnímání okolního světa a kresebný projev. Dále je nadnesena problematika pojetí výtvarné výchovy v mateřské škole, která zahrnuje pojmy jako tvořivost, fantazie, imaginace či artefietika. Je také zmíněná práce s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní věk.

V empirické části jsou představeni soudobí autoři a jejich konkrétní díla, jejichž obsah byl didakticky transformován a zrealizován v praxi. Tři zrealizované výtvarné činnosti jsou dále podrobena akčnímu výzkumu za účelem ověřit možnosti zprostředkování postupů a konceptů soudobého výtvarného umění v mateřské škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK DÍTĚTE

Předškolní věk dítěte, je charakterizován především změnou v sociálním kontaktu, a to především zvýšeným stykem s vrstevníky. To je zpravidla zajištěno některou výchovně-vzdělávací institucí, kterou dítě navštěvuje. U dítěte nastávají mnohé fyzické i psychické změny, které jsou však již pomalejší než v předchozím období.

1.1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ

Postupem do předškolního věku nastává v životě dítěte mnoho změn. I když se tělesný i duševní vývoj dítěte zpomaluje a není tak překotný jako v předcházejících obdobích, stále se vyvíjí. Toto období je zpravidla ohraničeno věkem od 3 do 6 let. Dalším milník ukončující toto období je dán sociálně, a to vstupem do školy. Předškolní věk je charakterizován především změnou sociální role, nového postavení, které dítě zaujímá ve svém okolí. Souběžně s jeho rozvojem, vyvstávají dítěti určité základní a jednoduché povinnosti, které začíná plnit, zajisté odpovídající jeho věku. Mění se také jeho styk s dospělými. Dosavadní společnou činnost nahrazují instrukce od dospělého, které dítě samostatně vykonává. Dítě se častěji pohybuje v dětském kolektivu, a proto vznikají první sociální kontakty a vztahy s vrstevníky. Poprvé se také dítě setkává určitou i když nenásilnou formou výuky a společnou činností.

Dítě by se rádo začlenilo do světa dospělých, avšak nedostatek vědomostí a dovedností jim v tom brání. Tuto svoji touhu dítě uspokojuje ve hře. Hra se stává vedoucí činností, skrze kterou dítě poznává okolní svět. I proto se předškolnímu věku přezdívá „zlatý věk hry“. Ve hře si opakují již prožité situace, přenáší do ní svá přání a emoce či dokonce traumata. Prožívají ji tak intenzivně, že se pro ně stává realitou. Skrze hru si také osvojují normy chování a smysl pro dodržování pravidel. Mimo jiné rozvíjí řeč a komunikační schopnosti dítěte. Pozitivní vliv má hra na pozornost a soustředění a celkově na intelektuální vývoj. I samotná hrová činnost se během předškolního věku vyvíjí a mění se její obsahy.

1.2 DĚTSKÉ VNÍMÁNÍ SVĚTA - VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

V předškolním věku je poznávání dítěte soustředěno na okolní svět a jeho pravidla. Piaget nazývá toto charakteristické uvažování předškolního věku jako názorné intuitivní myšlení.

Pro takové myšlení je typická malá flexibilita, nepřesnost a nerespektování zákonů logiky, je tedy prelogické. Některé charakteristické znaky uvažování v předškolním věku lze proto shrnout dle daných kritérií do několika bodů, a to následovně (Vágnerová, 2005).

„1. Způsob, jakým dítě nazírá svět, jak a jaké informace si vybírá.

- **Centrace** je subjektivně podmíněná redukce informací. Je to tendence uplívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný, a přehlížení jiných, méně výrazných, i když mnohdy objektivně významnějších. Předškolní děti nedovedou uvažovat komplexněji, vzít v úvahu více než jeden aspekt situace.
- **Egocentrismus**, tj. uplívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné. Egocentrický způsob uvažování v sobě zahrnuje přesvědčení, že je jediné možné, tj. předpoklad apriorní správnosti a platnosti. Předškolní dítě nechápe, proč by mělo situaci posuzovat z více hledisek. Jestliže chybí představa o pluralitě názorů, pak shází impuls k hledání pravdy. Je to tendence zkreslovat úsudky na základě vlastního postoje a preferencí.
- **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.
- **Prezentismus**, tj. přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa, které s fenomenismem souvisí. Významnost aktuálně vnímaného obrazu světa spočívá v tom, že **představuje subjektivní jistotu**: je to doopravdy tak, protože dítě to tak vidí.

2. Způsob, jakým tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje.

- **Magičnost**, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.
- **Animismus, resp. antropomorfismus**, tj. přiřítání vlastností živých, resp. lidských bytostí i neživým objektům. Dítě světu lépe rozumí, když jej může takto interpretovat. Modelem, podle něhož analogicky vysvětluje různá dění, je jeho vlastní prožívání a chování. Předškolní děti jsou přesvědčeny, že fyzikální pohyb a proměny také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány. Děti předškolního věku umí odlišit živé a neživé, ale stále ještě jsou schopné tyto rozdíly přehlížet a očekávat od neživých věcí projevy lidských bytostí.
- **Artificialismus** je způsob výkladu vniku okolního světa, resp. jeho typických znaků. To platí i pro lidské tělo.
- **Absolutismus**, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názorů dospělých je pro předškolní děti nepochopitelná“ (Vágnerová, 2005, s. 174-175).

1.3 VÝTVARNÝ (KRESEBNÝ) PROJEV DÍTĚTE

Stejně tak jako dítě používá k sebevyjádření hru i kresba může posloužit stejnému účelu. „Pro dítě je kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě jako my dospělí mluvíme. Stojí za to umět tuto dětskou řeč číst! Dítě mnohdy kresbou poví mnohem víc, než by dovedlo nebo se odvážilo říci slovy“ (Říčan, 2004, s. 129-130). Obdobně jako hra, i kresba slouží k vyjádření potřeb nebo přání, která by ve skutečnosti nebyla splnitelná. Podporuje rozvoj fantazie a tvořivosti. Má také terapeutický význam. Prezентujeme skrze ni vlastní zkušenosti či emoce a pocity. Kresbu řadíme mezi produktivní činnosti. I když je zpočátku dětmi prováděna především pro samotný proces činnosti, později je dítě vedeno k vytvoření výsledku, i přesto, že ho sám proces v daném okamžiku neláká.

„Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu, tak jak ji dítě chápe. Vývoj kresby prochází několika fázemi, z nichž počáteční ještě symbolický charakter nemá“ (Vágnerová, 2005, s. 183).

1. **Presymbolická, senzomotorická fáze** – Tato fáze je typická pro batolecí období (do 2 let). V tomto období je pro dítě zajímavá samotná činnost – čárání, bez ohledu na výsledek, který jej poté již nezajímá. Nevnímá ohraničení kresebné plochy velikostí papíru, proto jej často přesahuje.
2. **Fáze přechodu na symbolickou úroveň** – Nyní dítě zjišťuje, že jeho čáranice může použít ke zobrazení skutečnosti, kresba se tak již stává symbolem. Kresebný výtvar bývá pojmenován dodatečně, většinou na základě nějakého výrazného znaku, i když byl počáteční úmysl zcela jiný.
3. **Fáze primárního symbolického vyjádření** – Teprve až v této fázi dokáže dítě kresbou úmyslně zobrazit konkrétní objekt, a proto až nyní zastupuje kresba plně symbolickou funkci zobrazení reality. To, zda bude kresba odpovídat skutečnosti se odvíjí od rozvinutosti schopností a dovedností k tomu potřebných (jako např. rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, rozvoj poznávacích procesů). Souvislost mají i další faktory např. aktuální emoční stav. Dítě do kresby promítá svůj subjektivní obraz, názor, proto nemusí objekt odpovídat skutečnosti (Vágnerová, 2005).

Vývojem prochází také dětské zobrazení lidské postavy. Tento vývoj souvisí s celkovým psychickým rozvojem dítěte.

- **Stadium hlavonožce** – Motiv lidské postavy s v dětské kresbě objevuje již od 3 let. Při jejím zobrazování dítě kombinuje znalosti vlastního těla výsledky pozorování ostatních. V tomto věku dítě nejméně vnímá obličej, jež mu zprostředkovává sociální kontakt a dále pak končetiny, které jsou potřeba k činnostem, což si dítě dobře uvědomuje. První zobrazení lidské postavy dítětem je hlavonožec, z čehož vyplývá, že nejprve zobrazuje dítě to, co je pro něj důležité.
- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování** – Mezi 4 až 5 rokem získává zobrazení postavy dítětem výrazné detaily, které jsou považovány dítětem za důležité. Při zobrazení těchto detailů často není respektována skutečnost, avšak již odkazují k existenci trupu. Toto stadium je také nazýváno jako prelogické. Typickým projevem je např. rentgenové zobrazení.
- **Stadium realistického zobrazení** – Ke konci předškolního věku dítě přechází k realismu a jeho výtvořiny se již stále více podobají skutečnosti. Dítě již kreslí to, co vidí, což souvisí s kognitivní decentrací, ke které již dítě dospělo (Vágnerová, 2005).

„Dětský výtvarný projev v předškolním věku se zejména v počátcích odlišuje od představ mnoha dospělých, kteří jej porovnávají s „přesným“ zobrazením skutečnosti založeném především na vizuálně vnímaných vlastnostech zobrazovaného objektu a směřujícím k jeho „fotograficky dokonalému“ napodobení. Způsoby, kterými se děti skutečnosti „zmocňují“ výtvarnými prostředky, odpovídají dosažené úrovni vývoje“ (Hazuková, 2011, s. 54).

Dětský výtvarný projev má určité znaky, které pro něj jsou vzhledem vývoji charakteristické. Tyto projevy lze rozdělit do několika kategorií.

1. Znaky vycházející z grafického pohybu

Ve svém výtvořu používají děti jednoduché a úsporné tahy a linie a výsledek pokládají za konečný, tedy jej již neopravují. Mají tendence zaoblovat rohy a je patrný sklon obrázku. Při zobrazení odlišného směru je používán R-princip, tedy kolmé nasazení druhého směru vzhledem k prvnímu (př. komín na střeše). V kresbách může být znatelný určitý rytmus, který vychází z radosti dítěte při samotném tvoření. Děti vyhledávají symetrické věci, proto se symetrie může objevit i v jejich kompozici

2. Znaky vycházející ze snahy po úplnosti vyjádření

Při zobrazení předmětu děti využívají nejméně pohled či pohled ve kterém nejvíce vynikne hlavní nebo pro ně zajímavý znak. Zobrazují především detaily, které je nějak zaujmou či je považují za důležité. Jednotlivé objekty se zpravidla nepřekrývají. Mohou také zobrazovat to, co není vidět, ale ví o tom. Děti zachycují v jedné kresbě i několik výjevů po sobě jdoucích. Kresby jsou často disproporční, dítě zvětšuje to, co je pro něj důležité.

3. Znaký vycházející ze zobrazení objektů okolního světa

Pro předškolní děti je typické, že aplikují již naučené na neznámé situace, přenášejí tak znaky mezi jednotlivými představami, což ve výsledku často působí nesourodě až nelogicky. Dítě si vytváří grafické typy, které postupně zdokonaluje, avšak využívá současně i ty méně dokonalé např. pro zobrazení méně důležitých věcí. Při kresbě lidské postavy často opomíjí nebo naopak velmi zdůrazňuje určité části těla.

4. Znaký zosobňujícího dynamismu

Tyto znaky souvisí s tím, jak děti zpracovávají informace o světě a jak si ho interpretují. Jedná se o principy animismu a antropomorfismu. Tedy ožívování neživých předmětů a přenášení lidských vlastností na věci a zvířata.

5. Znaký vycházející ze zobrazení prostoru

Zpočátku děti umísťují objekty na papír nahodile a po celé ploše. Poté začínají vnímat spodní okraj jako zem a vše, co stojí je umísťováno na ni. Později se objevuje základní čára, která nahrazuje okraj papíru. Základní čáru poté nahrazuje intelektuální horizont, jež dělí papír na zem a nebe. V některých případech se také mohou objevit kresby v pásech, kterými děti vyjadřují složitější situaci, na kterou nestačí jedna základní čára. Při zobrazení prostorových objektů je použité sklopení do nejvýraznějšího pohledu, často jsou tak kombinovány pohledy z profilu a shora. U některých děl můžeme narazit na obrácenou perspektivu, kdy to, co je dál je umístěno u dolní okraje a naopak.

6. Znaký vycházející z koloritu

Pokud dítě zná reálnou barevnost předmětu, tak ji většinou použije, což může být také ovlivněno předávanými barevnými stereotypy. Pro kresbu často volí své oblíbené barvy. Je možné se setkat i s nereálnou barevností kresby, kdy dítě nelpí na barevnosti, ale stačí mu barva dostatečně kontrastní k podkladu. Výběr barvu může být ovlivněn i situací, když dítě nemá k dispozici jinou barvu. Dalším kritériem pro výběr barvy může být její psychologické působení na jedince (Hazuková, 2011).

2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V MŠ

„Termín „výtvarná výchova“ ve všeobecném vzdělávání tradičně označuje vyučovací předmět na základní škole povinný na gymnáziu povinně volitelný. RVP PV se při upřednostňování integrovaného vzdělávacího působení tomuto označení vyhýbá. Ale rozdíl v označení „výtvarná výchova“ a „výtvarná činnost“ není jen ve formě, ale i v obsahu či významu obou termínů. „Výtvarná činnost“ a „výtvarně výchovná činnost“, resp. „výtvarná výchova“ jako dlouhodobější proces ovšem nejsou ekvivalenty mající stejný význam.“ (Hazuková, 2011, s. 32). V současném pojetí je výtvarná výchova vysvětlována jako součin významů obou jednotlivých pojmů. Obecně ji lze chápat jako dlouhodobý proces, při kterém záměrně působíme s předem stanoveným cílem na námi vychovávaného jedince. Toto působení probíhá za pomoci speciálních prostředků vhodných pro výtvarnou výchovu. V procesu jsou stanoveny cíle, učivo, obsahy, prostředky a plánem, jež je projevem systému. Z této charakteristiky výtvarné výchovy vyplývá, že nahrazení výtvarnou činností nemůže být plnohodnotné. Výtvarná činnost je část výtvarné výchovy, která je skrze ni uskutečňována. Je to nejen součástí obsahu výtvarné výchovy, ale stává se také jejím prostředkem. V současnosti jsou výtvarnými činnostmi nazývány především činnosti používající výtvarné prostředky, avšak výtvarná výchova má i jiné prostředky. (Hazuková, 2011)

„Ve výtvarném vnímání, včetně setkávání s výtvarnými uměleckými díly, můžeme dlouhodobě sledovat posun od pasivního přebírání hotových soudů o výtvarných dílech i dalších objektech, posvěcených oficiálním dobovým názorem, k aktivnímu osvojování děl současného výtvarného umění a výtvarně estetických kvalit objektů z okolí dítěte na základě pochopení „výtvarného jazyka“.“ (Hazuková, 2011, s. 36). Od dřívějšího cvičení dovednosti co nejvěrněji reprodukovat předlohu, dbaní na přesnost a čistotu provedení nebo cvičení zrakového vnímání a paměti se dnes již upouští ve prospěch vlastní tvořivé výtvarné tvorby a seberealizaci skrze ni. Důraz se neklade na kvalitu výsledku, ale na kvalitu procesu výtvarné tvorby. Avšak v některých školách se i přes veškerou snahu setkáváme s prvky původního pojetí. (Hazuková 2011)

Jak jsem uvedla již výše, k realizaci výtvarné výchovy nám slouží výtvarné činnosti. Prostředkem realizace výtvarných činností jsou výtvarné prostředky. Ty však musejí být v souladu s prostředky didaktickými, teprve potom zajišťují správné osvojování učiva

výtvarné výchovy a směřování k daným vzdělávacím cílům. Výtvarnými prostředky označujeme všechny speciální materiální i nemateriální prostředky, které používáme při výtvarné tvorbě, představách i fantazii či vnímání a při komunikaci o výtvarných jevech. Jedná se tedy o prostředky, které jsou nutné k tomu, aby na sebe mohli dítě a výtvarný objekt nebo učitelka a výtvarný objekt vzájemně působit. Výtvarné prostředky jsou určeny především pro vnímání zrakem a hmatem, i proto se pro ně také užívá termín vizuálně obrazné prostředky. (Hazuková, 2011).

„K výtvarným prostředkům (tj. prostředkům výtvarně výchovných aktivit) patří:

- *výtvarné vyjadřovací prostředky – výtvarné elementy, jejich vztahy, symboly a procesy tvorby;*
- *realizační prostředky materiálně-technické povahy – techniky, instrumenty, materiály a dovednosti zacházet s nimi;*
- *funkce výtvarných elementů a technik ve výtvarném vyjádření;*
- *odborná výtvarná terminologie“ (Hazuková, 2011, s. 38).*

Didaktické prostředky jsou takové prostředky, díky kterým je učitelka schopna pedagogického rozhodování při didaktické interakci. Patří k nim:

„1. Plánování výtvarné činnosti

- ***myšlenkové „mapy“***, tj. písemné záznamy všeho co nás napadá v souvislosti s námětem na vznikající výtvarnou činnost;
- ***myšlenkové „modely“***, přípravy, realizace a hodnocení výtvarné činnosti dětí;
- ***odborná didaktická terminologie***, učitelky si jí osvojují v předmětech pedagogiky a obecné didaktiky i v platných dokumentech;
- ***vzdělávací kontexty***, vzájemná provázanost výtvarně vzdělávacích činností s obsahy dalších oblastí předškolního vzdělávání;
- ***didaktické principy a metody;***
- ***veškeré motivační prostředky;***
- ***výtvarné úkoly a náměty;***
- ***myšlenkové, popř. i organizační „rozložení“ výtvarného úkolu na dílčí úkoly a problémy;***

2. Realizace výtvarné činnosti

- *metodické postupy;*
- *organizační formy a organizace;*

3. Závěr výtvarné činnosti s dětmi

- *hodnocení výtvarné činnosti dětí;*
- *hodnotící reflexe učitelky a následné korekce její příští činnosti“ (Hazuková, 2011, s. 39-40).*

I při nejlepší vůli může výtvarná výchova jako celek selhávat a to především, když není výtvarná výchova a její specifika v předškolním vzdělávání správně pochopena. Vystávají tak v realizaci rizika, která tento proces ohrožují. Tato rizika se projevují dlouhotrvajícími nedostatky v realizaci výtvarných činností, jež jsou způsobeny především nepochopením smyslu výtvarné výchovy vzhledem k předškolnímu vzdělávání. Tyto nedostatky se projevují nejčastěji neznalostí nebo zaměňováním cílů ve výtvarně výchovném působení, lpění na námětových stereotypech, nekritické přejímání nápadů, přílišná direktivnost či naopak volnost dětských výtvarných aktivit, důraz na pouhé osvojení technických dovedností, nadměrné využívání šablon, nevhodné hodnocení výtvarných činností. Důsledkem těchto nedostatků může být nahodilost a nesystematičnost v práci učitelky nebo nedostatečné propojení výtvarných činností s ostatními složkami výchovně-vzdělávacího procesu. Výtvarná výchova by v mateřské škole neměla být zaměňována za přípravou na výtvarné umělecké profese či naopak za činnosti vyplňující volný čas, bez cíle a souvislosti. Výtvarná výchovy by se neměla spokojovat pouhým osvojování technik a měla by být určena pro všechny, nejen pro „výtvarně zdatné“. Vhodné není ani takové pojetí výtvarné výchovy, které není pro ostatní pochopitelné a ani sama učitelka jej nedokáže vysvětlit. (Hazuková, 2011)

2.1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V RVP PV

Oproti dokumentům pro další vzdělávání vykazuje současný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání určitá specifika. To především ten, že v něm najdeme výraz výtvarná výchova, který je nahrazen termínem výtvarná činnost. Ačkoliv v praxi se lze setkat s oběma výrazy, je nutné uvědomit si a respektovat rozdíl, který mezi nimi je.

*„Současné pojetí všeobecného vzdělávání na všech jeho stupních je vyjádřeno v **cílech a obsahu** platných vzdělávacích dokumentů (rámcových vzdělávacích programů) a také v principech jejich realizace ve školní praxi. Vzdělávací cíle v RVP PV jsou formulovány na úrovni obecné i na úrovni oblastí. Na obecné úrovni jsou formulovány jako a) **záměry – rámcové cíle**, b) **výstupy – klíčové kompetence**.*

1. Záměry – rámcové cíle:

- *Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání;*
- *Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;*
- *Získání osobnostní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.*

2. Výstupy – klíčové kompetence

- *K učení;*
- *K řešení problémů;*
- *Komunikativní;*
- *Sociální a personální;*
- *Činnostní a občanské.*

Obsah předškolního vzdělávání má podobu odlišnou od dalších stupňů vzdělávání. Člení se na pět interakčních oblastí:

1. *Biologickou;*
2. *Psychologickou;*
3. *Interpersonální;*
4. *Sociálně-kulturní;*
5. *Enviromentální.*

Vzdělávací záměry jsou uvedeny jako dílčí cíle v každé z pěti interakčních oblastí a dílčí výstupy (dílčí poznatky, dovednosti, hodnoty, a postoje) v těchto oblastech. Každá z uvedených pěti oblastí tedy obsahuje:

- *dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje) ;*
- *vzdělávací nabídku (co pedagog dítěti nabízí) ;*
- *očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) ;*
- *rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga)“ (Hazuková, 2011, s. 10-11).*

„Výtvarnou výchovu proto chápeme jako integrovaný prostor, v němž je možné vytvářet mimořádně příznivé předpoklady pro současné objevování a rozvíjení obecných i výtvarných dispozic dětí“ (Hazuková, 2011, s 11).

„Za společné „pole“ či průnik výtvarné výchovy a dalších vzdělávacích oblastí RVP PV můžeme považovat:

- *rámcové vzdělávací cíle rozvoje obecných dispozic;*
- *vzdělávací obsahy (člověk a jeho svět, přírodní i umělé formy, jevy a procesy) ;*
- *vzájemné působení učitelky a dětí i dětí navzájem probíhající ve vzdělávací procesu všech oblastí vzdělávání;*
- *obecné etické a didaktické principy;*
obecné prostředky realizace, včetně didaktických metod a organizačních forem“
(Hazuková, 2011, s. 12).

Jak už bylo výše zmíněno pro předškolní vzdělávání je typické a také přirozené, že je výtvarná výchova, stejně jako i ostatní výchovy, integrována do všech interakčních oblastí. Proto nejsou v RVP PV konkretizovány cíle, obsahy či výstupy pro jednotlivé specifické složky, tak ani pro výchovy. Toto vzájemné pronikání vychází přímo z charakteru tohoto typu vzdělávání. Je předpokládáno, že učitelky MŠ dokáží rozpoznat z dílčích cílů specifické cíle a vzdělávací možnosti výtvarné výchovy, což se však mnohdy v praxi neděje. Toto malé povědomí o cílech a obsahu výtvarné výchovy způsobuje, že vzdělávací potenciál výtvarné výchovy není plně využit.

Integrace výtvarné výchovy má značný vliv na integraci celé osobnosti dítěte. Je uskutečňována skrze vztah člověka k objektu a skrze vztah člověka k člověku, což je rozvíjeno především výtvarným vnímáním, imaginací a tvorbou. „**Také nezbytná vazba výtvarných činností na předvýtvarné zážitky a zkušenosti dětí dává prostor pro integraci obsahů všech dalších vzdělávacích oblastí do jejich výtvarných činností. Výtvarné činnosti mohou být naopak úspěšně integrovány do jiných výchovně-vzdělávacích i životních situací jako jeden z neverbálních prostředků osvojování světa, tedy i výukových obsahů. Významnou sjednocující úlohu zde mají náměty pro výtvarné úkoly**“ (Hazuková, 2011, s. 17). Proto, aby byl zcela využit integrační potenciál výtvarné výchovy, je nutné, aby byl v uskutečňovaných výtvarných úkolech promyšlený a ucelený systém, jež bude vycházet z cílů a obsahů předškolního vzdělávání.

„Východiskem i „měřítkem“ smyslu výtvarně výchovných aktivit dětí v MŠ jsou tři rámcové cíle RVP PV:

1. *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání;*
2. *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;*

3. *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí*“ (Hazuková, 2011, s.17).

I když jsou některé dílčí cíle, očekávané výstupy či vzdělávací nabídka formulovány více konkrétně směrem k výtvarné výchově, většina jich je spíše obecná a pro některé učitelky může být náročné je z obecných formulací poznat. *„Jako první krok proto navrhuje postupně vycházet z obsahu každé z pět vzdělávacích oblastí (1. Dítě a jeho tělo; 2. Dítě a jeho psychika; 3. Dítě a ten druhý; 4. Dítě a společnost; 5. Dítě a svět) a pokusit se podívat na jejich obsah – dílčí cíle, ale zejména vzdělávací nabídku a očekávané výstupy – „přes výtvarné brýle“. Zjistíme tak, že většina uvedených cílů a velká část vzdělávací nabídky i očekávaných výstupů se pro výtvarnou výchovu „hodí“ nebo s ní alespoň souvisí*“ (Hazuková, 2011, s. 18).

Proto, aby učitel vedl děti správně i vzhledem k výtvarné výchově, je zapotřebí aby měl nejen dostatečné vzdělání, ale i určité osobnostní kvality, které mu k tomu dopomohou. Ty jsou definovány jako profesionální kompetence. *„Obecně se za žádoucí úroveň dosažené profesionální kompetence posuzuje schopnost takového rozhodování, které umožňuje pozitivní vývoj jakékoliv vzniklé situace nebo k němu alespoň přispívá*“ (Hazuková, 2011, s. 7). *„V praxi to znamená, že učitelka:*

- *dokáže korektně rozhodovat o výběru, způsobu a prostředcích realizace výtvarných činností, které nabízí dětem;*
- *je si při tom vědoma jejich cílového zaměření na obecný rozvoj dětské osobnosti i vzdělávacího potenciálu, které tato činnosti „nesou“ ;*
- *současně respektuje i specifické možnosti vyjádření výtvarnými prostředky, zejména pak ostatními formami mezilidské komunikace;*
- *je schopna (sebe)kritického náhledu na výsledky svého rozhodování*“ (Hazuková, 2011, s. 8).

2.2 TVOŘIVOST, FANTAZIE A IMAGINACE

Tvořivost, fantazie i imaginace jsou nedílnou součástí výtvarných činností, proto by se na ně mělo při samotných činnostech myslet a využít tak jejich potenciál pro rozvoj dětí.

Každé dítě je tvořivé, jelikož tvořivost je pro něj v tomto věku naprosto přirozená a běžná součást jeho životní reality. *„Jestliže se dnes ve světě uvažuje, jak rozvinout tvořivě činnou*

stránku osobnosti dítěte, pak se tak ovšem děje s vědomým, že tvořivé schopnosti lze očekávat u všech dětí – i když ne ve stejné míře“ (Uždil, 1984, s. 131)

Jak již bylo řečeno, tvořivost nebo tvořivé aktivity jsou pro děti zcela přirozené a běžné. Skrze ně se tak snaží pochopit okolní svět vysvětlují skrze ně pro ně věci a situace zatím neznámé. Nejvíce znatelné jsou při dětské hře, ale můžeme si jich všimnout i dalších situacích. *„Tvořivou aktivitu děti projevují ze všeho nejdříve ve svých hrách. Ale také výtvarný projev a jiné estetické aktivity jsou pro děti prapůvodním polem pro uplatnění tvořivých schopností. Tvořivost, hra a pochopitelně i výtvarný projev souvisí úzce se způsobem, jak v určitém věku děti chápou svět. V předškolním věku dítě ještě nemá po ruce, lépe řečeno „po paměti“, dostatečně velkou zásobu poznatků a zkušeností o světě. Proto si často musí pomáhat vlastním originálním nápadem nebo analogií tam, kde zásoba poznatků nepostačuje. I z těchto důvodů je chápání světa v předškolním věku tak svérázné, nekonvenční, zajímavé a má pro dospělé zvláštní kouzlo. Psychologickým předpokladem tvořivosti v raném dětském věku je zrod představivosti, schopnost jednoduchého zobecnění, napodobování. Dítě je díky tomu schopno vytvářet situace, které „něco symbolizují“, tj. jsou „jenom jako““ (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003, s. 145).*

Možností, jak rozvíjet a podporovat tvořivost, jak v aktivitách, tak v myšlení je mnoho a záleží jen na schopnostech vyučujícího. Pro kontrolu, jak se pedagogovi jeho práce v tomto směru daří, mohou využít mnohé testy, k tomu určené, což však není vhodné pro všechny věkové skupiny. Avšak i testové úlohy mohou sloužit jako inspirace pro různé situace a úkoly, které tvořivost rozvíjí. Je však nutné dbát na to, aby nebyl převzat testový ráz úloh a byly dostatečně přetransformovány pro daný účel. *„V souvislosti s možnostmi využití modelů kreativních situací využívaných v testech tvořivosti pro tvorbu kreativních situací ve výtvarné výchově je třeba mít na paměti, že výtvarné činnosti, které žákům nabízíme nejsou testovými úlohami, ale konkrétními prostředky dosahování vzdělávacích cílů. Sledují tedy jak rozvoj jejich obecných, tak speciálních výtvarných, resp. výtvarně-estetických předpokladů. Lze se tedy testovými položkami inspirovat, ale je třeba je modifikovat v souladu se vzdělávacími požadavky výtvarné výchovy“ (Hazuková, 2010, s. 57).*

Je jisté, že výtvarná výchova jako obor na rozvoji tvořivosti značný podíl, a také podporuje přenos tvořivých prvků do dalších oblastí, což je zajisté prospěšné. *„Dalším závažným argumentem, který obhajuje prospěšnost oboru, je tvořivý charakter jeho činnostně*

pojatého vyučování. Žákům jsou ve vyučování předkládány praktické výtvarné úkoly a usilují-li o autenticitu a originalitu a jsou-li stavěny jako problémové a otevřené, stávají se nejen cvičením výtvarným, ale i výcvikem obecných kreativních schopností. Panuje přesvědčení, že takto nabyté kreativní schopnosti je pak žák schopen uplatnit i v jiných, mimovýtvarných oblastech (Uhl Skřivanová, 2014, s. 64).

Je jisté, že tvořivost by měla být stále rozvíjena a učitelé by jí měli podporovat vhodnými prostředky. Aby byli učitelé pro své žáky vzorem, i oni sami by se v této oblasti měli stále rozvíjet (Hazuková, 2010).

Stejně jako tvořivá aktivita i fantazie se prolíná s životem dítěte a jeho vnímáním světa. Fantazie závisí na zkušenostech dítěte, kdy dítě obohacuje novými prvky představy, které si již vytvořilo. *„Také dětská fantazie je zpočátku těsně závislá na tom, co dítě samo skutečně zažilo. S postupem doby bohatství i závažnost fantazie v životě dítěte vzrůstá. Ve čtyřech letech se fantazie začíná promítat do okolního světa, který díky jí nabývá pro dítě tajuplnosti, stává se tak trochu pohádkou“* (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003, s. 139).

Na rozvoj fantazie působí několik faktorů, které by měly být vzájemně vyrovnané, aby byl tento rozvoj úspěšný. Působení fantazie je vysoce individuální a záleží tak na každém jedinci, co a jakým způsobem bude obohacovat. *„Nejdůležitějším východiskem k rozvíjení bohatého duševního života je vzájemná podpora slovního, dramatického, hudebního a výtvarného projevu na společném základě imaginace. Díky tomuto vzájemnému obohacování různých symbolických soustav mohou představy a fantazijní představy vznikat bez přímého vnějšího podnětu. Představy a fantazie se stávají osobně jedinečné, avšak zároveň abstraktnější, obecnější, zasahují větší část životní zkušenosti. To se samozřejmě projevuje i ve výtvarné tvorbě, která je tvarově i námětově bohatší. Fantazie je v této době velmi živá, ovlivňovaná citovými vztahy. V tematických hrách se děti často identifikují s fantazijními představami, ožívují i neživé předměty, zvířatům připisují lidské vlastnosti“* (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003, s. 139).

Imaginace je pro výtvarnou činnost velmi důležitá, jelikož především díky ní může vzniknout nový objekt, nebo jeho význam vzhledem k původnímu kontextu. *„Nezbytným průvodcem výtvarné tvorby je především imaginace. Pod toto slovo zahrnujeme obraznost, představivost a fantazii. Patří k nim i denní snění, schopnost domýšlet a vymýšlet příběhy apod. Východiskem imaginace je schopnost vstřípnit si do paměti zrakovým hmatové,*

sluchové dojmy a vybavovat si je jako představy. Tyto představy se v procesu imaginace objevují, prolínají, splývají nebo slučují, „zhušťují“ a přetvářejí do fantazijních obrazů nebo snů. V imaginaci dochází k rozmanitým často neočekávaným kombinacím významů – tak vnikají přenesené významy, z nichž nejznámější jsou metafory nebo metonymie“ (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003, s. 151).

Prvky imaginace můžeme postřehnout napříč různými obory. Není tady vázána jen na jeden, a tím je všechny navzájem propojuje, čímž se také navzájem obohacují. *„Jistě vám neušlo, že v imaginaci se setkává několik druhů umění najednou – výtvarný projev, poetické slovní vyjádření, dramatický příběh apod. Proto nás imaginativní schopnosti tolik zajímají. Vždyť těsně souvisí s tvořivými schopnostmi a s emocemi“ (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003, s. 151).*

Podnítit imaginaci lze často jednoduchými, ale přesto účinnými prostředky. Imaginaci dáváme prostor vždy, když se snažíme vytvořit z něčeho obvyklého něco neočekávaného. Inspirační způsoby podnícení imaginace lze různě kombinovat, často však vychází ze základu ozvláštnění. Zde jsou uvedené některé způsoby:

- Výjimečnost objektu – každý objekt je svým způsobem výjimečný, což může být ještě umocněno výjimečností situace, kdy se s objektem setkáváme
- Běžný objekt ve výjimečné situaci – i běžný objekt v určité situaci vnímáme jako zvláštní
- Neobyčejné setkání obyčejných věcí – obyčejný objekt uvedeme do neobvyklé souvislosti společně s dalšími běžnými jevy
- neobyčejný vztah k obyčejné věci – ze všednosti vyzvedne předmět silný citový vztah, který k němu chováme (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003).

2.3 ARTEFILETIKA

„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 15). Rozložením pojmu artefiletika se dostaneme k její podstatě. První část slova – arte – odkazuje na arteterapii a umění. Uměním zde nejsou míněna jen umělecká díla známá např. z galerií a dalších odpovídajících míst, ale i tvořivé činnosti z běžného života, ať už se jedná o kresbu či

fotografie. Druhá část slova – filetický – odkazuje na takovou výchovu, která se snaží propojit emocionální, sociální a intelektuální rozvoj a jejíž program vychází z expresivního projevu společně s rozhovorem o zážitcích, které se k tomuto projevu vážou. „*Artefiletika je vedena snahou povzbuzovat duševní síly dětí a předcházet jejich psychickému nebo sociálnímu selhávání v pozdějším věku.*“ ... „*Jejím hlavním záměrem je zprostředkovat dětem cestu ke světu kultury i přírody na základě jejich výtvarných zážitků.*“ ... „*Cílem artefiletiky je výchovně zhodnotit výtvarnou aktivitu jako symbolického prostředníka mezi niterným světem dítěte a světem lidské kultury nebo přírody*“ (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003, s. 10). Pro artefiletiku je typické, že její metodické principy lze využít i v jiných výchovách např. hudební či dramatické, což lze nejlépe využít především předškolním vzdělávání, kde je podporována vzájemná integrace těchto složek.

Artefiletika klade důraz na reflexi a dialog mezi žáky. Každý člověk má své jedinečné osobní zkušenosti, skrze které rozumí obsahům v dialogu. Tyto zkušenosti jsou utvářeny a ovlivňovány naším sociálním okolím. Se svými zkušenostmi nakládáme přirozeně avšak sami jejich působení nevnímáme, přestože jsou klíčová pro naše poznávání a hodnocení. „*Vlastní osobitost si však každý může uvědomit teprve při setkávání s druhými lidmi. Dialogy podmíněné vědomím rozdílnosti proto patří k neplodnějším zdrojům poznávání. V artefiletice se jim říká reflektivní dialog.*“ ... „**Reflektivní dialog(I)** je první rozhodující kritérium pro rozpoznání artefiletiky v praxi: chybí-li, nejde o artefiletiku.“ ... „*Žákovským postřehům, které propojují osobní zkušenost s jejím kulturním pozadím a směřují k prohloubení poznávání, s v artefiletice říká vzdělávací motivy.*“ ... „**Také systematická práce se vzdělávacími motivy(II)** spolu s reflektivním dialogem, patří ke kritériím pro další odlišení artefiletiky od jiných vzdělávacích pojetí.“ ... „**Propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého(III)** je třetím důležitým rysem, který vyznačuje artefiletiku; v tomto směru je artefiletika blízká arteterapii, resp. expresivní terapii“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 14-15).

Jelikož je artefiletika výchovně vzdělávací pojetí založené na výtvarné výchově, proto by i učitelé pracující s tímto pojetím měli mít potřebné vzdělání. To znamená pedagogické vzdělání pro odpovídající stupeň školy se zaměřením na výtvarnou výchovu. Své znalosti by měl nadále prohlubovat například vhodnou literaturou. „*Musíme zdůraznit, že pro dobrou pedagogickou práci v artefiletice je žádoucí, aby učitel kromě odborných znalostí prokázal i*

potřebné osobní kvality“... „Zkušenosti z praxe nám ukázaly, učitelé a učitelky, kteří mají hezký a vyvážený vztah k dětem, mají cit pro výtvarný projev, dostatečně rozumějí výtvarné výchově a jsou ve své pedagogické práci úspěšní mají i výborné předpoklady pro artefietiku (Slavíková, Slavík Hazuková, 2003, s. 11).

2.4 SOUČASNÉ UMĚNÍ JAKO INSPIRACE VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ

Mluvíme-li o současném umění, tak se zaměřujeme především na tvorbu 21. století, i když o přesné hranici by se dalo polemizovat, avšak to zde není cílem. Z toho je tedy vyplývá, že se jedná stále o živý proces. I z toho důvodu není mnoho publikací, které by se jím zabývaly, a není tak ani přesně definované. Přesto však v současné tvorbě můžeme najít společné specifické rysy, které jej svým způsobem charakterizují. Jedním z těchto rysů je prolínání různých proudů, ať starších, tak nově vynikajících. Časté je také odkazování na minulost, či snaha o napodobení či přetvoření již známého a významného díla. V současném umění se může dílem stát téměř cokoli. Stává se tak jen prostředkem, význam ale získává až myšlenkou, kterou mu autor vtiskne. Teprve myšlenka dává objektu význam a vzniká tak výsledné dílo. *„Čím je naopak podoba výtvarné formy vzdálenější naší obvyklé zkušenosti, anebo čím neurčitější „rozmažanější“ je její vzhled, tím větší příležitost má každý divák k tomu, aby do ní vložil své jedinečné zkušenosti, představy, pocity, fantazie, skrytá přání... Mimo jiné i toto je důvod, proč se zejména moderní umění tolik snaží používat výtvarných náznaků, málo srozumitelných stylizací, abstrakcí – poskytuje tím velký prostor pro individuální fantazii svých diváků“ (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003, s. 148).* I umění jde s dobou, a tak s technickým pokrokem se část umění přesouvá také do virtuálního prostoru, který skýtá nové možnosti. *„Současnou uměleckou scénu ovládá multimediální tvorba. Ta je naprosto přirozeným důsledkem tendencí usilujících o překonání hranic mezi uměleckými druhy, které se prosazovaly již v samotných počátcích avantgardního umění“ (Uhl Skřivanová, 2014, s. 147).* Jako v každé době i to současné umění reaguje především na aktuální situaci např. sociální či politickou. Je patrná snaha o pravdivou a upřímnou výpověď doby. Autor se vzdává dokonalého provedení techniky, jak tomu bylo kdysi, a snaží se najít si bezprostřední a přímou cestu k divákovi. A tak je vždy na samotném divákovi, zda a jak dílo pochopí. Každý jej může vnímat jinak působí na jiné složky či jej filtruje skrze své zkušenosti. Je tedy patrné značné individuální pochopení. Avšak této způsob vyjádření

může vést i naopak k nepochopení jak díla, ta autorovy myšlenky. Na vše nové je nahlíženo s určitou skepsí a v porovnání s minulostí. Proto mohou při setkání se současným uměním vyvstávat různé otázky. *„Jde tady ještě o umění? A pokud ano, kde vlastně končí jeho hranice? Kam se poděla virtuózní malířská či sochařská technika starých mistrů, např. Raffaela, Rembradta, Michelangela či Berniniho? Zapomněli snad umělci druhé poloviny 20 století malovat či modelovat, že tvoří takové „mazanice“ a místo soch sestavují objekty z hotových prvků a věcí? Kam se poděla povznášející krása a vytříbená dokonalost děl velkých mistrů minulosti, kterou nahradila odpuzující deformace či chaotické hromadění zničených a špinavých předmětů či objektů?“* (Bláha, Slavík, 1997, s. 6). pokud však divák překoná zažité stereotypy, a nedá na první dojem, nechá k sobě dílo promluvit a bude-li hledat souvislosti, získá tak neopakovatelný zážitek.

EMPIRICKÁ ČÁST

„Je třeba, abychom viděli v krásných věcech denní nutnost, nezbytnou stejně jako chléb. Abychom žili pod křídly krásy ještě plněji a šťastněji, obohaceni o barvy, myšlenky a kouzla, která se štědře nabízejí“ (Jarmila Glazarová).

3 VÝZKUM

„Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explodování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že plán výzkumu se z daného základu rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolí a dosud získaných výsledků“ (Hendl, 2005, s. 63).

„Kvalitativní výzkum v humanitních vědách označuje různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza“ (Maňák, Švec, 2004, s. 22).

Jako jeden ze základních přístupů kvalitativního výzkumu je uváděn akční výzkum, který je také zvolen v této práci, vzhledem k její povaze. „Dnes již klasická definice tohoto pojmu pochází od Johna Eliota (1981, s. 1), který říká, že „akční výzkum je učitelé prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí“ “ (Maňák, Švec, 2004, s. 52).

„Akční výzkum by se měl řídit třemi zásadami:

- 1. Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení. Obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků.*
- 2. Témata zkoumání jsou vždy vztažena k praxi a mají emancipační charakter. Věda má za povinnost spolupracovat při řešení sociálních a politických problémů a poukazovat přitom coby „kritická věda“ na stávající společenské problémy.*
- 3. Proces výzkumu je procesem učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce.*

Průběh akčního výzkumu se řídí podmínkami terénu. Uplatňují se především metody kvalitativního výzkumu. Dva kroky jsou však závazné. Na začátku se musí definovat problém praxe a cíl změn. Druhý krok se týká dalšího pokračování projektu. Ten se odehrává ve stálém pohybu mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí“ (Hendl, 2005, s. 138)

„Akční výzkum je oblasti výtvarné výchovy častou volbou. Ta je vedena éthosem změny – výzkum není hodnotově neutrální a snaží se o identifikaci problémů, které se vyskytují aktuálně v praxi.“... „Vedením reflektivních bilancí, výzkumných deníků, terénních

poznámek a výsledků participační tvorby se badatelé a učitelé dostávají na partnerskou úroveň“ (Uhl Skřivanová, 2014, s. 42-43).

„Akční výzkum má být v rukou učitele nástrojem, s jehož pomocné bude pronikat pod povrch toho, co se odehrává ve vzdělávacím praxi (ve výuce, ve škole). Akční výzkum má učitelům přinášet jakési „předporozumnění“ složitým edukačním jevům a procesům“ (Maňák, Švec, 2004, s. 53).

Tento výzkum byl realizován na dvou mateřských školách. Dvě výtvarné činnosti byly provedeny v rámci souvislé praxe v MŠ v Plzni v Černicích. V této MŠ je zaveden program Začít spolu, díky čemuž je provoz trochu odlišný od běžné MŠ. Do třídy, kde byl výzkum prováděn chodilo průměrně 22 dětí, avšak samotná činnost byla prováděna průměrně s pěti dětmi, vzhledem k organizaci řízené činnosti do center aktivit.

Zbylé tři činnosti byly zrealizované v MŠ Horní Bříza na odloučeném pracovišti ve třídě s 24 dětmi. Tato MŠ byla doporučena vedoucí práce, vzhledem k faktu, že zde učí jedna absolventka. K činnostem byla vybrána jen část dětí, tedy skupina pěti až deseti dětí. Jedna z činností byla zrealizována během ranní řízené činnosti. Druhá z činností byla provedena během vycházky. Poslední činnost byla zrealizována v odpoledne při volné hře.

3.1 PODMÍNKY VÝZKUMU

Jako metoda pro získávání dat je zde zvoleno zúčastněné pozorování. *„Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč“ (Hendl, 2005, s. 193).*

„Výzkumník se účastní dění v sociální situaci, do které je začleněn předmět výzkumu. Pozoruje toto dění, a přitom je v přímém osobním vztahu s pozorovanými osobami. Stává se tak na určitou dobu „účastníkem“ zkoumané kultury. Zúčastněné pozorování se liší od standardizovaného pozorování tím, že nepracuje s předem připravenými pozorovacími archy. Výzkumník volně zaznamenává svá pozorování jako „člen“ určité sociální situace a pracuje pouze s orientační osnovou svého pozorování, která vychází z cíle kvalitativního výzkumu. Zúčastněné pozorování vyžaduje podrobnější komentáře výzkumníka“ (Maňák, Švec, 2004, s. 26).

Při zúčastněném pozorování je nutné provést čtyři kroky:

- navázání kontaktu – v tomto případě byl v jedné MŠ kontakt navázán v rámci praxe, v druhé MŠ jsem byla představena jako praktikantka, v obou případech proběhlo snadno a bez problému;
- pozorování – bylo prováděno během výtvarné činnosti;
- záznam dat – záznam z pozorování byl proveden formou reflektivních bilancí;
- závěr pozorování – závěry jsou uvedeny v této práci (Hendl, 2005).

Pozorování v tomto výzkumu bylo:

- přímé - zkoumané jevy jsem pozorovala sama;
- zúčastněné – ve všech případech jsem byla přímým účastníkem činnosti;
- skryté – pozorované děti nevěděly, že jsou předmětem výzkumu;
- krátkodobé – jednotlivá pozorování byla zaměřena jen na výtvarné činnosti, nepřesahovaly čas jedné hodiny;
- nestrukturované – pozorované jevy neměly předem stanovené kategorie;
- nestandardizované – pozorování proběhlo v rámci běžné reality (Skutil, 2011).

3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

„Výzkumné otázky patří mezi hlavní body při plánování výzkumu. Jak již z názvu vyplývá, jsou formulovány v tázací větě, aby na konci výzkumného šetření bylo možné na ně odpovědět.“ ... „Uvedme si několik bodů, kterých bychom se při správném kladení výzkumných otázek v empirickém výzkumu měli držet. Kladme takové otázky, které jsou:

- *přiměřené naší práci*
- *na které nelze odpovědět pouze „ano“, či „ne“*
- *na něž lze odpovědět více způsoby*
- *které obsahují vztah mezi dvěma koncepty*
- *k nimž můžeme v rámci teoretické přípravy získat dostatečné množství relevantních informací“ (Skutil, 2011, s. 52)*

V tomto případě byly použity tyto výzkumné otázky:

1. Které postupy soudobého umění byly využity ve výtvarných činnostech v MŠ?
2. Která specifika soudobého umění byla transformována do činností v MŠ vzhledem ke zvoleným konceptům?

4 SOUDOBI AUTOŘI A JEJICH VYBRANÁ DÍLA

4.1 JANA BABINCOVÁ

„Jana Babincová ve své tvorbě již řadu let pracuje s **principem kódování**. Její malby staví na formách geometrické abstrakce s ostrými liniemi a hranami. Samotné zakódované obsahy jsou ale naopak většinou velmi **osobní a pocitové**: od textu modlitby v pěti jazycích přes dopis pro nenarozenou dceru až po tóny oblíbené písně. Ve většině maleb kódujících texty pracuje Babincová spíše s **intuitivními možnostmi dekódování** obrazů, nejde o přesné rozluštění jednotlivých obsahů diváky. Vedle textu pracuje autorka také s **hudbou či zvuky**, případně strukturami odvozenými z běžného života. U zrodu většiny projektů se nachází jednoduchá inspirace. Následuje ale promyšlená cesta k realizaci, hledání principu kódování a přepisu, který závisí na charakteru jednotlivých projektů. Výsledné malby se vyznačují přesností hraničící s digitálním obrazem. Na osobní stránku jednotlivých témat potom často odkazuje jen jejich barevnost nebo letmé symboly.

V posledních projektech Babincová téma kódovaných obrazů značně rozšiřuje, vstupuje do dalších médií, zkoumá vztah malby, zvuku i objektu nebo performance.

Malbám i instalacím Babincové je společné, že evokují určitou předešlou akci nebo sdělení, které sumarizují do jediného okamžiku, vizuálně výrazného, a přesto něčím odosobněného, univerzálnějšího záznamu. Angažují divákovu představivost, ale současně tak činí nedirektivním způsobem. Nevyžadují striktní dekódování, nenutí publiku vlastní obsahy. Jsou spíše autonomním záznamem, který možnosti rozklíčování původních inspirací pouze naznačuje“ (Kottová, 2013).

4.1.1 DÍLO „OTČENÁŠ“

Zobrazuje zakódovanou modlitbu v pěti různých jazycích. Vyznačuje se geometricky ostrými hranami a liniemi. Samotné kódování má svůj vlastní řád, avšak dekódování probíhá intuitivně.

4.1.2 DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE OBSAHU

- Didaktická struktura výtvarné činnosti

Výchozí dílo: Otčenáš, 2003

Použitá technika: abstraktní malba.

Využité postupy a specifika díla: techniky kódování, intuice, zvuková podoba textu.

Výtvarná činnost v MŠ

Námět: Barevná báseň

Inspirační východiska: abstraktní vyjádření, kódování.

Očekávané výstupy:

- dítě a jeho tělo – seznámení s manipulací s papírem, rozvíjení koordinace ruky a oka a zdokonalení jemné motoriky;
- dítě a jeho psychika – vyjadřuje samostatně pocity, vyjádření pocitu na základě smyslového vnímání, vyjadřuje představivost a fantazii ve výtvarných činnostech;
- dítě a ten druhý – dodržuje dohodnutá pravidla, respektuje potřeby ostatních, kooperuje ve skupině;
- dítě a společnost – zachází šetrně s pomůckami, získává pozitivní vztah k výtvarnému umění;
- dítě a svět – má povědomí o různých pracovních materiálech.

Cílová skupina: děti ve věku 3-6 let.

Motivace: „*Stává se vám taky někdy, že když něco slyšíte, tak se vám u toho vybaví třeba barvy? Mě teda občas ano. Chcete si zkusit jaké by to mohlo být? Tak si poslechněte tuto básničku a pak bychom ji mohli převést do barev, co říkáte?*“

Když narodí se maličký, dar vidění má pod víčky,

dar slyšení má v něžném oušku,

dar chuti pozná v prvním doušku,

dar doteku má v prstíčkách, dar vůně v jarních kytičkách.

Maminko, ty k těm darům vkrátku,

dar řeči přidáš nemluvnátku (Maminčin dar - František Hrubín).

Otázky do reflektivního dialogu: „Jak se ti pracovalo? Bavilo tě to? Bylo to pro tebe lehké? Máš nějaké doporučení pro příště?“

- **Realizace výtvarné činnosti (fotodokumentace)**

Příprava na výtvarnou činnost



Výsledná Barevná báseň

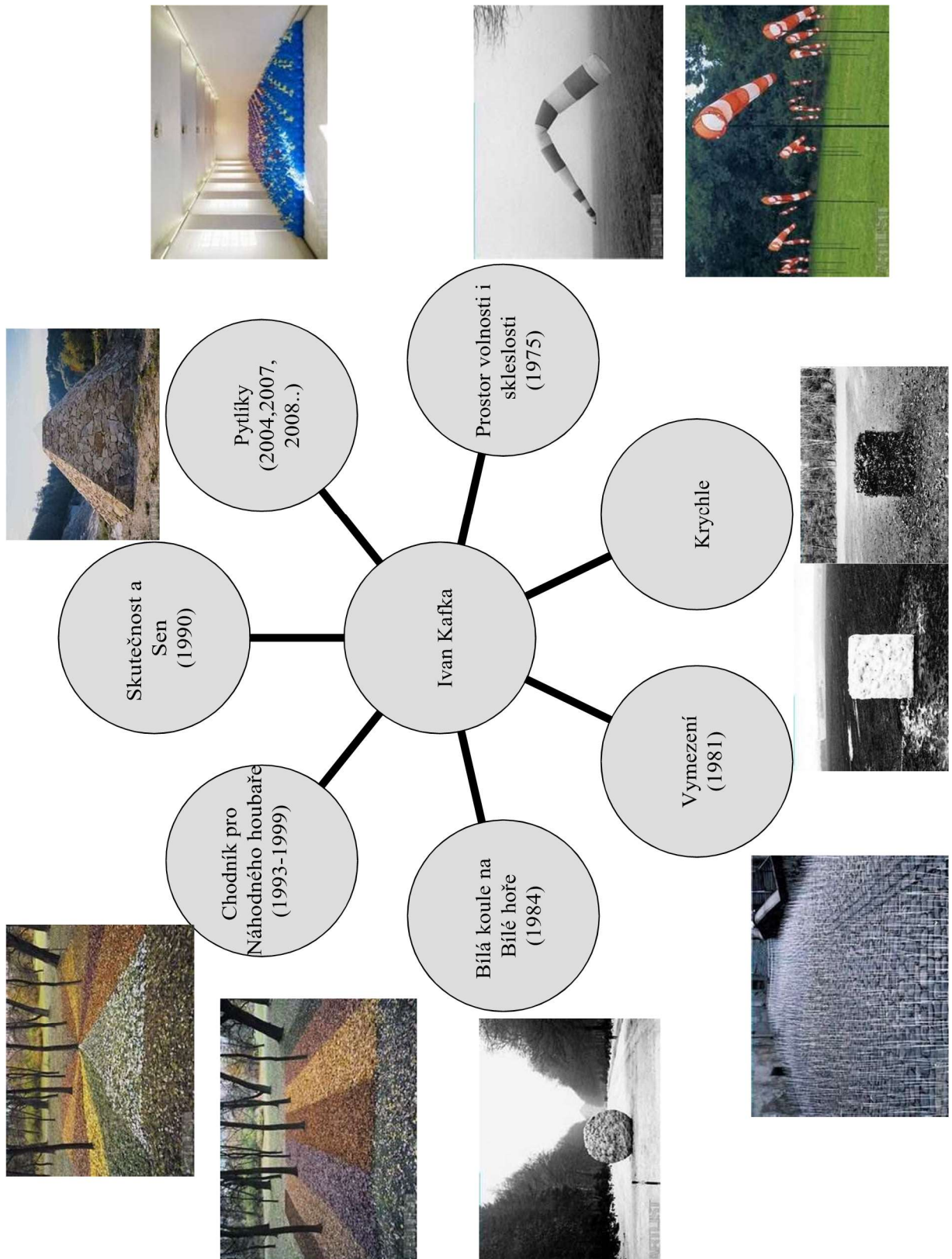


4.2 IVAN KAFKA

Narozen 1952 v Praze. Z mnoha věcí, jimiž se zabývá je však především grafik a fotograf. Ve své tvorbě se věnuje fotografii, instalacím, land artu a public artu. Nejčastěji používá **přírodní materiály**, předměty denní potřeby nebo technické předměty. Ves své tvorbě klade důraz především na **práci s prostorem, perspektivu**, zmnožení, celek – detail, velký formát, novou identitu artefaktu, volnost, ale i řád a **vazbu k místu**. Svými díly se snaží reagovat na společenské či politické dění. Je člen volného uskupení 12/15 Pozdě, ale přece.

*„Hledání nové identity artefaktu, který je statický a současně má potenciální schopnost pohybu, osobité minimalistické prostředky, lyrismus a při tom nesentimentální věčnost. Schopnost klást aktuální otázky po vztahu současné civilizace k přírodě, po osobní svobodě a jejím závazkům vůči společnosti, silný cit pro kreativitu kulturních a geografických rozdílností. Tak bychom mohli obecně charakterizovat tvorbu Ivana Kafky. Je svého druhu jedinečná a zároveň otevřená širokému spektru interpretací. Kafka se především vyjadřuje **velkými instalacemi v krajině**, v nichž v zásadě utilitární předmět uvádí do nových vztahů k přírodním dějům (např. dlouhodobý projekt Prostor volnosti (i skleslosti) – modifikované kompoziční sestavy větrných rukávů v různých částech Evropy), zajímá ho ale i průzkum možností uzavřeného, architektonicky pevně determinovaného prostoru (např. interiérové sestavy pingpongových míčků, halaparten, šípů, větrníků, či hodinových ručiček, které obíhají svůj okruh, ale neukazují čas, nebo nedávná instalace zavěšené, exaktně vymezené roviny z kousků bílé vaty, která je artificiální evokací oblačného nebe). Kategorie velkého formátu tedy v Kafkově díle znamená výzvu vypořádat se s prostorovou daností, dát jí nový smysl a řád. Používá k tomu multiplikovatelné prostředky, které jsou samy o sobě schopné mít kvalitu nějaké modelové situace“ (Rausová, 2007,).*

Průřez uměleckou tvorbou Ivana Kafky



4.2.1 DÍLO „BÍLÁ KOULE NA BÍLÉ HOŘE

Dílo bylo vytvořeno na Bílé Hoře. Materiálem byl pouze sníh a dílo dosahovalo výšky 2,3 metru. Autor zde klad důraz na práci s prostorem. Toto dílo bylo vytvořeno speciálně pro tento prostor. Autor chtěl nechat vyniknout perspektivě daného místa. Mělo způsobovat překvapení pro toho, kdo tam vešel. Důležitá tak byla jeho silueta. Vzhledem ke kontrastu k perspektivě byl proto zvolen geometrický tvar.

4.2.2 DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE OBSAHU

- **Didaktická struktura výtvarného úkolu**

Výchozí dílo: Bílá koule na Bílé hoře

Použitá technika: land-art.

Využití postupy a specifika díla: sníh, práce s prostorem, perspektiva, překvapení po vstupu do prostoru, silueta, geometrický tvar.

Výtvarná činnost v MŠ

Námět: Sněhová koule

Inspirační východiska: land-art.

Očekávané výstupy:

- dítě a jeho tělo - rozvoj hrubé motoriky;
- dítě a jeho psychika- popíše význam svého výtvoru, rozvoj smyslového vnímání - hmat ;
- dítě a ten druhý - dítě kooperuje s ostatními dětmi, vydrží až nad něj dojde řada;
- dítě a společnost-dodržuje pravidla, chová se tak aby neublížil ostatním;
- dítě a svět- pěstuje si vztah k přírodě, orientuje se ve svém okolí.

Cílová skupina: děti ve věku 3-6 let.

Motivace: Při pobytu venku, děti začali ve sněhu vyhrabávat díru – cestu. „Jé víte, co mi to připomíná? To vypadá skoro jako cesta po sněhové kouli, třeba když děláte sněhuláka. Škoda, že sníh nelepí a nemůžeme to porovnat. Ale víte co, můžeme ji zkusit udělat jinak, chcete to zkusit?“ „Tak teď už víme, jak vypadá otisk koule, ale co třeba naše otisky, jak by vypadali?“

Zadání výtvarného úkolu: společné vyšlapávání kruhu do sněhu, a porovnání s otisky vlastních těl v různých pózách, popíše, co daný otisk představuje.

Otázky do reflektivního dialogu: „Co ještě Vám to připomíná? Co jiného by to mohlo být? Co v tom vidíte? “

- **Realizace výtvarné činnosti (fotodokumentace)**

Výchozí motivační “díra“



Vytvořený otisk koule



Otisky dětí



4.3 MILAN MAUR

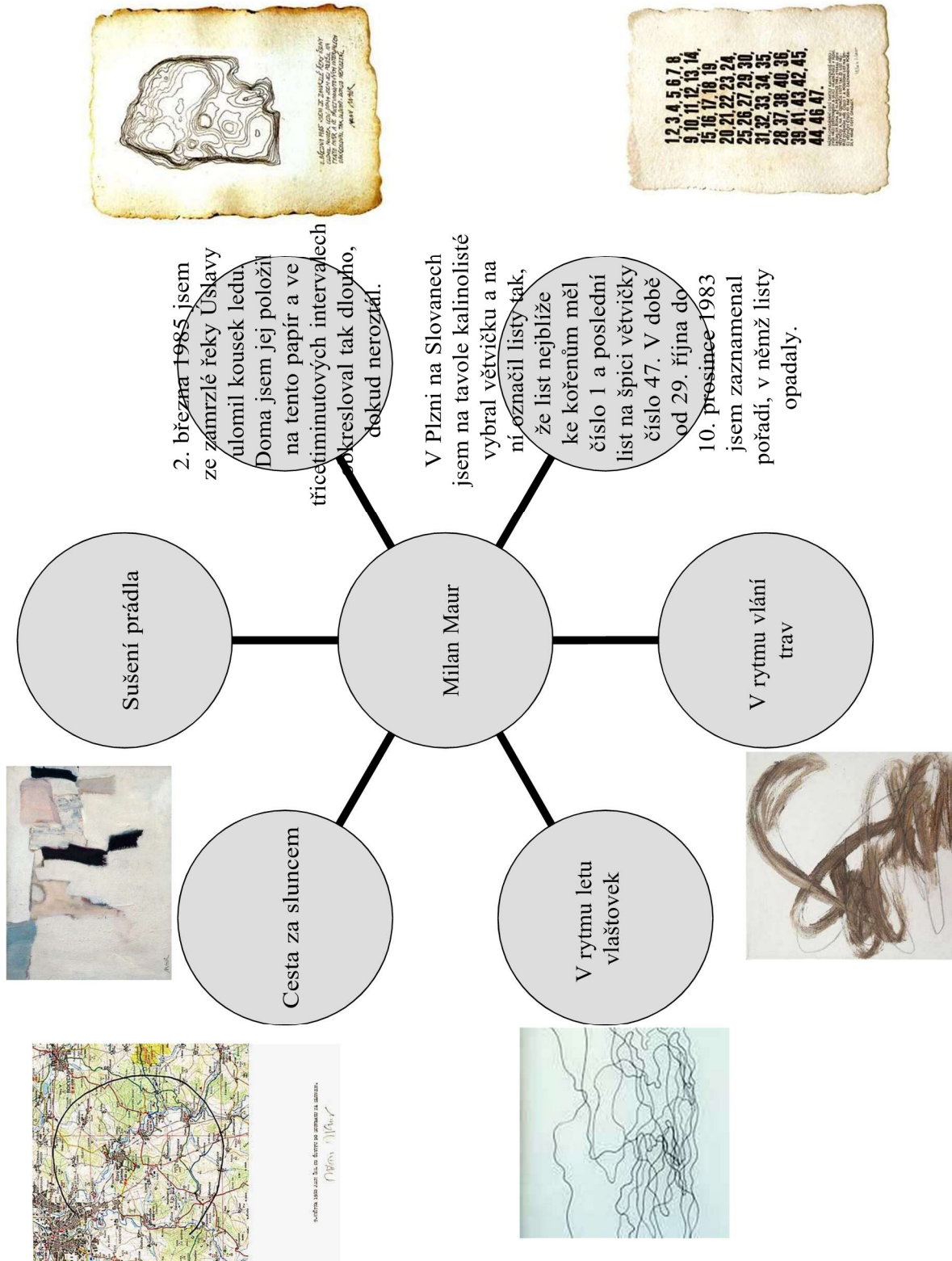
„Milan Maur se v 80. letech zařadil mezi čelní představitele konceptuálního umění, orientovaného na **přírodní tematiku**. K výtvarnému umění se dostal jako ryzí amatér. Důležitým impulsem pro Maurovu tvorbu bylo několik prázdninových cest do Bulharska na počátku osmdesátých let. Pohled v některých obrazech sestupuje pod horizont, takže pouze srovnáním s dalšími obrazy tohoto cyklu zjistíme, že zdánlivě abstraktní tvarosloví je transformovaným krajinným motivem.

Následně se už obrátil k ryze **konceptuální problematice**, vždy však spojené s nějakým **obrazovým artefaktem**, který je výsledkem akce, nebo alespoň textovým a grafickým raportem, který má svou specifickou estetiku. Od matematické náhody, simulované hody kostkou, se obrátil ke zkoumání **vztahů pravidla a náhody v přírodních procesech**, kde našel svoji nejvlastnější polohu. Mezi jeho charakteristické práce patří např. záznamy postupného opadávání listů na větvičce, které předtím označil čísly odshora dolů (výsledkem je raport s číselnou řadou), nebo lineární záznamy, v nichž zachycoval pohyb stínů stromů či kolísání hladiny řeky. Mimořádným a ojedinělým dílem je akce, kdy během jednoho dne absolvoval pěší cestu ve volné krajině po trase, určené pouhým sledováním slunce – raportem je v tomto případě zákres trasy do mapy. V dosud poslední periodě své tvorby vytvářel gestické záznamy pohybu drobného hmyzu.

Přírodní práce Milana Maura někdy nabývají až kvazivědeckého rázu. Naopak texty, které se stávají součástí výsledného „obrazu“, je obohacují o takřka **lyrické kvality** (17. května 1993 jsem na své zahradě obkresloval stín vrhaný hrušní a vnímal vůni kvetoucích stromů). Zejména v osmdesátých letech se objevuje i ekologický aspekt (11. 5. 1983 jsem se v Krušných horách dotýkal umírajících stromů, protože jsem nevěděl, jak jim jinak pomoci.).

V devadesátých letech Milan Maur postupně ukončil svou aktivní tvorbu a začal se naplno věnovat podnikání v oboru slavnostního osvětlení měst, což odpovídá jeho původnímu vzdělání, v němž je stejně úspěšný jako před tím ve výtvarném umění“ (Fišer, 2010).

Průřez uměleckou tvorbou Milana Maura



4.3.1 DÍLO „TÁNÍ LEDU“

Lépe řečeno se jedná o cyklus tání ledu, který obsahuje grafické raporty, kdy autor zaznamenával postupné změny při tání ledu. Pro autora jsou typické dlouhé a obsažné názvy, pro je uváděn jen název celého cyklu. Např. *2. března 1985 jsem ze zamrzlé řeky Úslavy ulomil kousek ledu. Doma jsem jej položil na tento papír a ve třicetiminutových intervalech obkresloval tak dlouho, dokud neroztál.*

4.3.2 DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE OBSAHU

- **Didaktická struktura výtvarného úkolu**

Výchozí dílo: cyklus Tání ledu, 1985

Použitá technika: kresba na ručním papíře.

Využití postupy a specifiky díla: zkoumání pravidla a náhody v přírodních procesech, výsledek je zaznamenaný graficky či slovně a zachován jako raport.

Výtvarný činnost v MŠ

Námět: Ledová kra

Inspirační východiska: kresba, raport zachycení změny.

O čekávané výstupy:

- dítě a jeho tělo – rozvoj jemné motoriky, správný úchop kreslicího náčiní;
- dítě a jeho psychika-koncentruje se na úkol a jeho dokončení;
- dítě a ten druhý- komunikuje s dospělým, spolupracuje s ostatními, dělí se o pomůcky;
- dítě a společnost – zachází šetrně s používanými prostředky;
- dítě a svět- pěstuje si vztah k přírodě, pomáhá pečovat o životní prostředí – třídí odpad, vnímá přírodní změny.

Cílová skupina – děti ve věku 4-6 let.

Motivace- (kus bílé látky) „Co by to mohlo být? – Venku je spousta sněhu, a ten, když hodně zmrzne je z něj – led. A tohle je naše ledová kra a my si s ní zahrajeme hru, Chcete?“ (za doprovodu písničky se děti pohybují v prostoru, když utichne musí si stoupnout na ledovou

kru, která se postupně zmenšuje) „Teď jsem si zkusily, jak to může vypadat, když se kra zmenšuje, ale to není jediný způsob, chcete to zkusit i jinak?“

Zadání výtvarného úkolu-vytrhávání kry z papíru a zakreslení jejího postupného zmenšování dalším odtrháváním.

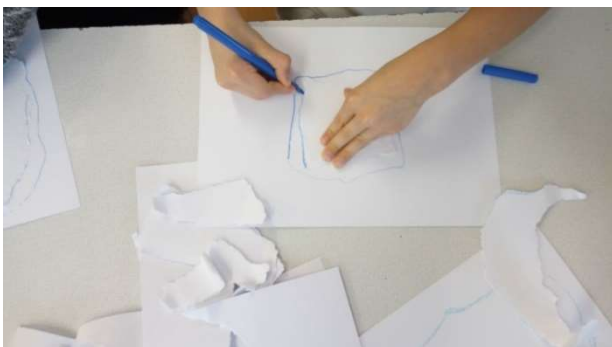
Otázky do reflektivního dialogu- „Bylo to pro vás těžké? Bavila vás činnost? Udělali byste něco jinak?“

- **Realizace výtvarné činnosti (fotodokumentace)**

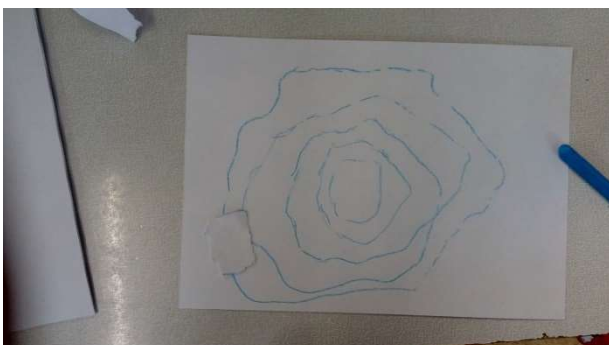
Hra „Ledová kra“



Obkreslování kry



Výsledný grafický raport tání ledu



Výsledný grafický raport tání ledu



4.3.3 REFLEKTIVNÍ BILANCE UČITELE A JEJÍ KÓDOVÁNÍ

Tuto výtvarnou činnost jsem realizovala v mateřské škole v Horní Bříze. Třída, ve které jsem úkol prováděla byla homogenní s průměrným počtem 24 dětí. Tuto třídu jsem za účelem realizace výtvarné činnosti již jednou navštívila, proto jsem pro děti již nebyla cizí, což mělo na činnost pozitivní vliv, jelikož děti již ke mně měly určitou důvěru. Tuto činnost jsem realizovala v odpoledních hodinách po odpočinku dětí, k čemuž ji bylo potřeba částečně uzpůsobit. Vzhledem k této okolnosti, jsem nezařadila seznámení s umělcem. Zařazení do odpoledních hodin značně ovlivnilo charakter činnosti. Bylo nutné, aby byla časově nenáročná a relativně jednoduchá, protože pro děti si brzy přicházeli rodiče. Dále pak musela být pro děti dobrovolná, což ovlivnilo počet dětí, které se činnosti účastnily. Do činnosti se nezapojily především mladší děti, které daly přednost volné hře, i přesto se však zapojila většina zbývajících dětí. To byla hlavní omezení, na která jsem musela při činnosti brát ohled. Tento výtvarný úkol byl inspirován umělcem Milanem Maurem, který se ve své tvorbě zabývá hlavně zkoumáním pravidel a náhod v přírodních procesech, jejichž výsledek zaznamenává graficky či slovně a zachová jako raport. Především jsem pak vycházela z jeho cyklu Tání ledu. Díla z tohoto cyklu vznikla tak, že autor ulomil na řece kus ledu, ten doma položil na papír a ve třicetiminutových intervalech jej obkresloval, dokud zcela neroztál. Tento motiv díla se mi stal hlavním inspiračním východiskem.

Jelikož se tato činnost odehrávala odpoledne, tak abych děti zaujala, použila jsem jako motivaci hru Ledová kra. Nejprve jsem před ně položila kus bílé látky a zeptala se, „Co by to mohlo být?“ Jelikož byla zima, děti jako první napadl sníh. Protože jsem se chtěla dostat k odpovědi led, pokračovala jsem malou nápovědou. „A když je venku hodně sněhu, který hodně zmrzne, může se z něj stát...“ Po této nápovědě již děti odušily, že myslím led. „Tak,

tento kus látky se pro nás teď stane ledovou krou, se kterou si zahrajeme hru, chcete?“ Všechny děti souhlasily, tak jsem začala vysvětlovat pravidla. Děti se za doprovodu písňe pohybují v prostoru a když zastaví, musí si stoupnout na kru, kterou představuje látka. Kus látky je ze začátku velký, ale po každém zastavení se zmenšuje. Cílem hry je, aby si děti stouply tak, aby se na kru stále všichni vešly. Během vysvětlování pravidel jsme s dětmi zjistili, že hru již hrály s paní učitelkou. Protože některé z dětí ve vedlejší místnosti ještě spaly, doprovázeli jsme se s dětmi sami, zpěvem lidových písni. Zopakovali jsme si několik kol hry a poté jsme postoupili k výtvarnému úkolu. „Teď jsme si zkusili, jak to může vypadat, když kra taje a zmenšuje se, ale to není jediný způsob, jak to pozorovat. Chcete to zkusit i jinak?“ Děti, které chtěly pokračovat se přesunuly ke stolu, kde jsem jim vysvětlila další postup. Každý jsem si ze čtvrtky vytrhal vlastní kru. Tu jsme obkreslili na jiný papír. Abychom docílili zaznamenání tání kry, odtrháváním jsme ji zmenšovali. Po každé odtrhané vrstvě jsme tvar kry obkreslili na papír, kde tak postupně vznikl grafický raport tání kry. Při procesu úkolu projevovaly některé děti obavu, že úkol nezvládnou. I přes počáteční obavy byli všichni s výsledkem spokojeni a s každou další vrstvou vypadaly uvolněnější. Děti vyjadřovaly zaujetí především nad vznikajícím grafickým raportem, z čehož usuzuji, že činnost je zaujala. Na závěr jsem dětem položila několik otázek týkajících se výtvarné činnosti. „Bylo to pro vás těžké? Bavila vás činnost? Udělali byste něco jinak?“

- **Otevřené kódování – viz příloha č. 1**
- **Graf-pojmová mapa – viz příloha č. 4**

4.3.4 DÍLČÍ INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ

1. Které postupy soudobého umění byly využity ve výtvarných činnostech MŠ?

U této činnosti bylo patrné, že navazuje na Milana Maura, který se zabývá především pravidly a náhodami v přírodních procesech. Z výchozího díla z cyklu Tání ledu je zachován postup, průběžného zaznamenávání a konečného záznamu v podobě grafického raportu. Vzhledem k nízké časové dotaci nebylo možné pracovat s přírodními materiály, princip však byl zachován a přenesen nejprve na formu hry a pak na samotnou činnost jako práce s papírem. Při činnosti byl faktor pravidel a náhod v přírodních procesech upraven a

nahradila jej činnost dětí. Místo samotného pozorování přírodních zákonitostí je děti v daný moment nahradily a sami znázornily otrháváním papíru.

2. Která specifika soudobého umění byla transformována do činnosti MŠ vzhledem ke zvoleným konceptům?

Největší podíl na transformaci díla do činnosti, měl především fakt, že byla realizována v odpoledních hodinách, což ovlivnilo čas možný činnosti věnovat a také to, že činnost proto musela být dobrovolná. Z toho důvodu byla také jako motivace zařazena hra, která se snažila jak námětem, tak postupem odkazovat na následující činnost. Jak hra, tak činnost se snažily přeneseně znázornit pravidla a náhody v přírodních procesech, konkrétně pak na tání ledu. Faktor náhodnosti zde byl zastoupen aktivitou dětí či učitelky. V případě hry se jednalo o zmenšování plochy ke stání učitelkou a v případě činnosti se jednalo o otrhávání papíru dětmi. Zachován v činnosti zůstal postupný záznam změny a také výsledný záznam ve formě grafického raportu.

4.4 EVŽEN ŠIMERA

„Evžen Šimera proslul svými obrazy a objekty, které pojednává svou nově vyvinutou technikou „new dripping“; již rozvíjí od roku 2006. Jeho tvorba zaujala spojením konceptuálního přístupu a malby.

*Ve svých „stékaných obrazech“ je volně inspirován tvorbou Jacksona Pollocka, jednoho z čelních představitelů abstraktního expresionismu. Ten je v díle přiznán, ale jen proto, aby k němu Šimera mohl vytvořit svůj osobní protipól. Zatímco Pollock po plátně expresivně rozhazoval cákance barvy, Šimera posadí kapku na vršek horní hrany rámu a nechá ji samovolně stékat: **kapka sama „namaluje“** to, k čemu ji **gravitace** donutí a autor se v procesu nijak neprojeví. Šimera nepracuje s emocemi a podvědomím, tak jak to bylo u Pollocka. **Subjektivní zásah je vyloučen** a malba sama pracuje podle prostých fyzikálních zákonů. Jde o obrazy, které vznikají od roku 2006 až po současnost a obrazy nesou název Z cyklu *Nový dripping*.*

Zatímco Pollock byl jen malířem, Šimera zkouší limity malby tím, že techniku new dripping aplikuje také na objektovou tvorbu. Vznikají tak třeba rámy a kruhy „omalované“ stékanými

kapkami barev. Zatím největším objektem této řady byl *Monument gravitace* (2008), který mu v roce 2008 přinesl nominaci na prestižní cenu Jindřicha Chalupeckého.

Na stékané obrazy z cyklu *Nový dripping* navazuje série *Obrazů ze stavu beztíže* (2009), v nichž se autor snaží potlačit zemskou **gravitaci**. Malby volně rozlévanou barvou na plátno vznikly v letadle ve stavu beztíže, kdy podle slov umělce „náhoda a potlačení uměleckého projevu získávají svou maximální podobu“.

Další Šimerovým projektem založeným na principu **náhody**, je série *Kreseb globálních pozic* (2011). Jedná se o velkoformátové papíry (délka několik metrů), které autor umísťuje přímo do krajiny – do parku, na mýtinu v lese, na odpočívadlo u dálnice nebo na střechu domu atd. Nad papírovou plochou se vznášejí ve větru balonky naplněné heliem a na provázku nesou spuštěnou fixu, která maluje. Výsledkem jsou abstraktní obrazy, které opět vznikly **bez dotyku umělcovy ruky**. Šimera říká, že tímto projektem chtěl upozornit na důležitost prožití krajiny, kterou sledujeme už jen digitálně (jezdíme podle navigace, hledáme místa na internetu na Google Earth atd.).

Parafrází abstraktní malby a *new dripping* jsou „lepenkové obrazy“ (*Artist Tape Paintings*, 2011), v nichž místo média malby používá Šimera lepenku. Ta je v malířství obvykle slouží jako pomocný materiál: umělec nalepí na plátno lepenku, něco namaluje a pak ji odtrhne a lepenka se stane odpadem. V Šimerových obrazech však různobarevné lepenky přímo „malují“ linie, a to bez plátna, které chybí. Zbývá jen rám a lepenkové linky, které vrhají stíny na stěnu, na níž je rám pověšen.“ (Raimanová, nedatováno)

4.4.1 DÍLO „HORIZONTAL AND VERTICAL“

Na tomto díle je použita autorova technika „new dripping“, kdy autor aplikuje na horní rám obrazu kapku barvy a nechá ji samovolně stékat po obraze. Na dílo tak působí jen gravitace a autor do obrazu nijak nezasahuje. Kapka tedy maluje to, k čemu ji gravitace donutí a autor se ve výsledném díle nijak neprojeví.

4.4.2 DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE OBSAHU

- **Didaktická struktura výtvarného úkolu**

Výchozí dílo: Horizontal and Vertical, 2011

Použitá technika: konceptuální umění, abstraktní malba, new dripping.

Využité postupy a specifika díla: technika „new dripping“, gravitace, abstraktní malba.

Výtvarná činnost v MŠ:

Námět: Barevné pocity

Inspirační východiska: abstraktní malba, technika new dripping.

Očekávané výstupy:

- dítě a jeho tělo- rozvíjení koordinace ruky a oka a zdokonalení jemné motoriky, umí zacházet s výtvarnými pomůckami;
- dítě a jeho psychika- vyjadřuje samostatně pocity, vyjádření pocitu na základě smyslového vnímání, vyjadřuje představivost a fantazii ve výtvarných činnostech;
- dítě a ten druhý- dodržuje dohodnutá pravidla, respektuje potřeby ostatních;
- dítě a společnost- zachází šetrně s pomůckami, získává pozitivní vztah k výtvarnému umění;
- dítě a svět- rozumí přírodním zákonům.

Cílová skupina: děti ve věku 3-6 let.

Motivace: „Víte, že některé barvy nás dokážou rozveselit a jiné třeba rozesmutnit? Určité barvy v nás mohou vyvolat různé pocity a na každého působí jinak. Chcete si zkusit, jak je to s vámi?“

Zadání výtvarného úkolu: děti malují pomocí stékajících kapek a následně dle použitých barev a vlastního pocitu obrázku přiřadí náladu/pocit.

Otázky do reflektivního dialogu: „Jak se ti pracovalo? Bavilo tě to? Bylo to pro tebe lehké? Máš nějaké doporučení pro příště?“

- Realizace výtvarné činnosti (fotodokumentace)

Výsledná díla dětí - Barevné pocity



Výsledná díla dětí - Barevné pocity



Výsledná díla dětí - Barevné pocity



4.4.3 REFLEKTIVNÍ BILANCE UČITELE A JEJÍ KÓDOVÁNÍ

Vybranou výtvarnou činnost jsem zrealizovala v mateřské škole v Plzni, kde jsem v dané době absolvovala souvislou praxi. Jednalo se o homogenní třídu průměrně s 22 dětmi. V této mateřské škole je zaveden program Začít spolu, což do značné míry ovlivňuje řízenou činnost. Proto jsem tomu musela přizpůsobit i svou výtvarnou činnost. Činnosti probíhají v centrech aktivit, která se vytváří tematicky dle integrovaného bloku. Tudíž jsou stejné cca na jeden až tři týdny a děti si sami každý den volí jednu z činností, kterou sami chtějí. Úkoly musí být koncipovány tak, aby byly děti schopné je dělat sami, bez přičinění učitele a jsou časově omezeny cca na 20-25 minut. Tento úkol byl prováděn v centru ateliér. Téma probíhajícího integrovaného bloku bylo Smysly a pocity. V tomto výtvarném úkolu jsem vycházela z díla Evžena Šimery. Ten ve svých dílech používá techniku „new dripping“, kterou lze popsat jako stékání kapek. Umělec nanese kapku barvy na vršek horní hrany rámu a nechá jí samovolně stékat, kapka tak maluje sama, jen za působení gravitace, autor se v procesu neprojevuje. Vzhledem ke zdejší podobě řízené činnosti jsem musela výtvarnou činnost přizpůsobit podmínkám školky. Především z časových důvodů jsem vynechala představení umělce a jeho konkrétního díla, děti tak alespoň mohly nezaujatě využít svou představivost a fantazii. Inspiračním východiskem se tak stala hlavně technika malby stékající kapkou. Výtvarný úkol jsem přizpůsobila také vzhledem k probíranému tématu, což ovlivnilo jak motivaci k úkolu, tak jeho námět. Vzhledem k nižšímu věku dětí jsem úkol pojala trochu expresivněji než Evžen Šimera svá díla, a to tak, že jsem dětem ponechala možnost ovlivnit směr stékající kapky. Proces úkolu byl také ovlivněn nápadem paní učitelky, přiřazením obrázku obličejíku ke konečnému výtvoru. I když v mém původní plánu to nebylo, mému záměru nápad neodporoval, tak jsem jej využila. Mým hlavním pedagogickým záměrem bylo vyjádření vzájemného působení barvy a pocitu dítěte.

Dětem jsem na stůl připravila krabice, kterými budou kapku barvy ovládat. Ostatní potřebné pomůcky si připravily sami, podle obrázků u daného centra (na tento systém jsou již zvyklé). Před začátkem činnosti si tak rozložily ubrus a připravily naředěné temperové barvy, štětce a čistou vodu na vypláchnutí. Pro navození motivace, jsem se dětí zeptala „Víte, že některé barvy v nás mohou vyvolat různé pocity? Třeba nás dokážou rozveselit nebo i rozesmutnit. Určité barvy v nás mohou vyvolat různé pocity a na každého působí jinak. Například taková žlutá. Máte rádi žlutou?“ „Ano, ano“ odpovídají děti. „A jak na vás

působí? Je veselá nebo smutná?“ Děti se shodnou, že je veselá. „Nebo jinak, je třeba teplá nebo studená?“ „Teplá jako sluníčko, když svítí.“ Odpovídá jeden žáček a ostatní svorně souhlasí. „No výborně, a podobně na nás působí všechny barvy. Chcete si vyzkoušet, jak působí zrovna na vás? Ano? Výborně tak začneme.“

Samotné zadání úkolu bylo jednoduché. Štětcem nanést kapku barvy na papír, následně bylo možné papírem pohybovat, a stékající kapkou tak vytvářet stopu na papíře, tedy kapkou „malovat“. Pro jednodušší manipulaci s papírem, měly děti k dispozici připravené kartonové krabice, do kterých papír vložily a manipulovaly pouze krabicí. Pomocí krabice tak nanesenou kapku rozpohybovaly. Některé akčnější děti pohybovaly krabicí až tak, že jim z ní papír vypadával, což bylo potřeba vyřešit. Proto jsem dětem nadnesla otázku: „Jak to můžeme udělat, aby nám papír nevypadával? Jak to můžeme vyřešit?“ děti usoudily, že by mohlo pomoci krabici naklánět méně. Tento nápad jsem podpořila a pozorovala, že se již všem daří papír udržet na svém místě. Oproti výchozímu umělci mohly děti malovat kapkou všemi směry. Snažila je navést, aby kapku usadily na horní hranu papíru, avšak především pro ty mladší to bylo dost náročné a kapku umisťovaly po celé ploše papíru. Při činnosti jsem děti pozorovala a šimla jsem si, že jejich projev byl zpočátku spíše opatrný až nesmělý. Z toho jsem usoudila, že na takový přístup nejsou asi moc zvyklé. Postupně se však do činnosti vžívali, což se projevilo především jejich uvolněnějším výrazem i celkovým projevem, který byl přirozenější. Zajímala jsem se o to, jak volí barvy, které používají. Z odpovědí dětí vyplynulo, že volí hlavně barvy, které mají rádi a které se jim líbí. V jednom případě se děvčátko rozhodlo, že výsledný obrázek je pro maminku, a tak volilo její oblíbené barvy. Děti byly každé zaměřené na svou práci a bylo na nich vidět soustředění se kterým pracovaly. Zadání úkolu všichni naplnily, tak předpokládám, že činnost pro ně byla přiměřená. Při samotné činnosti projevily děti radost nad obrazci, které záměrně i nezáměrně vytvářely, tak i nakonec nad celým jejich výtvozem. Všechny děti dokončily své obrázky spokojené s výsledkem. Posledním krokem, bylo opatření výsledného obrázku patřičnou emocí či pocitem, což bylo zajištěno různými obličejíky, které jednotlivé emoce vyjadřovaly.

V závěrečném hodnotícím kruhu měli všichni možnost prohlédnout si výsledky aktivit ze všech center. Vybraní jedinci mluvili o svém úkolu. Byly použity návodné otázky: „Jak se ti pracovalo? Bavilo tě to? Bylo to pro tebe lehké? Máš nějaké doporučení pro příště?“

Zodpovědí vyplynulo, že děti vybrané aktivity bavily, pracovalo se jim dobře a byly pro ně přiměřené. Jako další hodnotící škála byly použity obrázky smajlíků (usměvavý a mračící se), na které děti pokládaly víčka podle toho, jak se u práce cítily.

- **Otevřené kódování – viz příloha č. 2**
- **Graf - pojmová mapa – viz příloha č. 5**

4.4.4 DÍLČÍ INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ

1. Které postupy soudobého umění byly využity ve výtvarných činnostech MŠ?

Z výzkumu je patrné, že ve výtvarné činnosti byla použita technika „new dripping“, kterou pracuje Evžen Šimera. Technika spočívá v tom, že na horní část rámu je umístěná kapka barvy, kterou poté autor nechá volně stékat po obraze, takže kapka sama maluje. Při procesu do malby autor nezasahuje, a působí zde plně jen fyzikální zákony. Autor se tak od obrazu odosobňuje. V MŠ byla využita tak, že děti měly papír umístěný v krabici, pro lepší manipulaci, na papír pak nanášely kapky a krabici je rozpochovaly tak, aby kapka zanechala stopu, tedy malovala. Technika nebyla využita z cela v původní podobě vzhledem k věku a schopnostem dětí. Nebylo tak využito odosobnění autora, naopak byl patrný osobitý autorský ráz každé práce a byl také kladen důraz na vyjádření pocitů v dané práci.

2. Která specifika soudobého umění byla transformována do činnosti MŠ vzhledem ke zvoleným konceptům?

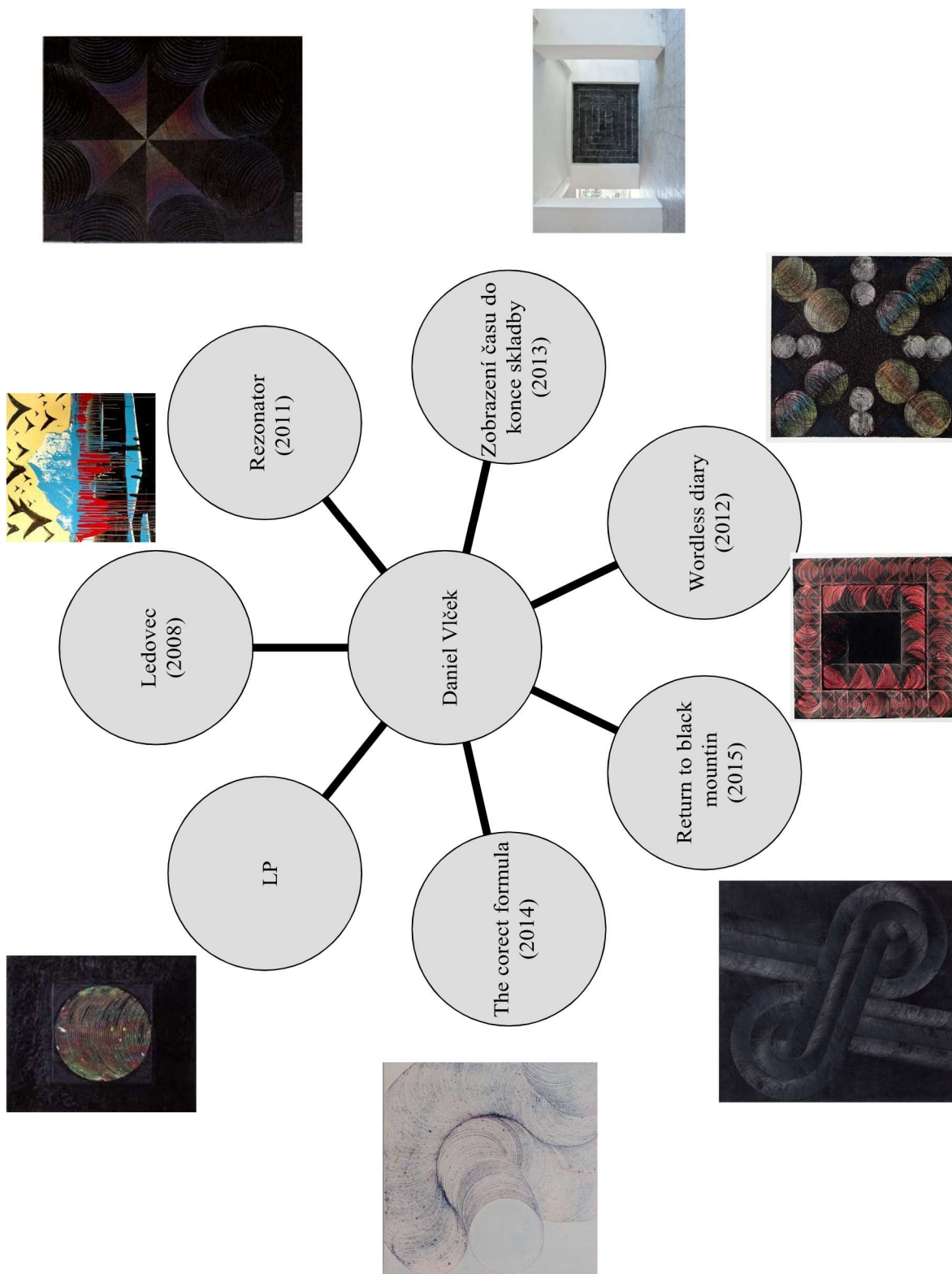
Tato činnost byla z velké části ovlivněna podmínkami dané mateřské školy, a to programem Začít spolu, který zde je. Ten koncentruje jednotlivé aktivity do center. Dalším faktorem ovlivňující především námět činnosti bylo téma integrovaného bloku, které bylo nutné dodržet. U transformace techniky byl patrný expresivnější ráz. Děti nebyly omezeny pouze pohybem dolů, ale mohly kapku barvu rozpochovat všemi směry, avšak stále tak byl patrný vliv gravitace jako ve výchozí technice. Provedení bylo také dost individuální a dost záviselo na jednotlivých schopnostech dětí, ne všechny tak udržely to, aby kapku spouštěly z horní hrany obrázku, a tak některé kapky umísťovaly libovolně po celé ploše. Subjektivní byl také výběr barev, které byly většinou voleny ze škály oblíbených. S abstraktním vyjádřením souvisela taky příslušná emoce, kterou byl obraz dítětem nakonec pojmenována označen.

4.5 DANIEL VLČEK

„Daniel Vlček přispívá k podobě současné umělecké scény několika způsoby. Vlastní vizuální tvorbou, hudební produkcí a recyklací - Dj Francois Perrin, Reverend Dick, Guma Guar, participací na nehudebních aktivitách skupiny Guma Guar, vedením galerie Ferdinanda Baumana a otevřením klubu Berlínskej model

*Jeho výtvarná práce se vyvíjí úměrně k jeho ostatním činnostem. Začínal s angažovanými plakáty Civilní obrana (2003), ve kterých použil pro streetart typickou formu - spray přes šablonu. Vyšel z válečného komixu z konce 50. let, který zobrazoval, jak se zachovat v případě napadení cizí armádou - Keep Cool, Stay home, Stay away from windows.. Daniel Vlček už při výběru tématu diplomové práce (2004) orientoval svůj zájem na **zvuk ve smyslu mechanického vlnění** postupující prostor. Zpracoval tři krátké videodokumenty o radioamatérech. V roce 2007 v galerii Jelení při výstavě „Pozorujte přicházející myšlenky a pocity jakéhokoliv druhu, nebraňte se jim“ svůj zájem rozvíjel. Pro interaktivní instalaci „Relaxcore“ vytvořil plechovou helmu, kde byly umístěny dva reproduktory se zvukovou stopou složenou ze šedesáti vrstev různých melodií, hlasů a ruchů. V letech 2007 a 2008 pracoval na cyklu emailových obrazů s ekologickým podtextem a motivy arktických zvířat a tajících ledovců („Tak sbohem, já mizím“, 2008, galerie Skutečnost). **Téma zvuku** obsahuje i série jeho posledních obrazů. Uplatňuje v nich zkušenost **vrstvení**. Expresivní podmalbu **překrývá černou barvou a vyškrabáváním** se do spodních vrstev znovu vrací. K vytváření rytmických stop používá **vinylové desky**, které v některých obrazech slouží jako **šablony** nebo prostředek k vytvoření reliéfu“ (Bytelová, 2012)*

Průřez uměleckou tvorbou Daniela Vlčka



4.5.1 DÍLO „REZONATOR“

Obsahuje téma zvuku Uplatňuje zde zkušenost vrstvení. Expresivní podmalbu překrývá černou barvou a vyškrabáváním se do spodních vrstev znovu vrací. K vytváření rytmických stop používá vinylové desky, které v tomto případě slouží i jako šablona a prostředek k vytvoření reliéfu.

4.5.2 DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE OBSAHU

- **Didaktická struktura výtvarného úkolu**

Výchozí dílo: Rezonator,2011

Použitá technika: akryl na plátně, kontrsgrafito.

Využití postupy a specifika díla: námět - zvuku= vlnění, návrat k historii- inspirace renesanční technikou kontrsgrafito vyrýváním vzoru do tmavé svrchní vrstvy se objevuje spodní světlá.

Výtvarná činnost v MŠ

Námět: Hudební obraz

Inspirační východiska: kontrsgrafito (vyškrabávání do vrstvy voskovek, překrytých tuší), námět zvuku.

Očekávané výstupy:

- • dítě a jeho tělo: rozvoj jemné motoriky, správně uchopuje nástroje, rozvoj smyslového vnímání;
- • dítě a jeho psychika: vyjádření pocitu na základě smyslového vnímání, vyjadřuje fantazii a představivost ve výtvarných činnostech;
- • dítě a ten druhý: respektuje prostor a potřeby ostatních, dělí se pomůcky a materiály;
- • dítě a společnost: zachází šetrně s pomůckami, získává pozitivní vztah k výtvarnému umění;
- • dítě a svět: orientuje se ve změnách v přírodě.

Cílová skupina:5-6 let.

Motivace: „Venku už se nám udělalo hezky, všechno roste a voní, ptáčci štěbetají a jaro je v plném proudu. No a já jsem slyšela jednu moc hezkou skladbu, která mi připomněla takovéhle krásné počasí. Chtěli byste si jí taky poslechnout?...(poslech skladby Jaro od Vivaldiho)... A teď, když jste jí slyšeli, co kdybychom si jí zkusily namalovat. Co tam slyšíme co to komu připomíná. Chcete?... (po kresbě voskovkami)... No a protože i v takto hezkém počasí občas přijde bouřka a prší, tak i část našeho obrázku zahalil mrak. Ale i skrze mrak může prosvitnout paprsek světla, a tak i my můžeme získat zpět některé barvy původního obrázku“.

Zadání výtvarného úkolu: kresba v reakci na hudbu voskovými pastely, poté obrázek libovolně rozdělit na dvě části, jednu přemalovat tuší (zakryl ho mrak), a druhou část přetřít vodovými barvami, na část s tuší použít tvořítka/vyškrabávátka a odkrýt tak původní barvy.

Otázky do reflektivního dialogu: Jak se vám líbila skladba? Co se vám při poslechu vybavilo? Co vám to připomnělo? Proč jste použily zrovna tyto barvy? Jak se vám pracovalo? Líbí se vám výsledek? Jak si můžeme hudbu přehrát?

- **Realizace výtvarné činnosti(fotodokumentace)**

Vyjádření hudby do obrazu



Vyjádření hudby do obrazu



Obraz zakryla Tma- tuš



Výsledné znovuobjevení barvy



Části překryté vodovými barvami



4.5.3 REFLEKTIVNÍ BILANCE UČITELE A JEJÍ KÓDOVÁNÍ

Tento výtvarný úkol jsem zrealizoval v mateřské škole v Horní Bříze. Třída, ve které jsem úkol prováděla byla homogenní s průměrným počtem 24 dětí. Tuto třídu jsem za účelem realizace výtvarné činnosti navštívila již několikrát, proto jsem děti již znala a oni mě, a tak jsem již měla představu co od nich mohu očekávat. Na začátek je nutné podotknout, že před samotnou realizací přišla od paní učitelky prosba, zda by konečný produkt mohl sloužit jako výzdoba do třídy. Vzhledem k tomuto požadavku jsem musela přípravu upravit. Původní záměr vycházel z díla umělce Daniela Vlčka, který se ve své tvorbě zabývá technikou kontrasgrafito, ke které často používá jako šablonu gramofonovou desku. vPropojení se zvukem je jeho dalším typickým rysem. Zvuk samotný či zvuková vlna jsou jeho častým námětem. Tyto znaky jeho tvorby jsem chtěla použít jako inspirační východiska. Hlavní změna spočívala v tom, že námět zvuku jsem pojala jako hudbu, a od toho se již odvíjel námět i motivace. Výchozí technika kontrasgravita zůstala, jen se neaplikovala v plné míře na celou plochu papíru, ale jen na část. na zbylou část byla použita jiná technika, tak aby byl výsledek možný po úpravě použit jako výzdobu do třídy. Naopak práci s nosičem hudebního média jsem vynechala, zdálo se mi, že by změno námětu byla vytržená z kontextu. Dnes jsem také vynechala seznámení s umělcem a jeho dílem i když jsem měla relativně dost času, avšak samotný výtvarný úkol se mi zdál dost složitý a zdlouhavý. Když děti malovaly, alespoň jsem se o něm zmínila, že existuje umělec, Daniel Vlček, který takovou techniku používá na své obrazy, avšak blíže jsem ho již nespecifikovala. Hlavním pedagogickým záměrem tohoto úkolu bylo vyjádření hudebního zážitku technikou kontrasgrafito. Jako výchozí skladbu pro tuto činnost jsem zvolila Jaro od Antonia Vivaldiho, jíž jsem v dětech chtěla evokovat veselost a lehkost a navodit tak použití veselých barev.

Když jsem dorazila do třídy, děti již byly informovány, že přijdu a budeme spolu něco tvořit. Po příchodu jsem si připravila všechny potřebné pomůcky, tedy voskové pastely, tuž, čtvrtky, vodové barvy, vodu, štětce tvořítka na vyškrabávání a ubrusy na stoly. Když bylo vše připraveno, paní učitelka mi přidělila děti se kterými budu pracovat, byla to skupinka deseti dětí, hlavně předškoláků. Když se všechny děti usadily a uklidnily, začala jsem s motivací. Jelikož byl tento úkol rozčleněn do několika úseků, motivaci i s popisem následné činnosti jsem dětem přednesla po jednotlivých částech, aby byly pro děti srozumitelnější a snáze pochopitelné. A tak jsme začali s první částí. „Venku už se nám udělalo hezky, všechno

roste a voní, ptáčci štěbetají a jaro je v plném proudu. No a já jsem slyšela jednu moc hezkou skladbu, která mi připomněla právě tohle krásné počasí. Chtěli byste si ji taky poslechnout?“ Dětem jsem pustila skladbu Jaro od Vivaldiho. Poprvé jsem je nechala jen poslouchat a vnímat hudební zážitek. Abych je trochu navedla směrem, ve kterém jsem s nimi poté chtěla pracovat, před samotným poslechem jsem jim řekla, aby se zaměřily, co ve skladbě slyší, co jim připomíná a jak na ně působí, zda v nich vyvolá například nějaké obrazy, tvary či barvy. Při samotném poslechu některé děti předstíraly, že usínají, čímž bavily ostatní a ti je napodobovaly a přidávaly se k nim. Avšak z pozdějších reakcí jsem usoudila, že většině se skladba líbila. Když vybraná část skladby skončila, vrátili jsme se k otázkám, které jsem nadnesla před poslechem. „Co jste tam slyšely?“ „Housle, basu, trumpetu“ zaznívaly od dětí názvy hudebních nástrojů. „Ano, a jak na vás působila? Spíš vesele nebo smutně? Nebo třeba co se vám u té skladby vybavilo?“ snažila jsem se děti navést směrem k mému záměru. Děti se shodly, že skladba na ně působí vesele a připomíná jim přírodu, ptáčky, hraní a podobně. Podotýkám, že název skladby děti předem neznaly, ten jsem prozradila až později. „Tak a teď, když jsme ji slyšeli a každému připomíná něco jiného, co kdybychom si to zkusili namalovat? Každý si vezme papír, já vám pustím skladbu ještě jednou a každý se pokusí zachytit, jak na něj skladba působí nebo co mu připomíná.“ První část zadání výtvarného úkolu tedy zněla, kreslit voskovými pastely za poslechu skladby a zaznamenat tak prožitek z hudby. Upozornila jsem děti, že je nutné zaplnit celou plochu papíru, protože je to důležité pro další postup. Pustila jsem skladbu a děti se pustily do práce. Bylo vidět, jak hudba působí na každého jinak. Někdo kreslil tvary, někdo používal jen barevné plochy a jiní kombinovali oboje. Práce tak byly velmi různorodé. Bylo zajímavé je pozorovat. Všimla jsem si soustředění se kterým pracovali i vybíraly použité barvy a bylo vidět, že se snaží na hudbu naladit. S posledními tóny skladby, byly již všechny práce dokončeny, a tak jsem plynule pokračovala další částí úkolu. „Ale i když máme takové hezké počasí, občas se zatáhne, a to je pak obloha skoro černá a spustí se bouřka a prší. Tak si i my představíme že nám obrázek zahalil mrak. Ale nemusíme zoufat, protože každý mrak se vyprší a vysvitne skrze něj zase sluníčko, a i nám se nakonec podaří získat některé barvy obrázku zpět.“ Další postup byl následovný. Obrázek jsme rozdělili na dvě části. Jednu část jsme přetřeli tuší (tu zakryl mrak), a druhou část jsme přetřeli vodovými barvami a zmuchlali. Tato část měla sloužit jako základ pro tvorbu výzdoby do třídy o kterou jsem byla požádána. Obě části jsme nechali zaschnout. Tuš schla rychle, a tak jsme nemuseli čekat

dlouho. S touto částí jsme ještě dále pracovali. „Tak a teď to bude vypadat trochu jako kouzlo, jako i skrz mrak může svítit sluníčko, tak i skrze tuš, kterou jsme nanесли dostaneme z obrázku naše původní barvy.“ A ukázala jsem dětem jak pomocí tvořítka či konce tenkého štětce mohou tuš seškrábnout a odhalit tak původní obrázek tato technika děti zaujala a při objevování svého obrázku projevovaly radost, a tak si myslím, že se jim tento úkol líbil. Když všichni činnost dokončili, položila jsem jim ještě několik otázek týkajících se výtvarného úkolu. „Jak se vám líbila skladba? Co se vám při poslechu vybavilo? Co vám to připomnělo? Proč jste použily zrovna tyto barvy? Jak se vám pracovalo? Líbí se vám výsledek? Jak si můžeme hudbu přehrát?“ Poslední otázkou jsem se snažila zmínit LP desky, podle kterých Daniel Vlček maluje. Z mého pohledu se činnost vydařila, děti zvládali všechny části bez obtíží, avšak bylo vidět, že pro některé děti byla zdlouhavá a pro příště by bylo lepší činnost rozdělit do více časových úseků, čímž by mohl být věnován prostor i samotnému umělci.

- **Otevřené kódování - viz příloha č.3**
- **Graf-pojmová mapa – viz příloha č. 6**

4.5.4 DÍLČÍ INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ

1. Které postupy soudobého umění byly využity ve výtvarných činnostech MŠ?

Tato činnost vycházela z techniky kotrasgrafito se kterou v současnosti pracuje Daniel Vlček. Ta vychází z barevného podkladu, který je přetřen černou barvou a poté je barva vyškrabávána, čímž se odhaluje původní barevnost. Tohoto principu se držela i tato činnost, jen byly místo akrylových barev použity voskové pastely a tuš. Technika však nebyla použita v plné rozsahu, což bylo způsobeno žádostí učitelky, aby výsledný produkt sloužil jako výzdoba do třídy. Proto byla technika aplikována jen na část obrázku a zbylá část byla místo tuše přetřena vodovými barvami, aby byla zachována barevnost.

2. Která specifika soudobého umění byla transformována do činnosti MŠ vzhledem ke zvoleným konceptům?

Motiv původního díla vychází z podoby zvuku. Vzhledem k okolnostem byl tento motiv přeměněn na motiv hudby, která se ze zvuku skládá. Další část motivu – LP se kterými autor pracuje jako se šablonami a zdroji zvuku byl také vynechán. Námětem činnosti se stalo

vyjádření hudby pomocí technikou kotrasgrafito, což vzhledem k velmi subjektivnímu působení skladby na každého jedince, dalo vzniknout velmi různorodým výjevům.

4.6 SOUHRNNÁ INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ

1. Které postupy soudobého umění byly využity ve výtvarných činnostech MŠ?

Z výzkumu je patrné, že využití postupů soudobého umění je v mateřské škole možné, i když ne vždy v plném rozsahu. Mezi podmínky ovlivňující využití těchto postupů patří především věk a schopnosti jednotlivých dětí, podmínky školy, zvyklosti třídy při práci s dětmi či probírané téma. postupy současného umění jsou velmi rozmanité a stejně tak je lze mnoha různými způsoby využít v MŠ. V této práci byl využit postup záznamu pravidla a náhody v přírodních procesech, postupy záznamu zvuku v tomto případě hudby a postup znázornění gravitace. Žádný z postupů nebyl aplikován vzhledem k původním dílům v plném rozsahu, avšak vždy zůstaly zachované hlavní části, ze kterých byl patrný původní smysl.

2. Která specifika soudobého umění byla transformována do činnosti MŠ vzhledem ke zvoleným konceptům?

Soudobé umění má mnoho specifik, která se dají využít a transformovat do činností v MŠ. Ke každému dílu či výchozímu konceptu je nutné přistupovat individuálně a transformovat do činnosti to co je vzhledem je schopnostem našim i schopnostem dětí či podmínkám školy vhodné a žádoucí. Také každá forma transformace je velmi individuální, jelikož se dílo dá jednou transformovat určitým způsobem a podruhé si z něj můžeme vzít zas docela něco jiného. V této práci byly transformovány především techniky, motivy a náměty původních děl, subjektivní vnímání autora či postupy realizace.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci byl na teoretické úrovni objasněn vývoj předškolního dítěte, jeho vnímání okolního světa a vývoj a znaky dětské kresby. To společně s teorií práce s RVP PV a charakteristikou zvolených umělců a jejich děl vytvořilo ucelený pohled na celou problematiku. Také to ovšem bylo důležité a nutné pro úspěšnou didaktickou transformaci obsahu výtvarného díla, která byla vytvořena a zrealizována u každého umělce. Jednotlivé transformace musely být individuálně přizpůsobeny jednotlivým třídám, tak i skupinkám dětí, které výtvarné činnosti, vycházející z jednotlivých transformací prováděly. Transformace obsahu vycházely z konkrétních děl jednotlivých autorů, vždy však byly využity jiné aspekty původního díla. Jediné, co nebylo možné a bylo společné pro všechny výtvarné činnosti, bylo neseznámení dětí s autorem a výchozím dílem, což většinou nebylo možné především z časových důvodů.

Těžištěm celé práce byla výzkumná část a v ní zkoumaná pozorování. Byl proveden akční výzkum na třech výtvarných činnostech. Záznamy byly vedeny jako reflektivní bilance učitele z pozorování a poté bylo provedeno jejich otevřené kódování, jehož účelem bylo ověřit možnosti zprostředkování postupů a principů soudobého umění v současné mateřské škole. Z výzkumu vyplývá, že postupy soudobého umění jsou v mateřské škole zprostředkovatelné, ne vždy však v plném rozsahu původního díla. Stejně tak principy je nutné před realizací upravit především vzhledem k věku a schopnostem dětí.

Osobně spatřuji ve využití postupů a principů současného umění v mateřské škole velký potenciál, hlavně co se inspirace týče. Protože umění jak celkově, tak to soudobé v sobě skýtá mnoho inspirace, ať už v námětech postupech, technikách nebo jen jiném nahlížení na svět. Což může být velmi osvěžující jak pro děti, tak pro pedagogy. Pro mě je zajímavé že soudobé umění může být inspirací i pro další výchovy nejen pro výtvarnou výchovu, jelikož i v něm se vše navzájem propojuje.

Význam především pro zkoumaný předškolní věk spatřuji v různorodosti soudobého umění. Svými principy soudobé umění také podporuje fantazii, představivost i imaginaci, jež jsou stěžejním bodem výtvarné výchovy a měly by být podporovány v každém věku. Další význam má soudobé umění na rozvoj samostatnosti a zároveň také podporuje komunikaci a kooperaci.

Osobně jsem se snažila při přípravě na výtvarné činnosti, vytvářet tyto činnosti tak, aby v dětech podněcovaly tvořivost a fantazii. Důraz byl také kladen na smyslové vnímání a jeho propojení s výsledným produktem. Což bylo většinou i mým hlavním cílem, vyjádření smyslového zážitku, k čemuž dopomáhaly použité zajímavé techniky. S výsledky jsem byla spokojená a dle mého názoru se tyto cíle podařilo naplnit, i když některým jedincům to zpočátku dělalo potíže, výsledek se podařil všem. A dle reakcí se dá soudit, že i samotné děti byly jak s činnostmi, tak výsledky své práce spokojeni.

Pro mě osobně mělo vypracování této obrovský význam, zejména v tom, že nyní spatřuji v umění ohromný inspirační potenciál jak pro výtvarnou výchovu, tak i pro ostatní výchovy, který bych jinak nespátřila. Díky tomu si nyní i více všímám umění ve svém okolí a více o něm přemýšlím. Veliký význam to pro mě ovšem mělo i jako pro budoucí učitelku mateřské školy. Troufám si říci, že jsem tímto získala určitý směr, kterým bych chtěla pracovat a dále se vzdělávat. Nedržet se jen zajetých šablon a stereotypů, ale nechat působit fantazii, což bych řekla, že bude prospěšné pro všechny zúčastněné. Myslím, že v současných školách je výtvarná výchova poněkud zanedbávaná či se právě často uchyluje k šablonám, což děti příliš nerozvíjí. Tyto stereotypy mohou být způsobeny především nepochopením smyslu výtvarné výchovy, což by mohla osvěta i formou této práce snad trochu napravit.

RESUMÉ

Bakalářská práce je zaměřená na možnosti využití soudobého umění v současné mateřské škole. Práce je rozdělena do dvou částí, a to teoretické části a empirické části. Teoretická část se zabývá charakteristikou předškolního věku, především pak vývojem poznávacích procesů a výtvarným projevem dítěte. Dále objasňuje na teoretické úrovni pojmy tvořivost, fantazie, imaginace a artefiletika vzhledem k výtvarné výchově v mateřské škole, a věnuje se práci s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání vzhledem k výtvarné výchově. V empirické části je vytvořeno pět výtvarných činností, které vychází z konkrétních děl současných autorů, jež jsou zde rozpracovány. Činnosti byly ověřeny v praxi. Tři z nich byly podrobeny výzkumu, jehož cílem bylo ověření možnosti zprostředkování postupů a konceptů soudobého umění v mateřské škole.

SUMMARY

This bachelor thesis is focused on possibilities of using contemporary art in present nursery school. The thesis is divided into 2 parts - theoretical and empirical. The theoretical part is dealing with characteristics of pre-school age, especially with evolution of cognitive processes and child's artistic expression. It also clarifies the theoretical concepts of creativity, fantasy, imagination and artefiletics in relation to art education in kindergarten and devotes itself to the work with the Framework educational program for preschool education in the field of art education. In the empirical part, there are 5 creative activities, which are based on specific works of contemporary authors, which are processed here. The activities have been verified in practice. Three of them were subjected to research, which aim was verifying the possibility of mediating practices and concepts of contemporary art in nursery school.

SEZNAM LITERATURY

- BLÁHA, Jaroslav a Jan SLAVÍK. *Průvodce výtvarným uměním: [kapitoly k učebnici dějepisu pro 9. r. ZŠ]*. Praha: Práce, 1997. Pomocné knihy pro učitele a žáky (Práce). ISBN 80-208-0432-3
- 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 97880-87553-30-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- JAŠURKOVÁ, Petra. *Nápadník do hodin výtvarné výchovy: nápadník pro ty, kdo skrze vlastní tvorbu chtějí pochopit, co nám sděluje tak zvané "abstraktní umění"*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0175-3.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha:Raabe, c2014. ISBN 978-80-7496-163-2.
- NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava a MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. 82 s. ISBN 80-7043-281-0.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac., v Portálu 1. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, HAZUKOVÁ, Helena a SLAVÍK, Jan. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. V Praze: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2003. 179 s., xxxii s. barev. obr. příl. ISBN 80-7290-016-1. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra,
- SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 194 s. ISBN 978-80-7367-322-2.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a kol. Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání. Vyd. 1. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. 253 s. ISBN 978-80-7414-663-3.

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.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-2460956-8.

ZHOŘ, Igor. Člověk a výtvarné umění. 1. vyd. Praha: Orbis, 1963. 124 s., [32] s. obr. příl. Kultura kolem nás..

ZHOŘ, Igor. Proměny soudobého výtvarného umění. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 165 s. ISBN 80-0425555-8.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

BYTELOVÁ, Denisa. Daniel Vlček: O umělci. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha*, [online]. 2012 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/daniel-vlcek-5695/>

FIŠER, Marcel. Milan Maur: O umělci. In: *Artlist — Centrum pro současné umění Praha* [online]. 2010 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/milan-maur-1212/>

KOTTOVÁ, Karin. Jana Babincová: O umělci. In: *Artlist — Centrum pro současné umění Praha* [online]. 2013 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/jana-babincova-7802/>

RAIMANOVÁ, Ivona. Evžen Šimera: O umělci. In: *Artlist — Centrum pro současné umění Praha* [online]. [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/evzen-simera-2652/>

ROUSOVÁ, Hana. Ivan Kafka: O umělci. In: *Artlist — Centrum pro současné umění Praha* [online]. 2007 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/ivan-kafka-946/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

KAFKA, Ivan. Bílá koule na Bílé hoře. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha* [online]. 1984 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/bila-koule-na-bile-hore-1830/>

KAFKA, Ivan. Lesní koberec pro náhodného houbaře II. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha* [online]. 1994 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/lesni-koberec-pro-nahodneho-houbare-ii-1876/>

KAFKA, Ivan. Lesní koberec pro náhodného houbaře VI. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha* [online]. 1998 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/lesni-koberec-pro-nahodneho-houbare-vi-1880/>

KAFKA, Ivan. Listí. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha* [online]. 1980 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/listi-1862/>

KAFKA, Ivan. Proměna českých pytlíků v pytlíky EU, 2007 - 2008. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha* [online]. 2008 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/promena-ceskych-pytliku-v-pytliky-eu-2007-2008-4395/>

KAFKA, Ivan. Prostor volnosti i skleslosti I. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha* [online]. 1975 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/prostor-volnosti-i-skleslosti-i-1837/>

KAFKA, Ivan. Pytel 2. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha* [online]. 1975 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/pytel-2-1845/>

KAFKA, Ivan. Skutečnost a sen. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha* [online]. 1990 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/skutecnost-a-sen-1849/>

KAFKA, Ivan. Sníh. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha* [online]. 1980 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/snih-1866/>

KAFKA, Ivan. Vymezení. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha* [online]. 1981 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/vymezeni-1853/>

MAUR, Milan. 2. března 1985 jsem ze zamrzlé řeky Úslavy ulomil kousek ledu. Doma jsem jej položil na tento papír a ve třicetiminutových intervalech obkresloval tak dlouho, dokud neroztál. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha* [online]. 1985 [cit. 2017-06-29].

Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/2-brezna-1985-jsem-ze-zamrzle-reky-uslavy-ulomil-kousek-ledu-doma-jsem-jej-polozil-na-tento-papir-a-ve-tricetiminutovych-intervalech-obkresloval-tak-dlouho-dokud-neroztal-4822/>

MAUR, Milan. Cesta za sluncem 9. května 1983 jsem šel od úsvitu do soumraku za sluncem. In: *Milan Maur-dílo* [online]. 1983 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.milan-maur.cz/stranky/SVETLO-A-STIN-soubory/Cesta-za-sluncem-milan-maur.html>

MAUR, Milan. Sušení prádla Prádlo na sněhu. In: *Milan Maur-dílo* [online]. 1981 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.milan-maur.cz/stranky/MALBA-soubory/Pradlo-na-snehu-milan-maur.html>

MAUR, Milan. V Plzni na Slovanech jsem na tavole kalinolisté vybral větvičku a na ní označil listy tak, že list nejbližší ke kořenům měl číslo 1 a poslední list na špici větvičky číslo 47. V době od 29. října do 10. prosince 1983 jsem zaznamenal pořadí, v němž listy opadaly. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha* [online]. 1983 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/v-plzni-na-slovanech-jsem-na-tavole-kalinoliste-vybral-vetvicku-4820/>

MAUR, Milan. V rytmu letu vlaštovek V Plzni na Nepomucké třídě č. 193 jsem 20. července 1986 30 minut zaznamenával na sklo, které jsem postavil před sebe, dráhu letu ptáků, kteří prolétli takto vymezeným zorným polem. In: *Milan Maur-dílo* [online]. 1986 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.milan-maur.cz/stranky/VSE-ZIVE-soubory/Ptaci-milan-maur.html>

MAUR, Milan. V rytmu vlání trav 2 V Plzni - Závrtku jsem 17. února 1989 pozoroval a následně zakresloval dráhu pohybu suchých trav vlajících ve větru. In: *Milan Maur-dílo* [online]. 1989 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.milan-maur.cz/stranky/VITR-soubory/V-rytmu-vlani-trav-2-milan-maur.html>

VLČEK, Daniel. Ledovec. In: *Artlist-Centrum pro současné umění Praha*, [online]. 2008 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/ledovec-5718/>

VLČEK, Daniel. LP. In: *Danvlcek* [online]. [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.danvlcek.com/index.php?/drawing/lp/>

VLČEK, Daniel. Return to Black Mountin. In: *Danvlcek* [online]. 2015 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://danvlcek.com/index.php?/paintings/2015/>

VLČEK, Daniel. Rezonator. In: *Artlist- Centrum pro současné umění Praha*, [online]. 2011 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dila/resonator-7128/>

VLČEK, Daniel. The correct formula. In: *Danvlcek* [online]. 2014 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://danvlcek.com/index.php?/paintings/2013/>

VLČEK, Daniel. Worldless Diary. In: *Danvlcek* [online]. 2012 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://danvlcek.com/index.php?/drawing/2012/>

VLČEK, Daniel. Zobrazení času do konce skladby. In: *Danvlcek* [online]. 2013 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://danvlcek.com/index.php?/exhibition/time-display-of-the-current-track/>

Fotodokumentace realizace z archivu autora.

SEZNAM PŘÍLOH

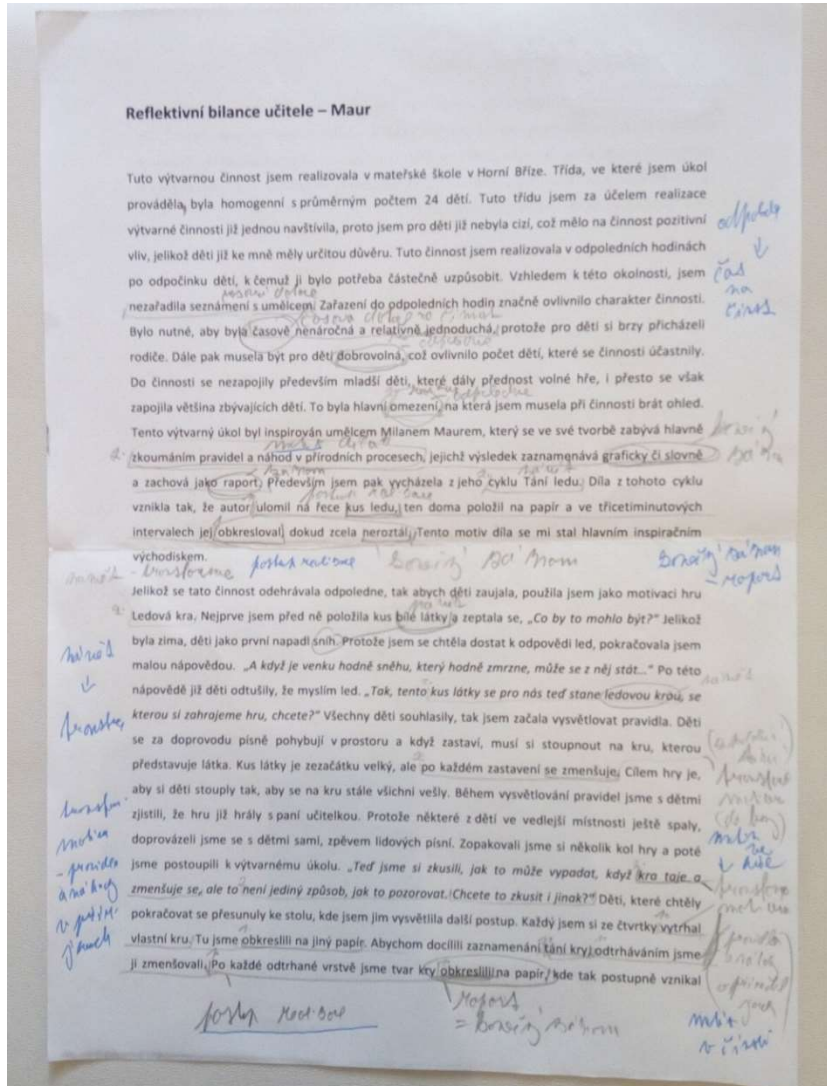
1. Seznam manuskriptů otevřeného kódování
 - Příloha č. 1- Otevřené kódování - Maur, část 1, část 2
 - Příloha č. 2. Otevřené kódování - Šimera, část 1, část 2
 - Příloha č. 3 – Otevřené kódování – Vlček, část 1, část 2

2. Seznam grafů
 - Příloha č.4. – Graf - pojmová mapa-Maur
 - Příloha č. 5. – Graf – pojmová mapa - Šimera
 - Příloha č. 6 - Graf - pojmová mapa – Vlček

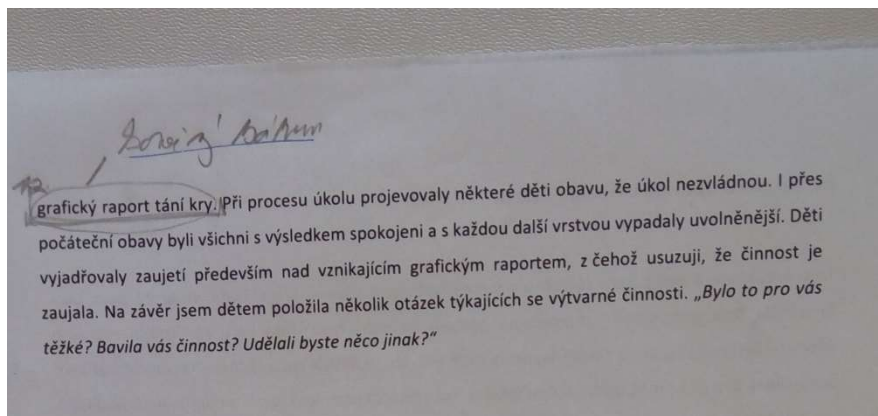
3. Seznam fotodokumentace
 - Příloha č. 7 – Fotodokumentace z realizace – Barevná báseň
 - Příloha č 8. – Fotodokumentace z realizace – Sněhová koule
 - Příloha č. 9 – Fotodokumentace z realizace – Tání ledu
 - Příloha č. 10 – Fotodokumentace z realizace – Barevné pocity
 - Příloha č. 11 – Fotodokumentace z realizace – Hudební obraz

PŘÍLOHY

Příloha č. 1- Otevřené kódování-Maur, část 1



Otevřené kódování-Maur, část 2



Příloha č.2. Otevřené kódování- Šimera, část 1

Reflektivní bilance učitele – Šimera

Vybranou výtvarnou činnost jsem zrealizovala v mateřské škole v Plzni, kde jsem v dané době absolvovala souvislou praxi. Jednalo se o homogenní třídu průměrně s 22 dětmi. V této mateřské škole je zaveden program Začít spolu, což do značné míry ovlivňuje řízenou činnost. Proto jsem tomu musela přizpůsobit i svou výtvarnou činnost. Činnosti probíhají v centrech aktivit, která se vytváří tematicky dle integrovaného bloku. Tudiž jsou stejné cca na jeden až tři týdny a děti si sami každý den volí jednu z činností, kterou sami chtějí. Úkoly musí být koncipovány tak, aby byly děti schopné je dělat sami, bez přičinění učitele a jsou časově omezeny cca na 20-25 minut. Tento úkol byl prováděn v centru útelier. Téma probíhajícího integrovaného bloku bylo Smysly a pocity. V tomto výtvarném úkolu jsem vycházela z díla Evžena Šimery. Ten ve svých dílech používá techniku „new dripping“, kterou lze popsat jako stékání kapek. Umělec nanese kapku barvy na vršek horní hrany rámu a nechá ji samovolně stékat, kapka tak maluje sama, jen za působení gravitace, autor se v procesu neprojevuje. Vzhledem ke zdejší podobě řízené činnosti jsem musela výtvarnou činnost přizpůsobit podmínkám školky. Především z časových důvodů jsem vynechala představení umělce a jeho konkrétního díla, děti tak alespoň mohly nezaujatě využít svou představivost a fantazii. Inspiračním východiskem se tak stala hlavně technika malby stékající kapkou. Výtvarný úkol jsem přizpůsobila také vzhledem k probíranému tématu, což ovlivnilo jak motivaci k úkolu, tak jeho námět. Vzhledem k nižšímu věku dětí jsem úkol pojala trochu expresivněji, než Evžen Šimera svá díla, a to tak, že jsem dětem ponechala možnost ovlivnit směr stékající kapky. Proces úkolu byl také ovlivněn nápadem paní učitelky přiřazením obrázku obličejku ke konečnému výtvoru. I když v mém původní plánu to nebylo, mému záměru nápad neodporoval, tak jsem jej využila. Mým hlavním pedagogickým záměrem bylo vyjádření vzájemného působení barvy a pocitu dítěte.

Dětem jsem na stůl připravila krabice, kterými budou kapku barvy ovládat. Ostatní potřebné pomůcky si připravily sami, podle obrázků u daného centra (na tento systém jsou již zvyklé). Před začátkem činnosti si tak rozložily ubrus a připravily naředěné temperové barvy, štětky a čistou vodu na vypláchnutí. Pro navození motivace, jsem se děti zeptala „Víte, že některé barvy v nás mohou vyvolat různé pocity? Třeba nás dokážou rozveselit nebo i rozesmutnit. Určité barvy v nás mohou vyvolat různé pocity a na každého působí jinak. Například taková žlutá. Máte rádi žlutou?“ „Ano, ano“ odpovídají děti. „A jak na vás působí? Je veselá nebo smutná?“ Děti se shodnou, že je veselá. „Nebo jinak, je třeba teplá nebo studená?“ „Teplá

Otevřené kódování- Šimera, část 2

jako sluníčko, když svítí." Odpovídá jeden žáček a ostatní svorně souhlasí. „No výborně, a podobně na nás působí všechny barvy. Chcete si vyzkoušet, jak působí zrovna na vás? Ano? Výborně tak začneme.“

Samotné zadání úkolu bylo jednoduché. Štětcem nanést kapku barvy na papír, následně bylo možné papírem pohybovat, a stékající kapkou tak vytvářet stopu na papíře, tedy kapkou „malovat“. Pro jednodušší manipulaci s papírem, měly děti k dispozici připravené kartonové krabice, do kterých papír vložily a manipulovaly pouze krabicí. Pomocí krabice tak nanesenou kapku rozpochovaly. Některé akčnější děti pohybovaly krabicí až tak, že jim z ní papír vypadal, což bylo potřeba vyřešit. Proto jsem dětem nadnesla otázku: „Jak to můžeme udělat, aby nám papír nevypadal? Jak to můžeme vyřešit?“ děti usoudily, že by mohlo pomoci krabicí naklánět méně. Tento nápad jsem podpořila a pozorovala, že se již všem daří papír udržet na svém místě. Oproti výchozímu umělci mohly děti malovat kapkou všemi směry. Snažila je navést, aby kapku usadily na horní hranu papíru, avšak především pro ty mladší to bylo dost náročné a kapku umísťovaly po celé ploše papíru. Při činnosti jsem děti pozorovala a šimla jsem si, že jejich projev byl zpočátku spíše opatrný až nesmělý. Z toho jsem usoudila, že na takový přístup nejsou asi moc zvyklé. Postupně se však do činnosti vžívaly, což se projevilo především jejich uvolněnějším výrazem i celkovým projevem, který byl přirozenější. Zajímala jsem se o to, jak volí barvy, které používají. Z odpovědí dětí vyplynulo, že volí hlavně barvy, které mají rádi a které se jim líbí. V jednom případě se děvčátko rozhodlo, že výsledný obrázek je pro maminku, a tak volilo její oblíbené barvy. Děti byly každé zaměřené na svou práci a bylo na nich vidět soustředění se kterým pracovaly. Zadání úkolu všichni naplnily, tak předpokládám, že činnost pro ně byla přiměřená. Při samotné činnosti projevovaly děti radost nad obrázkem, které záměrně i nezáměrně vytvářely, tak i nakonec nad celým jejich výtvorem. Všechny děti dokončily své obrázky spokojené s výsledkem. Posledním krokem, bylo opatření výsledného obrázku patřičnou emocií či pocitem, což bylo zajištěno různými obličejky, které jednotlivé emoce vyjadřovaly.

V závěrečném hodnotícím kruhu měli všichni možnost prohlédnout si výsledky aktivit ze všech center. Vybrání jedinci mluvili o svém úkolu. Byly použity návodné otázky: „Jak se ti pracovalo? Bavilo tě to? Bylo to pro tebe lehké? Máš nějaké doporučení pro příště?“

Zodpovědi vyplynulo, že děti vybrané aktivity bavily, pracovalo se jim dobře a byly pro ně přiměřené. Jako další hodnoticí škála byly použity obrázky smajlíků (usměvavý a mračící se), na které děti pokládaly víčka podle toho, jak se u práce cítily.

Příloha č. 3 – Otevřené kódování – Vlček, část 1

Reflexivní bilance učitele Vlček

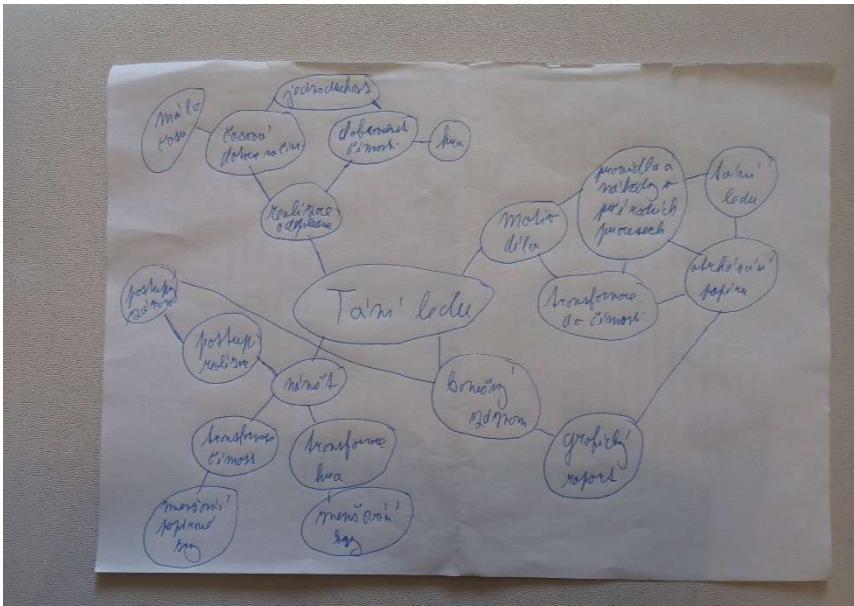
Tento výtvarný úkol jsem zrealizoval v mateřské škole v Horní Březě. Třída, ve které jsem úkol prováděla byla homogenní s průměrným počtem 24 dětí. Tuto třídu jsem za účelem realizace výtvarné činnosti navštívila již několikrát, proto jsem děti již znala a oni mě, a tak jsem již měla představu co od nich mohu očekávat. Na začátek je nutné podotknout, že před samotnou realizací přišla od paní učitelky prosba, zda by konečný produkt mohl sloužit jako výzdoba do třídy. Vzhledem k tomuto požadavku jsem musela přípravu upravit. Původní záměr vycházel z díla umělce Daniela Vlčka, který se ve své tvorbě zabývá technikou kontrastgrafito ke které často používá jako šablonu grámofofonovou desku. Propojení se zvukem je jeho dalším typickým rysem. Zvuk samotný či zvuková vlna jsou jeho častým námětem. Tyto znaky jeho tvorby jsem chtěla použít jako inspirační východiska. Hlavní změna spočívala v tom, že námět zvuku jsem pojala jako hudbu, a od toho se již odvíjel námět i motivace. Východí technika kontrastgrafita zůstala, jen se neaplikovala v plné míře na celou plochu papíru, ale jen na část. Na zbylou část byla použita jiná technika tak aby byl výsledek možný po úpravě použít jako výzdobu do třídy. Naopak práci s nosičem hudebního média jsem vynechala, zdálo se mi, že by změna námětu, byla vytržena z kontextu. Dnes jsem také vynechala seznámení s umělcem a jeho dílem i když jsem měla relativně dost času, avšak samotný výtvarný úkol se mi zdál dost složitý a zdoluhavý. Když děti malovaly, alespoň jsem se o něm zmínila, že existuje umělec, Daniel Vlček, který takovou techniku používá na své obrazy, avšak blíže jsem ho již nespecifikovala. Hlavním pedagogickým záměrem tohoto úkolu bylo vyjádření hudebního zážitku technikou kontrastgrafito. Jako výchozí skladbu pro tuto činnost jsem zvolila Jaro od Antonia Vivaldiho, již jsem v dětech chtěla evokovat veselost a lehkost a navodit tak použití veselých barev.

Když jsem dorazila do třídy, děti již byly informovány, že přijdu a budeme spolu něco tvořit. Po příchodu jsem si připravila všechny potřebné pomůcky, tedy voskové pastely, tuž, čtvrtky, vodové barvy, vodu, štětce tvořítka na vyškrábávání a ubrusy na stoly. Když bylo vše připraveno, paní učitelka mi přidělila děti se kterými budu pracovat, byla to skupinka deseti dětí, hlavně předškoláků. Když se všechny děti usadily a uklidnily, začala jsem s motivací. Jelikož byl tento úkol rozčleněn do několika úseků, motivaci i s popisem následné činnosti jsem dětem přednesla po jednotlivých částech, aby byly pro děti srozumitelnější a snáze pochopitelné. A tak jsme začali s první částí. „Venku už se nám udělalo hezky, všechno roste a voní, ptáčky štěbetají a jaro je v plném proudu. No a já jsem slyšela jednu moc hezkou skladbu, která mi připomněla právě tohle krásné počasí. Chtěli byste si ji taky poslechnout?“ Dětem jsem pustila skladbu Jaro od Vivaldiho. Poprvé jsem je nechala jen poslouchat a vnímat hudební zážitek. Abych je trochu navedla směrem, ve kterém jsem s nimi poté chtěla pracovat, před samotným poslechem jsem jim řekla, aby se zaměřily, co ve skladbě slyší, co jim

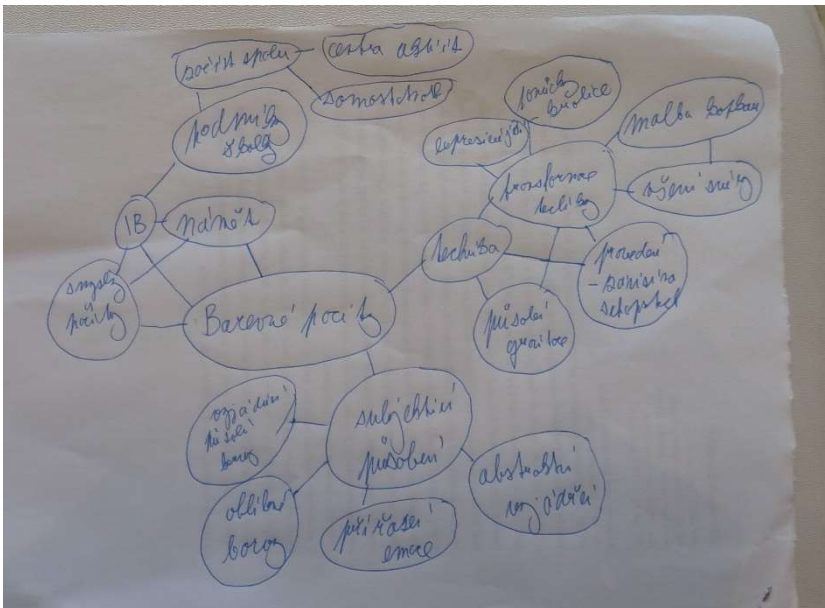
Otevřené kódování - Vlček, část 2

Subjekt: 2. připomíná a jak na ně působí, zda v nich vyvolá nějaké obrazy, tvary či barvy. Při samotném poslechu některé děti předstíraly, že usínají, čímž bavily ostatní a ti je napodobovaly a přidávaly se k nim. Avšak z pozdějších reakcí jsem usoudila, že většinou se skladba líbila. Když vybraná část skladby skončila, vrátili jsme se k otázkám, které jsem nadnesla před poslechem. „Co jste tam slyšely?“ „Housle, basu, trumpetu“ zaznívaly od dětí názvy hudebních nástrojů. „Ano, a jak na vás působila?“ „Spíš vesele nebo smutně? Nebo třeba co se vám u té skladby vybavilo?“ snažila jsem se děti navést směrem k mému záměru. Děti se shodly, že skladba na ně působí vesele a připomíná jim přírodu, ptáčky, hraní a podobně. Podotýkám, že název skladby děti předem neznaly, ten jsem prozradila až později. „Tak a teď, když jsme ji slyšeli a každému připomíná něco jiného, co kdybychom si to zkusili namalovat? Každý si vezme papír, já vám pustím skladbu ještě jednou a každý se pokusí zachytit, jak na něj skladba působí nebo co mu připomíná.“ První část zadání výtvarného úkolu tedy zněla, kreslit voskovými pastely za poslechu skladby a zaznamenat tak prožitek z hudby. Upozornila jsem děti, že je nutné zaplnit celou plochu papíru, protože je to důležité pro další postup. Pustila jsem skladbu a děti se pustily do práce. Bylo vidět, jak hudba působí na každého jinak. Někdo kreslil tvary, někdo používal jen barevné plochy a jiní kombinovali oboje. Práce tak byly velmi různorodé. Bylo zajímavé je pozorovat. Všimla jsem si soustředění se kterým pracovali i vybíraly použité barvy a bylo vidět, že se snaží na hudbu naladit. S posledními tóny skladby, byly již všechny práce dokončeny, a tak jsem plynule pokračovala další částí úkolu. „Ale i když máme takové hezké počasí, občas se zatáhne, a to je pak obloha skoro černá a spustí se bouřka a prší. Tak si i my představíme že nám obrázek zahlíhl mrak. Ale nemusíme zoufat, protože každý mrak se vyprší a vysvitne skrze něj zase sluníčko, a i nám se nakonec podaří získat některé barvy obrázku zpět.“ Další postup byl následovný. Obrázek jsme rozdělili na dvě části. Jednu část jsme přetřeli tuší (tu zakryl mrak), a druhou část jsme přetřeli vodovými barvami a zmuchlali. Tato část měla sloužit jako základ pro tvorbu výzdoby do třídy o kterou jsem byla požádána. Obě části jsme nechali zaschnout. Tuš schla rychle, a tak jsme nemuseli čekat dlouho. S touto částí jsme ještě dále pracovali. „Tak a teď to bude vypadat trochu jako kouzlo, jako i skrz mrak může svítit sluníčko, tak i skrze tuš, kterou jsme nanesli dostaneme z obrázku naše původní barvy.“ A ukázala jsem dětem jak pomocí tvořítka či konce tenkého štětce mohou tuš seškrábnout a odhalit tak původní obrázek tato technika děti zaujala a při objevování svého obrázku projevovaly radost, a tak si myslím, že se jim tento úkol líbil. Když všichni činnost dokončili, položila jsem jim ještě několik otázek týkajících se výtvarného úkolu. „Jak se vám líbila skladba? Co se vám při poslechu vybavilo? Co vám to připomnělo? Proč jste použily zrovna tyto barvy? Jak se vám pracovalo? Líbí se vám výsledek? Jak si můžeme hudbu přehrát?“ Poslední otázkou jsem se snažila zmínit LP desky, podle kterých Daniel Vlček maluje. Z mého pohledu se činnost vydařila, děti zvládali všechny části bez obtíží, avšak bylo vidět, že pro některé děti byla zdlouhavá a pro příště by bylo lepší činnost rozdělit do více časových úseků, čímž by mohl být věnován prostor i samotnému umělci.

Příloha č.4. – Graf -pojmová mapa-Maur



Příloha č. 5. – Graf – pojmová mapa - Šimera

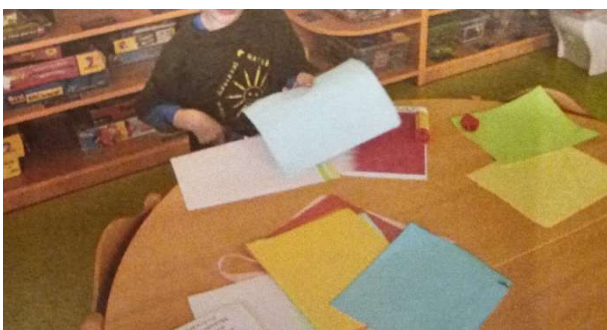


Příloha č. 6 graf - pojmová mapa – Vlček



Příloha č. 7 - Fotodokumentace z realizace – Barevné pocity

Příprava na výtvarnou činnost



Výsledná Barevná báseň



Příloha č. 8 – Fotodokumentace z realizace – Sněhová koule

Výchozí motivační “díra“



Otisk koule



Otisky dětí

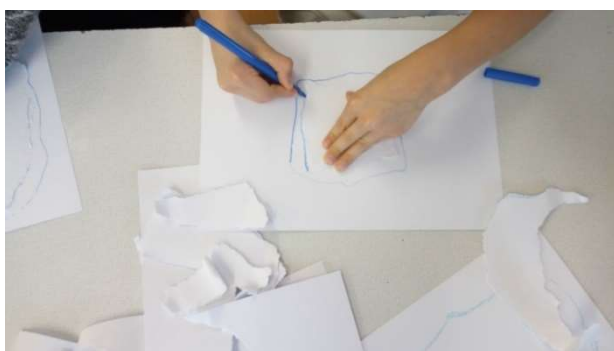


Příloha č. 9 – Fotodokumentace z realizace – Tání ledu

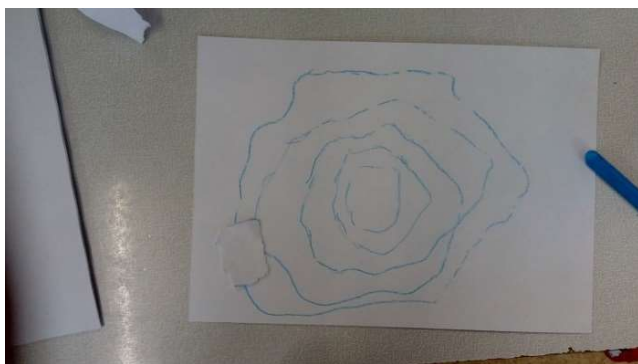
Hra „Ledová kra“



Obkreslování kry



Výsledný grafický raport tání ledu



Výsledný grafický raport tání ledu



Příloha č. 10 – Fotodokumentace z realizace – Barevné pocity

Výsledná díla dětí - Barevné pocity



Výsledná díla dětí - Barevné pocity



Výsledná díla dětí - Barevné pocity



Příloha č. 11. – Fotodokumentace z realizace – Hudební obraz

Vyjádření hudby do obrazu



Vyjádření hudby do obrazu



Obraz zakryla Tma- tuš



Výsledné znovuobjevení barvy



Části překryté vodovými barvami

