

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

EXPERIMENT A VÝTVARNÁ HRA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Aneta Kreysová

Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová

Plzeň 2020

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

V Plzni, 1. července 2020

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych poděkovala Mgr. Monice Plíhalové za její ochotu a čas, pomoc s hledáním nového řešení, poskytnuté rady a za celkovou pomoc s vypracováním bakalářské práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

ANOTACE

Cílem bakalářské práce je ověřit přínos experimentu a výtvarné hry ve školním prostředí. V teoretické části jsou vymezeny důležité pojmy – výtvarná výchova, explorační a hrové činnosti, hra, tvořivost, tvořivé vyučování. Teoretické poznatky jsou využity při plánování a realizaci praktické části. V praktické části jsem navrhla pět výtvarných úkolů, jejichž zadání jsem uzpůsobila třem různým věkovým kategoriím. Porovnávala jsem přístup žáků 1. stupně, 2. stupně základní školy a gymnázia k plnění zadaných úkolů. Všechny výtvarné úkoly jsou hravého a experimentálního charakteru a vychází z některých uměleckých přístupů 20. a 21. století.

KLÍČOVÁ SLOVA

experiment, výtvarná hra, tvořivost, výtvarné činnosti, zadání výtvarného úkolu, didaktická transformace učiva

ANNOTATION

The goal of this thesis is to find out the contribution of experiments and art games in the scholastic environment. The theoretical part is focused on definition of key words, which are fundamental for the practical part, such as art (lesson), exploratory and playing activities, game, creativity, creative teaching. The practical part comprises five designed art tasks for three different age groups. I compared the attitudes of pupils from primary education, lower secondary education and grammar schools to realizing the art tasks. All the art tasks are designed as experiments and art games and they are inspired by some art approaches from the 20th and the 21th centuries.

KEY WORDS

experiment, art games, creativity, art activities, assignment of art task, didactic transformation of content

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	3
ÚVOD.....	4
1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA.....	5
1.1 POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY	5
1.2 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	7
1.3 VÝTVARNÁ TVORBA.....	8
1.4 EXPERIMENTÁLNÍ PŘÍSTUPY V UMĚNÍ 20. A 21. STOLETÍ.....	9
1.5 NETRADIČNÍ PROSTŘEDKY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....	10
1.6 NETRADIČNÍ POSTUPY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....	12
1.7 EXPLORAČNÍ A HROVÉ ČINNOSTI.....	13
1.8 VÝTVARNÝ EXPERIMENT	13
1.9 VÝTVARNÁ ETUDA.....	15
1.10 VÝTVARNÁ HRA	15
2 HRA	17
2.1 DEFINICE HRY.....	17
2.2 ZNAKY HRY.....	18
2.3 PŘÍNOS HRY DÍTĚTI	20
2.4 HRA VE VÝVOJOVÝCH STÁDIÍCH U DĚTÍ	21
2.5 TYPOLOGIE HER	24
3 TVOŘIVOST	26
3.1 DEFINICE TVOŘIVOSTI	26
3.2 ZNAKY TVOŘIVOSTI.....	27
3.3 IMAGINACE	28
3.4 TVOŘIVÁ OSOBNOST.....	28
3.5 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ TVOŘIVOST.....	29
3.6 VÝVOJOVÁ STADIA TVOŘIVÉ AKTIVITY	30
3.7 TVOŘIVÉ VYUČOVÁNÍ A ROZVOJ TVOŘIVOSTI.....	31
3.8 PROČ ROZVÍJET TVOŘIVOST	35
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	36
5 PRAKTICKÁ ČÁST	37
5.1 VÝTVARNÉ ÚKOLY	37
5.2 ELEKTRONICKÉ PRACOVNÍ LISTY.....	38
5.3 PRACOVNÍ LISTY PRO DRUHOU A ŠESTOU TŘÍDU ZÁKLADNÍ ŠKOLY	38
5.4 PRACOVNÍ LISTY PRO PRVNÍ ROČNÍK GYMNÁZIA	39
5.5 ROZBORY JEDNOTLIVÝCH ÚKOLŮ	40
5.5.1 Úkol číslo jedna – Mýdlové obrazy.....	40
5.5.2 Úkol číslo dva- Věštění z talíře	46
5.5.3 Úkol číslo tři- Akustické kresby	52
5.5.4 Úkol číslo čtyři – Textury	60
5.5.5 Úkol číslo pět – Zpráva beze slov	66
5.6 CELKOVÉ HODNOCENÍ VÝTVARNÝCH ÚKOLŮ	71
5.7 ROZHOVORY S PEDAGOŽKAMI	72
ZÁVĚR	75
RESUMÉ.....	77
SEZNAM LITERATURY.....	78
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	80

PŘÍLOHA A UKÁZKA PRACOVNÍHO LISTU PRO DRUHOU A ŠESTOU TŘÍDU ZŠ – VĚŠTĚNÍ BUDOUCNOSTI I
PŘÍLOHA B UKÁZKA PRACOVNÍHO LISTU PRO DRUHOU A ŠESTOU TŘÍDU ZŠ – BUBLINOVÉ OBRAZYII

SEZNAM ZKRATEK

NG – Národní galerie

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

VV – výtvarná výchova

ZŠ – základní škola

Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématem experimentu a výtvarné hry ve výtvarné výchově. Téma jsem zvolila z důvodu toho, abych vyzdvihla důležitost těchto výtvarných aktivit v procesu vzdělávání. Z mého pohledu je výtvarná výchova podceňovaným předmětem a je umístěna na okraj vzdělávacího systému. Myslím si, že ve většině případů je to z důvodu toho, že je VV špatně vyučována a přistupuje se k ní jako k předmětu, který nemá co nabídnout a pouze vyplňuje prázdné místo v rozvrhu. V této práci bych chtěla zdůvodnit, proč má výtvarná výchova velký potenciál ve výchově a vzdělávání jedince. S tím samozřejmě souvisí i důležitost úkolů s hrovým a exploračním charakterem.

Práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je rozdělena na 4 velké kapitoly. První kapitola zahrnuje pojetí VV, cíle předmětu a definice exploračních a hrových úkolů. Zaměřila jsem se převážně na netradiční přístupy ve VV z důvodu charakteru úkolů navrhovaných v praktické části. Druhá kapitola si pokládá za cíl definovat hru, vymežit její znaky a zodpovědět otázku, co hra dítěti přináší. Třetí kapitolu tvoří informace o tvořivosti, vlastnostech tvořivého jedince a o tvořivém vyučování. Čtvrtá kapitola je shrnutí teoretických poznatků v podobě desatera pro plánování úkolů s hrovým a exploračním charakterem.

V praktické části jsem navrhla pět úkolů s hrovým a exploračním charakterem, které jsem měla v praxi ověřit. Zde mě zajímal přínos těchto úkolů pro vyučování a přístup jednotlivých věkových kategorií, které jsem porovnávala. V reakci na opatření kvůli epidemii COVID-19 jsem realizovala distančně výuku s žáky 2. a 6. třídy ZŠ a gymnázia. V této části jsou zahrnuté dva řízené rozhovory s učitelkami VV. V rozhovorech jsem se koncentrovala na přístup vyučujících k takovýmto úkolům, jak jsou podle nich úkoly pro žáky přínosné a jestli úkoly ve vyučování praktikují.

1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Pro svoji praktickou část, která má za úkol ověřovat navržené úkoly v praxi, je přínosné definovat si předmět výtvarná výchova, jeho cíle a jak je dnes k předmětu přistupováno.

Bečvářová definuje VV jako: „*Výtvarná výchova je esteticko – výchovný předmět, jehož cílem je naučit děti a žáky vnímat, prožívat, hodnotit a tvořit krásno. Je zastoupena v rámcových vzdělávacích programech všech úrovní a typů škol.*“¹

V minulých letech byla VV chápána spíše jako řemeslo, které bylo potřeba si osvojit. Dnes je postavena na tom, aby si žák odnesl zážitek jak z tvorby, tak také ze svého výsledku, který je schopen interpretovat. Pomocí VV si žák prohlubuje informace o sobě, světě, přírodě, lidské společnosti, technologiích a biologických nebo zeměpisných zákonitostech.

Kromě přístupů k VV se v průběhu let pozměnily i výrazové možnosti výchovy. Díky vznikajícím uměleckým směrům v průběhu 20. a 21. století se zároveň vyvíjí vedle tradičních technik, jako je kresba nebo malba, alternativní, kombinované výtvarné techniky (jedná se např. o land-art, body-art, akční malbu, asambláže, empaketáže, dripping, frotáže atd.). Tyto nové tendence vyskytující se ve výchově umožňují zážitkovou formu výuky, která v dítěti probouzí neopakovatelné individuální prožitky. Učitel je v roli průvodce, díky jemuž se žák učí experimentovat, hledat nové výrazové možnosti, odbourávat strach a obavy z výsledku, radovat se z tvorby.²

1.1 POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

V této kapitole jsem se zaměřila na chápání VV, které se v průběhu let mění. Pro bakalářkou práci je důležitý význam současného pojetí VV.

Výtvarný předmět zvaný kreslení se stal povinnou součástí vzdělávání od roku 1869. Tento předmět měl za úkol rozvinout ty dovednosti, které byly potřebné pro průmyslovou a řemeslnou práci. Na spontánnost a expresi se v tomto případě nebralo ohledy, dbalo se hlavně na to, aby dětský výtvarný projev byl unifikovaný, pečlivý a čistý. V roce 1900 došlo k menší reformě, kdy do předmětu bylo zavedeno také kreslení podle skutečnosti a přírody. V roce 1924–1928 se požadovala konstruktivnost prací, začalo se rýsovat a volné tvoření bylo kritizováno. V 1. pol. 20. st. se začaly uplatňovat pedocentrické názory, které

¹ BEČVÁŘOVÁ, Ivana. Výtvarná dramatika v pedagogické praxi. Praha: Portál, 2015, s. 9. ISBN 978-80-262-0906-5.

² Tamtéž, s. 9–10.

byly opřené o psychologické teorie osobnosti. Díky psychoanalýze se objevilo nevědomí, které se projevuje ve výtvarném vyjadřování individuů. Vzrostl zájem o psychické zvláštnosti dětí a o jejich spontánní kresbu. Ve vyučování byl kladen důraz na specifika dětského výtvarného projevu a spontaneita byla více podporována, neboť měla pozitivní vliv na optimální rozvoj individuality dítěte.³

„V současnosti je výtvarný projev vnímán – bez ohledu na to, která z mnoha teorií o jeho vzniku a zdroji je nejpřesvědčivější – „jako viditelné zvnějšnění psychických pochodů a neuromotorických reakcí, které mají svůj základ v dětské apercpci světa a v tom, jak individuum se chce „obrazivou cestou“ se světem vyrovnat.“ (Uždil 1974: 15) citovaný teoretik zdůrazňuje, že výtvarný projev je provázán nejen se smyslovým vnímáním, ale i s celkem duševního prožitku. Přínosem dětských výtvarných činností je tak nejen žádoucí prostor pro sebevyjádření, ale i podněcování vnitřních tvořivých sil a rozvoj autentického vidění světa.“⁴

Brücknerová Karla nastínila 4 základní charakteristiky podporující důležitost výtvarného předmětu. První je, že VV **vytváří prostor pro úspěch**, čili zaměřuje se na hmatatelné výsledky, žáci tvoří „pěkné práce“, a proto prožívají prožitky úspěchu. Druhou je, že VV **vytváří prostor pro relaxaci**, kde děti přijdou na jiné myšlenky a uvolní se. Zde je kladen důraz na to, aby je předmět bavil, přinášel jim nové zajímavosti a dokázal pro ně vytvořit příjemné prostředí. Třetí je, že předmět **vytváří prostor pro práci a učení**. Zde je kladen důraz na technickou kvalitu, a aby se i zde žáci něco naučili podle konkrétních výtvarných pravidel. Čtvrtá charakteristika je **prostor pro tvorbu**, která je zaměřená na proces a na přemýšlení nad tvorbou. Žáci jsou schopni vyjádřit se výtvarným jazykem.⁵

Dále se v současnosti podle Brücknerové využívají 4 pojetí VV: **VV jako manufaktura** (za pečlivostí a jistotou), **VV jako škola** (za dovednostmi a výtvarnem), **VV jako hřiště** (za hrou a spontánností) a **VV jako ateliér** (za výrazem a uměním). V prvním pojetí je VV podceňována a je jí přikládána minimální důležitost. Je založena na pracování se vzory, šablonami, důraz je kladen na pečlivost a žáci jsou hodnoceni podle upevněných nastavených norem. VV je nastavena tak, aby v ní žáci byli co nejúspěšnější. Pedagog stojí

³ UHL SKŘIVANOVÁ A KOL., Věra. Pedagogika umění – Umění pedagogiky. Ústí nad Labem: UJEP, 2014, s. 59-61. ISBN 978-80-7414-663-3.

⁴ Tamtéž, s. 61

⁵ BRÜCKNEROVÁ, Karla. Skici ze současné estetické výchovy. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 50-52. ISBN 978-80-210-5616-9.

na pomyslném vrcholu a žáci k němu vzhlíží jako k němu, kdo umí kreslit. Z hodin si žáci odnášejí „hezké obrázky“, preciznost v dodržování postupů a rozvinutí zručnosti. Pojetí VV jako škola klade důraz na didaktický proces a klasické techniky. Pedagog se snaží veškeré informace a dovednosti předat žákům. Jde tady o rozvoj tvořivosti, pracovních dovedností a prohlubování svých poznatků. Úkoly jsou konstruovány tak, aby zlepšovaly provedení techniky a aplikovaly základní poznatky žáků. Žáci jsou vystaveni „tréninku“. Pedagog také trvá na tom, aby si žáci odnesli znalosti z oblasti dějin umění. Třetí pojetí dbá na relaxaci a tvoření. Tvořivost a spontaneita jsou hlavními nároky tohoto pojetí na žáky. Obsah předmětu v tomto případě vzniká nahodile a hravě, inspirace se nachází všude kolem. Cílem je vyvolat u žáků radost z tvorby. Zadání by měla být pro děti co nejvíce atraktivními. VV jako ateliér si zakládá na reflektivním přístupu. Vše je důležité (znovu) objevit, promyslet si nebo prožít. VV by v tomto případě měla umožnit žákům tvorbu a vnímání výtvarných děl. Pedagog se snaží dát žákům volnost a je vnímán jako průvodce, který vytváří impulsy pro tvorbu. V tomto pojetí jde o to, aby měl žák chuť přispět ke společnému procesu, a aby dokázal hledat něco nového. Nemusí si zapamatovat co nejvíce informací, ale spíše má pochopit základní principy. Je kladen důraz na vlastní tvorbu žáků.⁶

1.2 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

„Cíle výtvarné výchovy v současnosti chápeme jako vybrané osobnostní kvality žáků (dispozice), na jejichž vzniku a formování se má výtvarná výchova podílet. Jsou vyjádřením směru a výsledku učitelovy, ale i žákovy dlouhodobé zasahovací činnosti; jejím smyslem, který ji opravňuje podílet se na výchovných snahách současnosti společností akceptovaných.“⁷ VV si bere za cíl rozvíjet kvality žáka a vychovávat z něj jedince podle norem, které jsou společností akceptovány. Hazuková uvádí hlavní cíle VV:

- rozvoj schopností citového a smyslového vnímání, soustředěného pozorování
- kultivace smyslové i citové senzibility, obohacování prožitků
- rozvoj představivosti, imaginace a fantazie
- rozvoj tvořivého řešení problémů
- sebepoznání a následný seberozvoj, kultivace vztahu ke společnosti a k okolnímu světu

⁶ Tamtéž, s. 139–146.

⁷ HAZUKOVÁ, Helena. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I.. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994, s. 16. ISBN 80-7066-368-5.

- budování pozitivního vztahu ke kulturním hodnotám
- rozvoj tolerance k sobě i k ostatním lidem
- vzdělávání v oblasti výtvarných dovedností, obohacování ve výtvarném vyjadřování.⁸

Slavík ještě cíle VV rozděluje do 6 skupin podle toho, jaké dispozice aktérů jsou rozvíjeni:

- výtvarné dispozice jako jsou: výtvarná senzibilita, představivost, fantazie a výtvarné myšlení. Tyto dispozice se pak projevují ve schopnosti paměti ukládat, přetvářet výtvarné formy, které má jedinec spjaté s věcnými nebo zažitými obsahy. Jedinec je také schopen za pomoci vhodného funkčního slovníku interpretovat nebo slovně hodnotit.
- Znalosti a porozumění jsou odráženy ve zrakové, hmatové, pohybové představě. Dispozice se projevují ve schopnosti rozeznat nebo evokovat a pojmenovat určitý fakt, který je následně včleněn do souvislostí s vlastní zkušeností.
- Tvůrčí a explorativní dovednosti jsou projevem schopnosti realizovat osobní výtvarné představy, nebo exploračně manipulovat s výtvarnými objekty.
- Hodnotící schopnosti se realizují v rovině verbální komunikace, kde je vysloven soud o kvalitě výtvarných prací.
- Komunikativní dovednosti se projevují jako sdílení zkušeností a vzájemného myšlenkového obohacování, které závisí na sdělnosti mluvčího a porozumění posluchače.
- Sociálně psychické předpoklady jsou závislé na citlivosti k hodnotám jiných lidí, proto se projevují jako schopnost vytvářet bezpečné prostředí pro tvorbu a pochopení smyslu výtvarné kultury.⁹

1.3 VÝTVARNÁ TVORBA

Aby byl učitel schopen řídit poznávací funkci žáků, vypomáhá si tzv. hybnými činiteli, kterými jsou výtvarné činnosti. Hazuková uvádí čtyři výtvarné činnosti, které se realizují ve vztazích subjektu (např. žák) k objektu (např. umělecké dílo, myšlenka). Výtvarnými činnostmi jsou: činnosti přetvářecí, činnost poznávací, činnost hodnotově orientační a činnost komunikativní. Buď je objekt abstraktně přetvářen, tím pádem jde o výtvarné

⁸ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠŮLA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005, s. 32. ISBN 80-7290-237-7.

⁹ Tamtéž, s. 28.- 29.

vnímání, nebo je do objektu přímo zasahováno, což má za následek výtvarná tvorba. Mezi těmito dvěma stádii (mezi výtvarným vnímáním a výtvarnou tvorbou) ještě probíhá výtvarná imaginace, kterou se rozumí přetvářecí činnost probíhající v představách bez materiálního výsledku. Výtvarná tvorba je tedy definována jako vnější činnost způsobující materiální změnu objektu. Výsledkem tvorby je pak výtvarný produkt, který může mít plošný, lineární nebo prostorový charakter. Hazuková tvorbu rozděluje podle toho, jakou funkci má výtvarný produkt, na: volnou, užitou, studijní, hrovou a výtvarný koncept.¹⁰

1.4 EXPERIMENTÁLNÍ PŘÍSTUPY V UMĚNÍ 20. A 21. STOLETÍ

Moderna začala využívat velkou škálu netradičních výtvarných prostředků, a vnesla tak do výtvarného světa nové nástroje, nové materiály a netradiční postupy. Tato oblast je velmi dynamická a neustále se rozrůstá. Podle Roeselové nezvyklé způsoby práce zasáhly 3 oblasti výtvarných aktivit:

- 1) oblast experimentace s netradičními nástroji, materiály a postupy;
- 2) oblast tvorby objektů a prostředí;
- 3) oblast prožívání výtvarných činností.¹¹

Experimentální postupy vycházejí z umění 20. století a zároveň se prolínají s těmi tradičními (např. asambláž, dekoláž, roláž, muchláž jsou obměnami tradiční koláže). Kromě nových postupů se v umění začíná pracovat i s netradičními materiály. Už v 19. a 20. století byl do prostorové tvorby zahrnut materiál jako – plexisklo, kovové prefabrikáty, latě, skleněné tabule, papír, postupem času se přidaly i průmyslové hmoty jako molitan, pryskyřice, polyester. Užívání netradičních materiálů vyžaduje práci s netradičními nástroji (např. stěrka, vidlička, houbička, ...). Veškeré experimentování s materiály a nástroji vede k navození působivé atmosféry a silného smyslového zážitku.¹²

Netradiční model vznikl jako reakce na obvyklý tradiční způsob ve výtvarném vyjadřování. Začínají se prolínat oblasti výtvarných technik, druhů umění, ale také oblasti umění s oblastí běžného života. Do současného umění začínají pronikat jiná umělecká odvětví, jako je divadlo, tanec, hudba nebo film. Umění se stává intermediálním, tzn. prolínají se zde různá

¹⁰ HAZUKOVÁ, Helena. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, s. 6.

¹¹ ROESELVÁ, Věra. Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy. Praha – Pedagogická fakulta: Univerzita Karlova, 2003, s. 192. ISBN 80-7290-129-X.

¹² Tamtéž, s. 193.

média, a multimediálním, tzn. druhy umění spolu kooperují. Rozšíření materiálu v umění (jako např. různé plasty) a vznik nových médií (např. fotografie, videoart, počítačové umění) je zásluhou vědy a techniky. Ve výtvarné tvorbě je zaznamenán rozmach experimentu a začínají se uplatňovat nové strategie, jako je např.:

- apropiace, kdy si tvůrce přivlastní už existující artefakt, který následně vkládá do nových uměleckých kontextů;
- ozvláštnění je druh duševní i tvůrčí aktivity, ve které je vytrhnut obyčejný objekt nebo událost z průměrné každodennosti a následně jsou přestaveni, jako kdyby byly poprvé spatřeni, před užaslé smysly;
- multiplikace (rozmnožování, násobení).¹³

Objevují se nové tendence v porozumění děl – např. v sochařství se do popředí dostává ready – made, kdy je obyčejný sériově vyráběný předmět bez jakéhokoliv zásahu umělce prezentován jako umělecké dílo, nebo tendence objekt – trouvé, která je charakteristická pro surrealistické strategie, v nichž se objevený předmět stojící mimouměleckou skutečnost povýší na úroveň umění. Netradičně se přistupuje i k lidskému tělu, které začíná sloužit jako prostředek umění (body art), k přírodě (land art), velké uplatnění má prostředí samo o sobě pro různé happenings, performance, eventy, akční malbu. Podle Rochovské se netradiční model od tradičního liší díky třem následujícím charakteristikám:

- rezignace na výtvarnost – přidávají se mimovýtvarné umělecké formy, ustupuje se od tradičního modelu výtvarného umění;
- rezignace na estetičnost – nehraje se na krásu, proporčnost ani harmonii, samotné dílo nemusí být zhotoveno přímo autorem (ready – made);
- rezignace na materiálnost – odmítání artefaktu (konceptuální umění).¹⁴

1.5 NETRADIČNÍ PROSTŘEDKY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Současné tendence ve VV obrací svoji pozornost více na výchovu myslících a cítících bytostí než na samotnou výchovu budoucích umělců. Je kladen důraz na **osobnostní rozvoj žáků** (způsob poznávání, citové prožívání, morální zrání), **pedagogické procesy**, na vznik **výtvarného prožitku probouzející zaujetí, součinnost lidských smyslů, rozvoj výtvarného**

¹³ ROCHOVSKÁ, Ivana a Dagmar KRUPOVÁ. Umělci v mateřské škole. Praha: Portál, 2016, 24–25. ISBN 978-80-262-1120-4.

¹⁴ Tamtéž, s. 24–25.

myšlení, budování vztahu s okolím a na **sebereflexi**. Pedagog zastává **roli průvodce** doprovázející dítě za poznáním. Kantor se snaží svoji **autoritu využívat ve prospěch** žáka, když mu předává nové informace, znalosti a dovednosti žákovi neznámé. Součástí působení pedagoga je také **zajistit bezpečné prostředí** pro výtvarnou tvorbu, ve kterém je jednou z podmínek **tolerance a ohleduplnost vyučujícího**. Klasická klasifikace je nahrazena hodnocením v podobě **dialogu** o smyslu díla. Žák je veden k **víceznačnosti věcí a situací** vedoucí k rozvoji tvořivosti, empatie a vnímavosti. VV rozbíjí stereotypy za účelem vytvoření si **individuálního pohledu**. Současná VV má za úkol ptát se žáka na to, **jak se cítí**, a požadovat po něm sebereflexi. Do současných vyučovacích hodin VV se dostávají **společné výtvarné aktivity** posilující sociální vztahy. Předmět klade velký důraz na **individuální názory a postřehy**, které obohacují ostatní žáky. Novodobé tendence VV také přicházejí se **svobodným zacházením s materiály a nástroji** reflektující tvořivost, výtvarné citění, způsob uvažování a psychické či fyzické dispozice žáka. Tyto současné snahy jsou doplněny o **tradiční výtvarné postupy** vybavující žáka výtvarnou gramotností.¹⁵

„Proměny ve výtvarné výchově vedly k tomu, že se zrodil integrační předmět, spojující všeobecné znalosti dítěte s jeho emočním vyladěním, se vztahem k lidem, ke světu a k umění, se zážitky, které z nich pramení.“¹⁶ VV není pouze zaměřena na umění, ale žák zde poznává svět, jiné oblasti vzdělávání a v předmětu je schopen reflektovat svoje myšlenky, postoje, názory pramenící ze svých zkušeností. Podle Roeselové lze netradiční výtvarné postupy do VV zařadit pokud:

- *„podporují-li téma, výtvarnou fantazii a představivost žáka,*
- *iniciují-li tvořivý přístup k výtvarným otázkám,*
- *uvolňují-li zábrany dětí, rozvíjejí-li spontaneitu,*
- *probouzejí-li cit pro výrazové hodnoty hmot a materiálů,*
- *navazují-li na podněty výtvarné etudy – různé uspořádání stop, výtvarných kontrastů, kompozičních variant řešení,*
- *uplatní-li se v užité grafice – detaily stop nástroje, výřezy textur nebo vyklápaný obrazec, spojený s písmem.“¹⁷*

¹⁵ ROESELOVÁ, Věra. Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy. Praha – Pedagogická fakulta: Univerzita Karlova, 2003, s. 39-43. ISBN 80-7290-129-X.

¹⁶ Tamtéž, s. 43

¹⁷ Tamtéž, s. 194

Lacová ještě ve své publikaci dodává, že zážitková VV pomáhá žákovi pochopit svět skrz výtvarné činnosti, rozvíjet osobnost na základě výtvarného zážitku, utvářet si vlastní postoje, účelně využívat volný čas a výtvarnou činnost může využívat v podobě relaxace či terapie.¹⁸

1.6 NETRADIČNÍ POSTUPY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Podle Roeselové mají neklasické postupy následující východiska:

- „*výtvarné experimenty s klasickými i neobvyklými materiály a nástroji – návaznost na podněty kubismu a dalších výtvarných směrů,*
- *uplatnění náhody – návaznost na některé rysy dadaismu,*
- *využívání postupů, které se obracejí k lidskému podvědomí – návaznost na přínosy surrealismu,*
- *spojení gesta a stopy nástroje – návaznost na dynamiku akční a gestické tvorby,*
- *vytváření plastických textur a materiálových kontrastů – návaznost na podněty informelu,*
- *využití dalších podnětů, které přináší například fotografie či pop-art, nebo uměleckých forem, vznikajících mimo směry a programy.“¹⁹*

Pro školní prostředí měly netradiční postupy velký vliv na využití papíru. Technikou, která stojí na prvním místě v zpracování papíru, je **koláž**. Koláž je závislá na způsobu práce, který může být v podobě stříhání, trhání, mačkání. Obměnou koláže je pak např. asambláž, dekoláž, roláž, nebo muchláž. **Objektová a akční tvorba** ve VV si zakládá na kontaktu s materiálem, věcmi a prostředím, na aktivitách v přírodě nebo na využívání svého vlastního těla. **Akční tvorba** je charakteristická dobou tvůrčího procesu. Doba je vyplněna navozenými situacemi, ve kterých se žák učí tvořivě myslet. V akční tvorbě žáci objevují své možnosti, schopnosti a prostor, který jim nejlépe vyhovuje. Další techniku Roeselová označuje jako **materiálové události**, ve které je zpracován materiál s cílem inspirativního výtvarného zážitku. Umělecky se zpracovává všemožný materiálem obklopující jedince. Technika „**dialogy s předměty**“ vede žáky vidět v obyčejných věcech věci neobyčejné. Žáci

¹⁸ LACOVÁ, Klára. Výtvarná výchova netradičně [online]. Bratislava: IUVENTA [cit. 2020-06-10]. ISBN 80-88893-97-6. Dostupné z:

https://www.iuventa.sk/files/documents/publik%C3%A1cie/vytvarna_vychova_netradicne/vytvarna_vychova_netradicne_na_web.pdf

¹⁹ ROESELOVÁ, Věra. Techniky ve výtvarné výchově. Třetí. Olomouc: SARA, 2010, s. 199. ISBN 80-902267-1-X.

objekty vytrhávají z přirozených kontextů a vkládají je do nových souvislostí. „**Setkání s prostředím**“ je pro žáky přitažlivou technikou, protože díky ní vznikají světy jejich představ. Žáci se učí v této technice učit vnímat prostředí. Techniky spojené s **návratem k přírodě** vyhledávají inspiraci v land-artu a učí žáky souznít s přírodou. Techniky **zkoumající vlastní tělo** rozvíjí sebevědomí a sebepoznání. Nejčastější techniky jsou takové, které jsou založeny na hmatové stránce, nebo na měření lidského těla (antropometrie).²⁰

1.7 EXPLORAČNÍ A HROVÉ ČINNOSTI

Explorační a hrové činnosti jsou základem dětské tvorby. Tyto prostředky slouží dítěti, aby se seznámilo s okolním světem, aby vyzkoušelo své možnosti a tím zanechávalo i výtvarné stopy. Z počátku stopy nenesou nějaký hlubší význam, ale v dětech mohou vyvolat určitou představu, kterou si sami následně dotvoří.²¹ Explorační a hrovou činnost nelze striktně od sebe oddělit, neboť se vzájemně prolínají a doplňují - např. u dětí mladšího školního věku nebo předškolního věku je experiment v hrové podobě a výtvarná hra zase může být současně i experimentem.²² Explorační činnosti jsou výtvarné činnosti, které mají studijní, cvičný či výzkumný účel. Podle Hazukové jsou zaměřeny na: **získávání a ověřování si svých poznatků**, zkušeností a dovedností v souvislosti s výtvarnými vyjadřovacími prostředky; **na kreativním řešení problému**, které spočívá v hledání více možných variant; také na přenesení výtvarného účelu **z fáze představy do vznikající formy** a v poslední řadě jsou to hry s výtvarnými prostředky **mající cíl samy v sobě**. Za primární varianty exploračních činností jsou považovány tři: **výtvarný experiment, výtvarná etuda a výtvarná hra**.²³

1.8 VÝTVARNÝ EXPERIMENT

Výtvarný experiment jako jedna z edukačních možností vede žáky k poznání, zkušenostem a dovednostem v zacházení s výtvarnými prostředky a s jejich symboličností. Žáci se snaží v takovémto typu úloh hledat odpovědi a řešení daného výtvarného problému.²⁴ „*Výtvarný*

²⁰ Tamtéž, s. 207–232.

²¹ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. Výtvarné čarování. Praha – Pedagogická fakulta: Univerzita Karlova, 2003, s. 152–153. ISBN 80-7290-016-1.

²² HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy II. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 1982, s. 15.

²³ Tamtéž, s. 9–10.

²⁴ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. Výtvarné čarování. Praha – Pedagogická fakulta: Univerzita Karlova, 2003, s. 153. ISBN 80-7290-016-1.

experiment je přirozenou metodou získávání zkušeností při práci s výtvarnými prostředky a materiály, při poznávání jejich specifických možností a výrazových schopností. Řadí se tedy nejčastěji mezi metody práce v úvodu k danému učivu. Důležitý je výběr „problému“ pro vlastní zkoumání žáků a pedagogické zpracování získaných poznatků společně s učitelem, který jejich zjištění zobecní a ukáže nebo naznačí některé možnosti jeho využití. Bez tohoto závěru experimentální výtvarné činnosti ztrácí pokusy žáků smysl.“²⁵

Díky výtvarnému experimentu se žáci přiučí novým poznatkům, které ale musí být následně vyloženy a upřesněny pedagogem. Hazuková se Šamšulou ještě dodávají, že pedagog musí brát ohled na to, že se žákům získané zkušenosti výtvarným experimentem ihned nepromítnou do jejich následující práce, ale spíše se jim zobrazí při spontánní, učitelem neřízené činnosti.²⁶ Při zadávání úkolu, který má ráz výtvarného experimentu, žák už dopředu ví, co má experimentem ověřit, získat, vyřešit. Postup mu může být prozrazen, nebo nemusí. Základními typy experimentálních úkolů ve VV jsou:

- žák si ověřuje svoji domněnku nebo nápad, popřípadě určité tvrzení (např. při smíchání modré a žluté vznikne zelená barva). V této úloze hledá odpověď na otázku: „Opravu platí, že ...?“
- Žákovi je zadán postup a díky němu se snaží přijít na výsledek. Hledá odpovědi na otázku: „Co se stane, když ...?“ (např. jakou kvalitu bude mít linie perokresby, pokud budu kreslit na různý povrch?).
- Žák zná výsledek nebo cíl, které mu jsou buď zadány, nebo si je sám zvolí, a hledá k nim řešení. Hledá odpověď na otázku: „Jak udělat ...?“ (např. jak si namíchat fialovou barvu?).
- Žákovi jsou navrhnuté varianty řešení, ze kterých vybírá a vyhodnocuje to nejlepší možné řešení. Odpovídá na otázku: „Co je lepší?“ (např. jaký barevný podklad se nejvíce hodí k objektu?).²⁷

Pro úspěšnost výtvarného experimentu je velmi důležitá pozornost pedagoga při vybírání daného tématu, které by mělo být pro žáky záživné, motivující. Zadání experimentu musí

²⁵ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy II. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 1982, s. 15.

²⁶ Tamtéž, s. 15.

²⁷ HAZUKOVÁ, Helena. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, s. 10.

být jasně zformulováno a hodnocení, kterým se nemyslí klasifikační zhodnocení, musí obsahovat správně zformulovanou didaktickou transformaci, tzn. aby bylo žákům jasné, co si z toho mají odnést, popř. k čemu celý úkol byl.²⁸

1.9 VÝTVARNÁ ETUDA

Výtvarná etuda je činnost, ve které si žák ověřuje a prohlubuje své získané poznatky a dovednosti díky tomu, že je aktivně využívá a technicky zvládá. Výtvarná etuda by měla mít charakter časové nenáročnosti a měla by se dát snadno zopakovat. Příkladem úkolu pro výtvarnou etudu může být ověření si prostorových a kompozičních vědomostí v souvislosti s vytvořením zrakové iluze.²⁹

1.10 VÝTVARNÁ HRA

„Výtvarnou hrou rozumíme „vyšší stupeň“ samovolného poznávání výtvarných prostředků a materiálů prostřednictvím hravých činností, pro něž je obvykle stanoveno jedno, případně více jednoduchých pravidel. /Závislost na vyspělosti žáků. / Jsou to činnosti využívající již záměrněji zkušeností žáků, získaných při práci s výtvarnými prostředky a materiály, často je zde možnost využití nahodilosti, vyhledávání zajímavých jevů, případně jejich citlivé dotváření. U žáků mladšího školního věku klademe důraz na účinnou motivaci.“³⁰

Výtvarná hra má základ v záměrném využívání žáky nabytých zkušeností. Ve školním prostředí není hra úplně spontánní činností, neboť je uměle navozená. Ve výtvarné hře nejde o výsledek, ale je v popředí je proces a prožitek z něj. Hra dětem přináší motivaci, potěšení z výtvarných aktivit a procvičí si jemné grafomotorické dovednosti.³¹ Hazuková uvádí 12 znaků, které jsou pro výtvarnou hru typické:

- 1) Není přesná hranice mezi výtvarnou hrou, experimentem nebo výtvarnou etudou.
- 2) Zadání jsou většinou složitější povahy obsahující více dílčích otázek, které je nutné vyřešit díky získaným výtvarným zkušenostem, nebo je může získat v průběhu hry.
- 3) Na začátek výtvarné hry se uvede minimálně jedno pravidlo, ke kterému mohou být další dotvářena během hry.

²⁸ Tamtéž, s. 9–10.

²⁹ Tamtéž, s. 9–10.

³⁰ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy II. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 1982, s. 15.

³¹ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. Výtvarné čarování. Praha – Pedagogická fakulta: Univerzita Karlova, 2003, s. 153. ISBN 80-7290-016-1.

- 4) Hra by pro děti měla být natolik přitažlivá, aby v nich probudila přirozenou motivaci.
- 5) Řízená hra není postavená na přikázaných instrukcích, ale na tom, že pedagog vybírá smysluplné podněty ovlivňující hru.
- 6) Účinnost hry závisí na vnitřní motivaci, kterou není možné nařít, ovšem lze pro ni vytvořit příznivé podmínky s pedagogicko-psychologickým, estetickým, hygienicko-zdravotním a sociálním charakterem.
- 7) Oproti experimentu, kde žák zná cíl, zde ho znát nemusí, nebo si jej může zvolit sám (např. v průběhu hry), tento cíl se pak může rozcházet se sledovaným cílem pedagoga. Může také dojít k situaci, kdy žák není schopen rozeznat přínos hry a cíl činnosti vidí ve hře samotné.
- 8) Hra se více zaměřuje na zážitek a náhodu než na hledání řešení nebo zákonitostí.
- 9) Ve hře se projevují vztahy s jinými druhy umění pomocí různých projevů, které mohou být hudební, dramatické, verbální nebo pohybové.
- 10) Hra by v žákovi měla vyvolat pocity radosti, příjemného napětí, vzrušující nejistoty, které vnímá jen on sám.
- 11) Pokud je pedagog dobře profesně vybaven, může se stát účastníkem hry.
- 12) Hra pomáhá dětem rozvíjet se po fyzické i psychické stránce. Také souvisí i s rozvojem kreativních schopností.³²

³² HAZUKOVÁ, Helena. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, s. 10-11.

2 HRA

Pro správné nastavení úkolů s hrovým charakterem bylo potřebné definovat si hru jako takovou. Kapitola obsahuje přínos hry a co hra u dětí rozvíjí, abych zdůraznila její důležitost. Zaměřila jsem se na vývoj hry od batolecího období až po pubescenty, protože v každém období se klade důraz vždy na něco jiného, a typologii her.

2.1 DEFINICE HRY

Hravá činnost je pro děti přirozenou součástí dětství a následného dospívání, díky které se zároveň učí a rozvíjí. Z tohoto důvodu je hra pro děti nezbytným prvkem aspoň do šestého roku života. Do této doby si děti většinou hrají spontánně, neřízeně, sami jsou tvůrcem hry, volí si libovolný námět, záměr, zástupné předměty či hračky. Spontánní hrovou činnost Koťátková označuje volnou hrou.³³ *„Hra je dnes považována za specifickou formu učení a důležitý prostředek sebeutváření. Při hře dochází k formování osobnosti. Hrou rozumíme činnost, která je vnitřně motivovaná (v širším pojetí činnost motivovaná zvnějšku, avšak zvnitřněná) činnost, v níž se seberealizujeme.“*³⁴ Definice klade velký důraz na motivaci jako velkým předpokladem pro hrovou činnost podílející se na seberozvoji. *„Hra je základní aktivitou dětské seberealizace (ale je tomu tak i v obecně lidské rovině). I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje. Filozof Fink (1993) nemá hru spojenou pouze s dětstvím a zaměřuje se na hru jako na významný fenomén, který přerušuje kontinuitu účelných jednání, protože hra má svůj účel plně sama v sobě. Oblasti reálných skutečností se mohou na základě vstřebaných informací a poznatků proplétat a tvůrčím způsobem nechávají vzniknout novým skutečnostem tady a teď, na základě individuální jedinečnosti i skupinových souher a prožitků.“*³⁵ V této definici je opět zmíněna důležitost hry při seberozvoji. Kromě toho dítě ve hře začíná tvořivě myslet a dává skutečnostem nový význam na základě individuálních prožitků.

³³ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2005, s. 17. ISBN 80-247-0852-3.

³⁴ SUCHÁNKOVÁ, Eliška. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014, s. 9. ISBN 978-80-262-0698-9.

³⁵ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2005, s. 14. ISBN 80-247-0852-3.

„Dítě se musí postupně adaptovat na svět dospělých, který dobře nechápe. Právě hra pomáhá pochopit obklopující realitu tím, že ji pomáhá přizpůsobovat potřebám a možnostem dětského „já“.“³⁶ Dítě si díky hře vytvoří své vlastní bezpečné prostředí, ve kterém reflektuje nepoznanou skutečnost. V tomto uměle vytvořeném klimatu si zkouší převzít sociální role, nebo zažívat rozdílné situace. Dítě je schopné si pomocí hry hrát s jakýmkoliv předmětem (od různých hraček přes objekty v domácnosti až po své vlastní tělo). Tato symbolizující činnost v dítěti probouzí fantazii, kreativitu a tvořivé myšlení.³⁷

Souvislost hry s rozvojem myšlení objevil Piaget. Tento švýcarský psycholog rozdělil intelektuální vývoj na základě charakteru dané hry:

- 1) **Období senzomotorické hry** probíhající od 6 měsíce do dvou let života, je charakteristické vnímáním a vjemy, ale také rozvojem inteligence a myšlení. V tomto období se vytvářejí senzomotorické struktury, které se pak stávají zdrojem myšlenkových operací dítěte – jako je konkrétní, logické a abstraktní myšlení.³⁸
- 2) **Období symbolické hry** nastává od dvou let do sedmého roku věku dítěte. Je charakterizováno jako vrchol dětské hry, neboť je zde z velké části obsažena obrazná představa a s tím souvisí i používání symbolů související s rozvojem řeči. Také v tomto období se objevuje oddálenou nápodobu spočívající v imitaci prožité nebo vypořádané skutečnosti. Kresba slouží dítěti jako prostředek přechodu mezi hrou a obraznou představou.³⁹
- 3) **Období konkrétních logických operací (7–11 let)** – podle Piageta dochází až kolem 7. a 8. věku k tomu, že je dítě schopné zvnitřňovat své činnosti v operace. Fáze před tímto obdobím byly pouze organizační a přípravné. V období od 7–8 věku do 11–12 věku jsou senzomotorická schémata nahrazována konkrétními operacemi.⁴⁰

2.2 ZNAKY HRY

Znaky, které charakterizují hru vymezuje např. Suchánková nebo Koťátková ve svých publikacích. Definované typické rysy hry jsou: **spontánnost, pocit svobody, smysluplnost,**

³⁶ Tamtéž, s. 14

³⁷ MIŠURCOVÁ, Věra a Marie Severová. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997, s. 42. ISBN 80-85866-18-8.

³⁸ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2005, s. 11–14. ISBN 80-247-0852-3.

³⁹ Tamtéž, s. 11–14.

⁴⁰ PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014, s. 77. ISBN 978-80-262-0691-0.

pravidla, ohraničenost a uzavřenost, zaujetí, radost, vážnost, tvořivost, fantazii, opakování, přijetí role, aktivní, pozorný a nestresující stav mysli.

Spontánnost je viditelná při aktivním chování dítěte, při různé improvizaci, kdy dítě do hry přináší své nové náměty apod. „*Hra je činnost spontánní, je přirozeným aktivním jednáním vycházejícím z naší vnitřní motivace.*“⁴¹ Ve hře má zúčastněný **pocit svobody**, kdy si sám dělá, co chce, jak chce a může přestat, kdy chce. Tato svobodná volba dělá hru hrou, pokud se aktér zúčastní i přes jeho nesouhlas, stává se potom obětí hry. **Smysluplnost** je jeden z dalších rysů, protože hra jako taková má vždy nějaký smysl, kdy se nejedná o daný cíl, ale spíše o vnitřní smysl – o nějaký proces důležitější než samotný výsledek ze hry. Ve hře se také objevují **pravidla**, která si aktéři hry vytváří a podle kterých se řídí. Typickými prvky pro hru jsou **uzavřenost a ohraničenost**, které jsou ve hře chápány jako čas uvnitř hry a čas, který stojí mimo hru se nepočítá. **Zaujetí** hrou se vyznačuje soustředivostí na činnost, kdy dítě nereaguje na okolní vlivy, brání svou hru a vykazuje značný nesouhlas s jejím přerušením. **Vážnost** hry spočívá v tom, že vymyšlenou fiktivní situaci hráči vnímají jako skutečnost a nebojí se, neboť vědí, že hru můžou kdykoliv opustit. **Radost a uspokojení** ze hry je značné při mimice, gestech a pohybech, ovšem smích není podmínkou při hře, neboť se můžou objevovat i jiné emoce. **Tvořivost**, díky níž si dítě dokáže nově originálně konstruovat skutečnost okolního světa, a může tak vytvářet nové kombinace skutečnosti. **Fantazie** objevující se ve třetím roce života je důležitá při překlenutí omezení dětských možností. Dítě je schopno si vytvořit velký okruh možností a propojuje si svoje známé poznatky s těmi, které mu jsou zatím nejasné. **Opakování** – pro dítě je přirozené, že se rádo vrací tam, kde už to má prozkoumané. **Přijetí role** se vyznačuje prozkoumáváním chování ostatních a vybírání si role své, která je následně ověřena v různých kontextech.⁴² Poslední velmi důležitou složkou hry, aby hra byla hrou, je **aktivní, pozorný a nestresující stav mysli** docílen nestresujícím se prostředím, zajišťující bezpečí, že opravdu nejde o výsledek ale o samotnou cestu k výsledku. Tento stav mysli je velice vhodný na rozvoj tvořivosti a učení, proto je hra využívána jako prostředek ve vzdělávání. Pro hru je také charakteristické, že

⁴¹ SUCHÁNKOVÁ, Eliška. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014, s. 10. ISBN 978-80-262-0698-9.

⁴² KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2005, s. 17-19. ISBN 80-247-0852-3

vychází z vnitřní motivace člověka, a tedy pokud dvojice aktérů vykonává vedle sebe stejnou činnost, ještě to nemusí znamenat, že si oba hrají.⁴³

2.3 PŘÍNOS HRY DÍTĚTI

I přes to, že člověk je hrou provázen po celý život, tak je hra nejvíce spojována s předškolním věkem dítěte, proto je uvedené období nazýváno jako věkem hry. Suchánková uvádí, že je hra pro dítě určitým zdrojem zábavy, ale také díky ní se učí, uspokojuje své sny, fantazii. Kromě toho se všestranně rozvíjí – dítě si osvojuje množství poznatků, zkušeností, má možnost si vyzkoušet reálné situace bez stresu, rozvíjí se u něj tělesná stránka, pomocí hry zobrazuje svět tak, jak ho vnímá a díky ní vyjadřuje pocity a postoje.⁴⁴

Suchánková zmiňuje konkrétní vlastnosti, které jsou rozvíjené u dítěte pomocí hry. Hravá činnost u dětí rozvíjí: **hrubou motoriku**; **jemnou motoriku** spočívající s manipulací drobnými předměty; **grafomotoriku a kresbu**; **myšlení**; **zrakové vnímání** (barvy, odstíny barev, figura a pozadí, procvičování paměti); **sluchové vnímání** (lokalizace zvuku, sluchová analýza, sluchová paměť); **prostorové vnímání** (orientace v prostředí); **vnímání času** (časové souvislosti – ráno/ večer, dny týdny, měsíce); **metakognici** (uvědomování si vlastních činností, plánování, zhodnocení postupů, uvědomování si vlastních schopností- slabé a silné stránky, sebehodnocení); **řeč a komunikaci** (užití foneticko-fonologické roviny – rozpoznávání hlásek, výslovnost,... morfologicko-syntaktická rovina -tvarosloví, větosloví, skloňování,... lexikálně-sémantická rovina – porozumění, vlastní vyjadřování, dokáže vysvětlit význam, ... rovina pragmatická – užívání řeči v praxi); **matematické představy** (velikost, počet); **sebeobsluha a samostatnost** (hygiena, oblékání, stolování,...); **sociální vztahy a emoce mezi dětmi** (kooperace); **psychická odolnost** (dokázat se vypořádat s nepříznivými životními událostmi, schopnost adaptace).⁴⁵

Radost z činnosti je hlavním motivátorem pro hravé jednání, které dítěti umožňuje prozkoumávat a uspokojit, tak dětskou zvědavost. Kořátková uvádí, že hra ovlivňuje oblast kognitivní, sociální a pohybovou. **Kognitivní rozvoj** souvisí s rozvojem myšlení a poznání.⁴⁶ Dále je hra důležitým činitelem v **rozvoji sociálního učení**, sebepoznání, pochopení

⁴³ SUCHÁNKOVÁ, Eliška. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014, s. 13. ISBN 978-80-262-0698-9.

⁴⁴ Tamtéž, s. 26.

⁴⁵ Tamtéž, s. 37–41.

⁴⁶ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2005, s. 20. ISBN 80-247-0852-3.

ostatních, sebekázně, komunikačních dovedností a schopnosti v navazování dalších sociálních vztahů.⁴⁷ **Pohybové hry** pak podporují zdravotní, tělesný a sociální vývoj.⁴⁸

Kromě toho dítě díky hře **uspokojuje vlastní potřeby**. Potřeby jsou definovány jako motivy vedoucí k určitému jednání. Suchánková uvádí Maslowovu pyramidu potřeb, u které nelze očekávat uspokojení nejvýše postavených potřeb, pokud nejsou uspokojeny potřeby základní. Pyramida zahrnuje fyziologické potřeby, potřebu bezpečí a jistoty, potřebu souměřitelnosti a lásky, potřebu uznání a potřebu seberealizace stojící na vrcholu.⁴⁹

2.4 HRA VE VÝVOJOVÝCH STÁDIÍCH U DĚTÍ

Poznávací procesy jsou spojeny s vývojem smyslového vnímání. Mezi 3. a 4. měsícem od narození se začíná vyvíjet zraková akomodace, dítě začíná sledovat pohybující se předměty jak očima, tak také za pomoci pohybů hlavy nebo otočením trupu. S vývojem pohybu se dítěti rozšiřuje také možnost prozkoumávat objekty osobně a hmatově, což má velký význam pro rozvoj vědomí.⁵⁰

- **Batole (1–3 roky):**

V tomto období se mluví o tzv. volné spontánní hrové činnosti, ve které dítě prozkoumává a záměrně manipuluje s věcmi s velkou mírou soustředěnosti, a i když to na první pohled nevypadá, tak si hraje. Hravou činností u batole se dokládá na znacích hry – **zaujatost, radost, opakování a tvořivé přístupy**. Tyto hry batolat jsou podmíněné současným možností a potřebám dítěte, neboť má ještě málo zkušeností a není fyzicky ani psychicky vyvážené. Na konci tohoto období dítě vykonává aktivity se záměrem, začíná se u něj kvalitativně prohlubovat rámec vnímání, myšlení a konstruování. Hra má v tomto období nezastupitelnou roli v rozvoji **představ a fantazie**. Uplatňuje se čím dál více **symbolů**, které jsou přiřazovány k předmětům a hračkám a tím získávají novou funkci. V tomto období si děti hrají rády samy, je to způsobeno tím, že teprve prozkoumávají svoje možnosti, a jsou tak orientovány pouze na sebe.⁵¹

⁴⁷ Tamtéž, s. 22-23.

⁴⁸ Tamtéž, s. 24-25.

⁴⁹ SUCHÁNKOVÁ, Eliška. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014, s. 30-32. ISBN 978-80-262-0698-9.

⁵⁰ ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ a KOL. Přehled vývojové psychologie. Druhé. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 54. ISBN 80-244-0629-2.

⁵¹ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2005, s. 27-29. ISBN 80-247-0852-3.

U dvouletého dítěte začíná nastupovat sémiotická funkce, kdy si dítě vyvolává představy nepřítomného objektu. Tato funkce má minimálně 5 druhů jednání, které vznikají téměř současně. Druhy jednání: **oddálená nápodoba**, ke které dochází až po tom, co napodobovaný objekt není v blízkosti; **symbolická hra** představuje vrchol dětské hry s funkcí co nejlépe přizpůsobit okolní svět k vlastním potřebám (je napodobována nějaká činnost nebo objekt za účasti doprovázených předmětů); **kresba** je vnímána jako přechod mezi hrou a obraznou představou; **obrazná představa** neboli zvnitřněná nápodoba; a díky řeči si jedinec **slovně vybavuje** situace, které už neprobíhají.⁵²

- **Předškolní věk (3–6 let):**

Předškolní věk je nazýván věkem hry. V tomto období se dítě velice soustředí na hrovou činnost. V tomto období hraje velmi důležitou roli opět **symbolická hra**. Hra v tomto období je spjata s realitou, ve které dítě žije, neboť dítě pomocí hry prozkoumává svoje okolí a tím se i přirozeně učí. Při vnímání reality se dítě může dostat do určitého napětí, které ještě nedokáže pochopit a objasnit ho. Hra mu napomáhá informace vstřebat natolik, že následně nachází řešení. Ve hře se také odproštuje z napětí a dostává se do relaxace a čerpá novou energii. Dalším velkým přínosem hry v tomto období pro dítě je seberealizace a dokáže v ní naplňovat a zdokonalovat jeho potřeby. V tomto věku se podle Kořátkové objevuje **potřeba konstruovat** (dítě je schopné směřovat svůj záměr ke konkrétnímu výtvoru, snaží se o trojrozměrné i dvojrozměrné konstrukce pomocí pokusu a omylu, které pak v pátém roce vyústí v detailní a složité konstrukce, které v šestém roce zdokonaluje a propracovává), **potřeba zvládnout svoje tělo a prostor** (díky pohybovým hrám si zkoušejí, ověřují, zdokonalují možnosti svého těla, ve čtvrtém roce je schopné vnímat sportovní aktivity, které se snaží napodobit, a v pátém a šestém roce je schopné ke specifickým pohybům užívat pomůcky), **potřeba vyrovnat se s okolním světem** (dítě je schopné ve hře na sebe brát různé role, které ho pak následně učí sebekázní a sebeovládání), **potřeba ztvárnit náměty z dětské literatury** (dětské myšlení je ovlivňováno fiktivními hrdiny, zde je potřeba podotknout, že vypravovaný příběh v dítěti rozvíjí řeč, přemýšlení, symboliku paměť a přiřazovat konkrétní k abstraktnímu, zatímco mediální příběh má za úkol zaujmout), **potřeba vytvářet a naplňovat fiktivní příběhy**

⁵²PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2014, s. 48–49. ISBN 978-80-262-0691-0.

(děti své zažité zkušenosti promítají do vytvořených fiktivních situací a tím vytváří originální kontexty), **potřeba hrového partnera** (tato potřeba se mění v závislosti na dětském věku, dítě začíná samostatnou hrou, následně je paralelní hra, kdy vyhledává vrstevníka, vedle kterého si pouze hraje, pak sdružující hra spočívající pouze ve společném námětu a v neposlední řadě začíná kooperativní hra se spoluprací), **potřeba soupeřit a spolupracovat** (tato potřeba je viditelná kolem 5. a 7. věku, kdy dítě vnímá vrstevníky, kterým se snaží vyrovnat).⁵³

- **Mladší školní věk (6/7–11/12 let):**

Nadále v tomto vývojovém období pořád pokračuje symbolická hra, akorát už přibývají zkušenosti, a tím pádem se zvyšuje přesnost představ o skutečnosti. Hra podléhá vlivu reality, která přestává být zkreslená a vytrácí se z ní symbolické náhražky. Hra v tomto období je propracovanější, konstruktivnější, vedoucí k řešením problémů a obsahuje určitá pravidla přispívající k morálce. V tomto věku je už jedinec schopen si budovat své dlouhodobé zájmy.⁵⁴ Oblíbenými se stávají sportovní hry a společenské hry. V tomto vývojové stadiu je velmi důležité nepodceňovat rozvoj zájmů. Zanedbání může vést k delikvenci. Ty děti, které se v téhle době věnují daným stabilním zájmům, mívají širší spektrum poznání. Zájem o fiktivní a pohádkové příběhy upadá a je nahrazen touze po dobrodružství a romantice.⁵⁵

- **Pubescent (11/12–14/15 let):**

V tomto období se z dítěte stává dospělý jedinec za pomoci psychických a fyzických změn. V tomto období si jedinec hledá svoji identitu, obklopuje se partou svých vrstevníků z důvodu sebevědomí. Pubertální jedinci vyhledávají nebezpečné, milostné a sexuální hry. Hry v tomto věku plní odreačovací a tvořivou funkci.⁵⁶

⁵³ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2005, s. 29-44. ISBN 80-247-0852-3.

⁵⁴ SUCHÁNKOVÁ, Eliška. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014, s. 50–51. ISBN 978-80-262-0698-9.

⁵⁵ ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: DOPLNĚK, 2000, s. 153. ISBN 80-7239-060-0.

⁵⁶ RŮŽIČKOVÁ, Ivana. Dětská hra z psychoanalytického pohledu. Psychologie. 2001, 51(4), 495.

2.5 TYPOLOGIE HER

Hra ve školním prostředí je chápána jako didaktická metoda sloužící k dosažení výchovného a vzdělávacího cíle. Typologie her je velmi důležitá pro pedagogy k orientaci, jaká hra je u dětí oblíbená, jakou hru je vhodné použít, co všechno hra u dětí rozvíjí apod. Existuje několik členění her a záleží i také na mnoha faktorech, jako je prostředí, počet hráčů, věk, jaké vědomosti, schopnosti, dovednosti hra rozvíjí atd. Proto Suchánková ve své knize na typologii her nahlíží z mnoha hledisek a upozorňuje také na fakt, že některé hry nelze přesně zařadit, a proto se různě prolínají. Dělení her je velmi rozmanité, Suchánková uvádí několik hledisek, podle kterých se hry můžou členit. Hry z hlediska **míry vedení** se rozdělují na hry **spontánní**, které jsou podněcovány vlastními potřebami, **hry navozené**, kdy dospělý jedinec motivuje dítě k hrové činnosti, a **hry vedené**, kdy dospělý jedinec svým jednáním zasahuje do hry (takovým typem her jsou většinou hry mající edukační, didaktickou funkci a směřující k dosažení nějakého cíle). Podle hlediska **organizace** jsou hry rozdělené na **hry tvořivé** (podobné hrám spontánním) a **hry s pravidly**. Podle **druhu aktivity** jsou pak hry **napodobovací**, **dramatizující** (kde je nazíráno na téma z více úhlů pohledu), **fiktivní** (umožňující vstup fantazie), **konstruktivní** směřující k výsledku, **pohybové** rozvíjející tělesné aktivity a **sociální hry** vyžadující vrstevníky a spolupráci. Z hlediska **příčiny** hry to pak mohou být **aleatorické hry** mající základ v náhodách, dítě při této hrové činnosti nemusí mít speciální vlastnost a buď vyhraje, nebo prohraje (karty, Člověče, nezlob se!); **agonální hry**, při kterých je potřeba vlastní síla, aby člověk vyhrál; **mimikrické hry** založené na proměně, kdy dítě na sebe bere podobu někoho jiného (např. dramatické hry); **hry vertigonální**, kdy je porušena stabilita těla nebo duše (vytváří se nějaký zážitek na podstatě např. závratí). Dále se hry mohou dělit z hlediska **motivace** (na vnitřně motivované hry, které jsou chápány jako spontánní hry, a motivované z vnějšího prostředí, kdy je dítě ke hře pobízeno), z **hlediska počtu hráčů, prostředí, pohlaví, nebo času**.⁵⁷

Předmětem zájmu této práce je přínos hry pro VV, proto z hlediska umělecké tvorby Mišurcová a Severová ve své publikaci představují **hry estetické**. Tyto hry mohou probíhat individuálně i skupinově a děti se v nich zaměřují na umělecký artefakt, nebo se samy pokoušejí něco vytvořit. Estetické hry jsou charakterizovány jako hry **symbolické**,

⁵⁷ SUCHÁNKOVÁ, Eliška. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014, s. 51–60. ISBN 978-80-262-0698-9.

zobrazovací, označovací a motivované díky vývojovým potřebám. Estetické hry rozdělují na:

- 1) **hry recepční**, které spočívají v tom, jak dítě vnímá, chápe a afektivně hodnotí představené umělecké výtvoř;
- 2) **hry reprodukční**, ve kterých se děti snaží o reprodukci uměleckého díla;
- 3) **hry tvořivé**, ve kterých se děti snaží o základní zpodobení pestrých výrazových prostředků (experiment se slovy, vytvářejí vlastní popěvky, improvizují, zobrazují své představy pomocí výtvarného vyjádření).⁵⁸

⁵⁸ MIŠURCOVÁ, Věra a Marie Severová. Děti, hry a umění. Praha: ISV, 1997, s. 47. ISBN 80-85866-18-8.

3 TVOŘIVOST

Rozvíjení tvořivosti se pro mé navržené úkoly stala jednou z hlavních priorit, proto bylo důležité si tvořivost definovat, zjistit si, jaké znaky vypovídají o tvořivé osobnosti a jak se má správně tvořivost rozvíjet.

3.1 DEFINICE TVOŘIVOSTI

Tvořivost jako takovou lze obtížně definovat a dosud neexistuje jednotná definice. Podle Hazukové je tvořivost vykládána jako schopnost, nebo vlastnost osobnosti.⁵⁹ Např. Uždil o tvořivosti smýšlí o jakékoliv činnosti, která má za výsledek nějaký výtvar, což je podle něj určitý hmotný výrobek vyjadřující představy o skutečnosti. Příkladá také k tomu, že tvořivý může být i způsob k rozřešení nějaké úlohy, u které se nepředpokládá jen jediný možný způsob řešení.⁶⁰ E. Ullrich vidí kreativitu jako komplexní schopnost a charakterizuje ji na základě několika schopností: **princip originality** spočívající v poznávání předmětů v nových vztazích, **princip flexibility**, kdy se předmět používá smysluplně neobvyklým způsobem, **princip senzitivity**, schopnost vidět problémy, které nejsou na první pohled zřetelné, **princip proměnnosti** vyjadřující schopnost odchylovat se od navyklých schémat myšlení, princip nonkonformismu a princip užitku a aplikovatelnosti.⁶¹

„Malá československá encyklopedie (1984 – 1987) uvádí následující definici kreativity: Kreativita je produktivní styl myšlení, odrážející se v činnosti člověka; specificky lidská aktivita realizována v tvůrčím procesu, jehož výsledkem je artefakt (dílo, reálně řešení daného problému) vytvořený kreativním jedincem; jedna ze základních psychologických potencialit člověka, rozvíjená z prvotní formy dispozice do aktivní a vůlí ovládané schopnosti tvůrčí produkce. Kreativní potenciál lze zajišťovat speciálními psychologickými testy.“⁶²

Existuje několik druhů tvořivosti a samozřejmě i kritérií, podle kterých se typy tvořivosti rozlišují. František Holešovský uvádí druhy tvořivosti z hlediska výsledku tvořivého procesu:

- 1) **Expresivní tvořivost** – výsledkem je sebevyjádření, není zde důležitá kvalita, dovednost ani originalita (např. spontánní dětská kresba)

⁵⁹ HAZUKOVÁ, Helena. Didaktika výtvarné výchovy VI. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, s. 12. ISBN 978-80-7290-434-1.

⁶⁰ UŽDIL, Jaromír. Výtvarný projev a výchova. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974, s. 40. ISBN 14-638-74.

⁶¹ HAZUKOVÁ, Helena. Didaktika výtvarné výchovy VI. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, s. 16. ISBN 978-80-7290-434-1.

⁶² ŽÁK, Petr. Kreativita a její rozvoj. Druhé. Brno: Motiv Press, 2017, s. 18. ISBN 978-80-87981-23-8.

- 2) **Produktivní tvořivost** – výsledkem je materiální produkt, zasahuje umělecký/ vědecký výtvar se sklonem omezovat a kontrolovat veškeré techniky směřující k dokončení výtvaru
- 3) **Invenční tvořivost** – výsledkem je vynález, zlepšovací návrh, zde se nejvíce projevuje schopnost jedince v smysluplném využívání materiálu, technik a metod
- 4) **Inovační tvořivost** – výsledkem je nalezení nového řešení problému
- 5) **Emergetivní tvořivost** – výsledkem je stav, kdy určité prvky vstupují do nových souvislostí a vytvářejí tak vyšší formu.⁶³

3.2 ZNAKY TVOŘIVOSTI

Kreativita je jednou ze základních schopností člověka, se kterou se pravděpodobně rodí každý. Míra tvořivosti je ale ovlivňována jak vnitřními (jako jsou individuální dispozice), tak vnějšími faktory (prostředí nebo výchova). Tvořivost se dá rozvíjet, a napomocť tím tak jedinci k osobnímu vývoji. Podle Žáka jsou základními charakteristikami kreativity: **plynulost související s flexibilitou, laterální s lineární kreativitou a vědomí související s imaginací.** Kreativita je spojena s plynulostí lidského myšlení. Lidský mozek pracuje nepřetržitě, neustále sbírá a zpracovává nové podněty. Myšlení je kontinuální jev, který nelze jen tak vypnout. Existuje řada kreativních technik založených na plynulosti lidského myšlení, které napomáhají nacházet množství nových nápadů a myšlenek, jako je např. brainstorming, technika asociační řady. S plynulostí myšlení souvisí i flexibilita, díky které člověk dokáže stavět myšlenky do souvislostí, propojovat je do různých vazeb a vytvářet originální síť pro třídění nových podnětů. Lineární a laterální kreativita souvisí s porovnáváním nových zážitků s již prožitými a jejich zařazováním do systému lidské mysli. Pokud je získaná informace už mozku známá, zařadí ji do tzv. adresářů, pokud je ale informace nová a mozku neznámá, přichází na řadu kreativita a je nutné nový impuls zařadit do existujícího systému. **Lineární kreativita** spočívá v logickém přiřazování. Umožňuje na základě rozpoznání podobných rysů s již existujícími zážitky přidat nový impuls do adresáře. Oproti tomu **kreativita laterální** přihlíží k intuici. Novou informaci mozek nedokáže porovnat, nenachází společné rysy, a proto je nucen vytvořit nové vazby a definovat vztah k novému impulsu. Zaujímá pouze emoční, intuitivní stanovisko – líbí x nelíbí, příjemné x

⁶³ HAZUKOVÁ, Helena. Didaktika výtvarné výchovy VI. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, s. 31-32. ISBN 978-80-7290-434-1.

nepříjemné. Kreativita je z velké části ovlivňována lidským vědomím utvářené vědomostmi, vzděláním, zkušenostmi, pokusy, duchovním zázemím, přáními, cíli, pohledem na svět apod. Veškeré složky vědomí se stávají limity, ze kterých kreativita vychází. Imaginace je hlavním předpokladem kreativity vycházející z vědomí.⁶⁴

3.3 IMAGINACE

Čačka imaginaci definuje jako: „*Imaginace (představivost) „schopnost vytvářet v duchu představy“ [...] Tvoří s emoční intencionalitou součást imaginativně-emočních funkcí, tedy komplexu funkcí (city, Jáství, vůle) reprezentujících subjektivní vazby jedince k objektivní realitě, projevující se zvláště v rámci imaginativních aktivit (sny, pohádky, hry, dramata, výtvarné umění aj.).*“⁶⁵ Imaginace je představivost, která reflektuje individuální vnímání reality. Imaginace jinými slovy obraznost, představivost nebo fantazie. Východiskem imaginace je vybavování si představ. Představy se v průběhu imaginace různě objevují, prolínají a přetvářejí se do fantazijních obrazů nebo snů. Jedinec si vytváří rozmanité a nečekané kombinace významů (přenesené významy). Povzbuzovat imaginaci jde podle Slavíkové velmi jednoduchými a nečekanými prostředky, příkladem uvádí: **výjimečnost objektu** (např. ozvláštňení formy, vlastností), **uvedení běžného objektu do výjimečné situace**, **neobyčejné setkání obyčejných věcí** (např. setkání lampy a boty v obchodě), **neobyčejný vztah k obyčejné věci** (např. při nalezení matčiny náramku může vést k dalším představám, vzpomínkám).⁶⁶

3.4 TVOŘIVÁ OSOBNOST

Mezi charakteristické rysy tvořivé osobnosti patří **flexibilita**, pomocí níž se jedinec velmi dobře přizpůsobuje změnám. Dalším rysem je **ochota riskovat** a preference **zmatku** související s tím, že tvořiví jedinci vnímají změny zajímavé a vzrušující. Jedinec díky stimulační svobodě je schopen vyřešit úkol, problematiku, aniž by se držel striktně daných norem. Projevy vlastnosti funkční svobody se vyznačují tím, že se jedinec **neomezuje danou funkcí konkrétního předmětu**. Důležitou roli hraje **tolerance** k prodlevě uspokojení a **vytrvalost**. Čím více je jedinec schopný se **oprotit od stereotypních sexuálních rolí**, tím

⁶⁴ ŽÁK, Petr. Kreativita její rozvoj. Druhé. Brno: Motiv Press, 2017, 32–35. ISBN 978-80-87981-23-8.

⁶⁵ ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: DOPLNĚK, 2000, s. 134–135. ISBN 80-7239-060-0.

⁶⁶ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. Výtvarné čarování. Praha – Pedagogická fakulta: Univerzita Karlova, 2003, s. 151-152. ISBN 80-7290-016-1.

více rozvíjí a osvobozuje tvůrčí potenciál. Důležitými a základními schopnostmi jsou **odvaha** a **sebeovládání**. Plesníková uvádí, že dnešním žákům ve školách chybí schopnost riskovat. Jsou svázáni na navyklé stereotypy, jsou ostýchaví a pociťují strach. Většina z nich se snaží napodobovat a obkreslovat tradiční modely i za cenu ztráty svojí originality. Pedagog by tedy tohle měl brát v potaz a měl by se snažit zbavovat žáky navyklých stereotypů a vést je k tvůrčí svobodě.⁶⁷

3.5 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ TVOŘIVOST

J. S. Dacey a K. H. Lennon uvádějí **sociální, psychologické a biologické** faktory ovlivňující kreativitu. Psychologickými faktory označili určité rysy přispívající k tvořivé osobnosti, úlohu sebeovládání, kognitivní procesy v kreativě a kreativní problém. A na úrovni biologických faktorů se spíše věnovali mozku – buňkám a hemisférám jako určitým vlivným činitelem kreativity. Sociální faktory uvádějí vliv rodiny a sociální kontext, kde zkoumají zkušenosti ze školy, ze společnosti a vliv celkového prostředí. Co se týče vlivu rodiny, tak pro rozvoj kreativity nejsou podmínkou genetické dispozice. Významnější je v této roli **vedení rodiny, podpora kreativního jedince a domácí atmosféra**, která by měla být pozitivní a členové rodiny by měli trávit čas **společnými aktivitami**. Prokázalo se, že velký vliv na rozvoj tvořivosti má i **interiér bydlení**, ve kterém se jedinec nachází. Celkem velký vliv a přínos pro kreativitu má i zažité **trauma z dětství**.⁶⁸

Důležitým sociálním faktorem je vzdělávací instituce, kterou jedinec navštěvuje. Dacey a Lennon uvádí fakt, že škola potlačuje kreativitu u dětí (své tvrzení mají podloženo výzkumem s názvem Ezro, který proběhl na Harvardské univerzitě roku 1991). Ve škole děti ztrácí svoje novátorství, snaží se být více opatrnější, a z účastníků děje se tak stávají pouze diváci. V institucích je přisuzován velký význam autoritě učitele a potřeby dítěte vyjádřit své vlastní tvůrčí schopnosti se dostávají do pozadí. Škola má také velmi nízkou toleranci k neúspěchu a selhání, kdy správné chování je odměněno a to špatné potrestáno, proto děti ztrácejí zájem o riskování hrající důležitou roli v tvůrčí činnosti.⁶⁹

⁶⁷ PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ A KOL. Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017, s. 40-42. ISBN 978-80-261-0728-6.

⁶⁸ DACEY, John S. a Kathleen H. LENNON. Kreativita. Praha: Grada Publishing, spol., 2000, s. 47-56. ISBN 80-7169-903-9.

⁶⁹ Tamtéž, s. 64–66.

3.6 VÝVOJOVÁ STADIA TVOŘIVÉ AKTIVITY

Dacey tvrdí, že během života máme 6 kritických období, ve kterých je nejučinnější kreativitu rozvíjet. Krizová období jsou vymezována pomocí věku jedince. Tato období jsou charakteristická tím, že vždy nastává nějaký stres spojen s životními změnami. Podporu kreativity by neměla být zanedbávána v žádném z těchto období. V opačném případě úspěšnost v rozvoji kreativních schopností klesá. S věkem se navíc pravděpodobnost rozvoje tvůrčích schopností snižuje. Krizovými obdobími u mužů je označen věk: 0–5 let, 11–14 let, 18–20 let, 29–31 let, 40–45 let, 60–65 let. U žen jsou krizová období velmi podobná jen se liší ve druhém období, kde je předpokládán věk 10–13 let, a v pátém období může krizové období nastat už od 37. roku života.⁷⁰ Skutečná kreativita se probouzí až kolem desátého věku života, neboť určité procesy jsou už na zralejší úrovni. Kolem puberty nastává „mrtvé období“, kdy je kreativní činnost jedince potlačena díky sociálním nebo školním vlivům. V rané dospělosti má velmi účinný vliv vztah mezi mistrem a adeptem. Mistr představující někoho staršího a zkušenějšího předává své poznatky mladšímu, který si z nich odnáší profesionální hodnoty, etické a pracovní návyky stávající se klíčovým zdrojem pro produktivitu. V pozdní dospělosti už se kreativita příliš nemění. To může být podle různých studií ovlivněno biologickým chátráním, ale také sociálně-kulturními stereotypy, které jsou spojené se stárnutím.⁷¹

Hazuková považuje za velmi důležitá následující zjištění ohledně tvořivého procesu:

- 1) *„V každém člověku mohou probíhat a probíhají určité tvořivé procesy.*
- 2) *Tvořivý proces jako takový nelze pozorovat a zaznamenat, někdy však můžeme na jeho existenci a fázi usuzovat z vnějších projevů žáka (např. výrazu obličeje, mimiky, vděčící o vnitřním úsilí apod.).*
- 3) *Tvořivý proces vůbec nemusí končit určitým výsledkem. A dokonce ani tvořivý produkt nemusí být vždy „viditelný“, tedy realizovaný v materiální podobě.*
- 4) *Existují faktory, které tvořivý proces umožňují úspěšně nastartovat, proběhnout a „zhodnotit“ jako vnitřní osobnostní zisk. Stejně tak jsou známy faktory, které jsou tvořivému procesu „nepřátelské“.“⁷²*

⁷⁰ Tamtéž, s. 79.

⁷¹ Tamtéž, s. 79-80.

⁷² HAZUKOVÁ, Helena. Didaktika výtvarné výchovy VI. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, s. 31. ISBN 978-80-7290-434-1.

3.7 TVOŘIVÉ VYUČOVÁNÍ A ROZVOJ TVOŘIVOSTI

V této kapitole mě zajímalo, jak vést tvořivé vyučování, protože jsem měla své úkoly ověřovat ve školní praxi.

Rozvoj tvořivosti u žáků si VV klade jako jeden z hlavních cílů. K tvořivosti se přistupuje jako ke zručnosti, která se v průběhu vyučování zdokonaluje. Jako prvním velice důležitým předpokladem tvořivého vyučování se stává motivace. Úlohou pedagoga je namotivovat jedince jak tvořivé, tak i ty méně tvořivé, neboť výzkumy na počátku 60. let 19. století zjistily, že motivace výrazně ovlivňuje úroveň výkonu žáků.⁷³ Pedagog pokud chce vést tvořivé vyučování, musí být tvořivý a schopný vytvořit příznivé sociální klima třídy nezbytné pro tento typ vyučování. Pedagog také musí být velice dobře obeznámen o obsahu učiva, po tom si může dovolit vkládat metodické postupy vedoucí k tvořivosti. Hazuková uvádí podle Hallmana následující charakteristiku, kterou by měl mít tvořivý učitel schopný vytvořit příznivé sociální klima ve třídě:

- učitel je schopen pečovat o iniciativu žáků v učení – tato vlastnost vede k motivovanosti žáků, žáci více experimentují a více tvoří své vlastní hypotézy;
- učitel se snaží vytvářet neautoritativní ovzduší ve třídě – jde o způsob, kdy žáci zkoumají věci v mezích vlastních zájmů a schopností;
- učitel podporuje přeučování žáků – žáci jsou nasyceni informacemi, dojmy a významy;
- učitel podporuje tvořivé myšlení žáků – snaží se je vést ke kreativnímu myšlení vedoucí k novým spojitostem, k novým asociacím, k obraznosti, také je vede k tomu, aby se nebáli vyřknout své domněnky a dokázali formulovat své teorie;
- učitel odkládá soudy a řešení, nějak je neurychluje – tím pádem zmenšuje význam chyby;
- učitel rozvíjí u žáků intelektuální pružnost, pohyblivost – dodává žákům odvalu, aby nelpěli na tradičních postupech, a měnili tak svá stanoviska, aby využívali staré významy v nových spojitostech;
- učitel vede žáky k samostatnému sebehodnocení;
- učitel pomáhá žákům stát se citlivými lidmi a napomáhá v nich probudit empatii vůči druhým lidem;

⁷³ Tamtéž, s. 38-39.

- učitel dokáže klást takové otázky, které podněcují zvědavost u žáků a k následnému zkoumání;
- učitele dává žákům příležitost vnikat do podstaty procesů díky aktivnímu zacházení s věcmi, materiály, nástroji;
- učitel pomáhá žákům překonávat jejich frustrace a stavy nezdaru;
- učitel vede žáky k tomu, aby vnímali problém jako celek.⁷⁴

Dále Hazuková uvádí šest zásad vedoucích k tvořivému vyučování, které sestavil americký psycholog E. P. Torrance.

- Pedagog musí být schopný respektovat neobvyklé otázky žáků. Tento respekt v žákovi povzbuzuje jeho sebevědomí a udržuje jeho aktivní účast ve vyučování.
- Pedagog respektuje imaginativní a nezvyklé, neboť tvořivé děti většinou uvádí nové vztahy, které učitel vidí jinak, proto je velmi důležité, aby pedagog pozorně naslouchal a soustředěně si všímal tvořivého potenciálu (ve výuce VV má stejný význam náčrt, který ještě třeba není dořešený, nebo je nepovedený).
- Pedagog vyzdvihuje myšlenky žáků jako cenné a hodné pozornosti (ve VV hledá a rozeznává kvalitu dětských nápadů).
- Pedagog využívá dětské tendence k samostatné práci, která je vede ke zvědavosti, touze zkoušet, hledat nové věci a následně se dokázat poučit ze svých vlastních chyb.
- Pedagog určí ve výuce dobu vedoucí k nehodnocené činnosti. Žáci tedy samostatně pracují a jsou více uvolnění od tlaku z hodnocení, a nemusí tak kontrolovat své výsledky (ve VV se může jednat o výtvarné hry, experimenty, výtvarné etudy, kde hodnocení učitele není zaměřené na výkon, nýbrž pouze shrnuje, uspořádává, pojmenovává nabyté zkušenosti žáků).
- Pedagogické hodnocení činnosti žáků má být opřené o kauzální důvody.⁷⁵

Pokud srovnáme názory Hallmana a Torrance, vyplývá nám, že nejdůležitějším předpokladem k tvořivé výuce je **příslušný učitel**, který je obeznámen s vedením tvořivého vyučování a sám **má určitou míru tvořivosti**, se kterou k výuce přistupuje. To dokládá i Hlavsa, který zdůrazňuje, že vyučování prohlubující tvořivost odlišují tři zásady a to, že

⁷⁴ Tamtéž, s. 41. – 42.

⁷⁵ Tamtéž, s. 42. – 43.

v první řadě jsou **kladené vysoké nároky na pedagoga**. V druhé řadě **není možné rozvíjet kreativitu klasickou tradiční formou vyučování** a v poslední řadě, že veškeré prostředky rozvíjející tvořivost **musí vycházet z individua**.⁷⁶

Metody rozvíjející tvořivost ve VV jsou v současnosti postaveny na třech základních zdrojích – jedná se o tvůrčí činnost (chápáno jako tvorba), tvořivý proces (tvořivost) a strategii řešení problému (myšlenkové procesy). Jinými slovy VV se snaží rozvíjet obecný i výtvarný rozvoj tvořivosti, osobní tvůrčí potenciál a také v žákovi podněcuje tvořivé řešení problémů.⁷⁷

Existuje mnoho názorů na dělení metod rozvíjející tvořivost podle různých kritérií. Honzíková uvádí dělení metod podle Zeliny a Pavlíka, kteří je rozdělili do 5 velkých skupin.

- V první skupině jsou takové metody, kde dochází **k přeměně konvergentních úloh, situací a postupů na divergentní úlohy, situace a postupy**. Tedy z jednoho správného postupu se rodí větší množství originálních řešení.
- Druhá skupina zahrnuje metody, které **komplexně rozvíjí poznávací funkce**, vrcholem je pak tvořivé myšlení.
- Ve třetí skupině jsou metody, které **procvičují jednotlivé funkce a procesy tvořivého myšlení** – zde Honzíková uvádí příklady jako: cvičení tvořivého vnímání, cvičení proti rigiditě myšlení, rozvíjení fantazie, rozvíjení originality.
- Čtvrtou skupinu tvoří metody, které rozvíjí **osobní vlastnosti podporující tvořivost**.
- V páté skupině se objevují metody, které jsou založené na bázi **heuristických postupů**. Heuristika je metodologie tvořivého řešení problémů. Popisuje postupy a kroky, které jsou typické pro tvořivé řešení problémů. K tomu ještě heuristika popisuje typické činnosti, které jsou realizovány v průběhu tvořivé práce.⁷⁸

Při kreativitě pouze nápad nestačí. Kreativita a kreativní řešení určitého problému je podle několika studií komplikovanější proces, který prochází určitými stadii a je různě strukturován. Existuje několik modelů popisujících procesy kreativního řešení problému – Žák

⁷⁶ PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ A KOL. Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017, s. 25. ISBN 978-80-261-0728-6.

⁷⁷ HAZUKOVÁ, Helena. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, s. 24.

⁷⁸ PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ A KOL. Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017, s. 35-36. ISBN 978-80-261-0728-6.

ve své knize uvádí: model Grahama Wallase, který se stal východiskem pro mnohé další modely, nebo např. Alex Osborn přišel s metodikou zvanou brainstorming.⁷⁹

- Model kreativního řešení problému

Hazuková uvádí, že Graham Wallas roku 1926 předložil svoji teorii tvůrčího procesu, která představuje tvůrčí proces ve čtyřech fázích: **příprava, inkubace, osvícení a ověřování**. V první fázi si jedinec shromažďuje informace o problému. V **inkubační fázi** pracuje spíše nevědomí a v tuto chvíli se na problému záměrně nepracuje. Je to fáze „zrání“, kdy se do popředí dostává intuice a začínají se rodit určité nápady a myšlenky, které ale ještě nemají konkrétní podobu. Když jedinec přijde s novým řešením, nápadem, zažívá hluboké ponoření do problému a to vede k vědomému procesu, ve kterém je jedinec schopen pojmenovat dříve známou myšlenku, tato fáze je **fází osvícení** (iluminací). Zde se z jedince hledajícího stává objevitel a prožívá „AHA“ okamžik. V této fázi se kreativita nejvíce projevuje. V poslední fázi **ověření** si jedinec potvrzuje svoje řešení, jelikož každý nápad může být bezcenný, pokud není zaveden v praxi.⁸⁰

- Alex Osborn- brainstorming

Metoda brainstormingu je často využívanou metodou ve vyučování. Ve zkratce se jedná o metodu cílící na vytvoření co největšího množství nápadů. Tato metoda je rozdělena do několika fází. Nejprve se jedinec setkává s problematikou nebo úkolem a sbírá o nich veškerý materiál. Nejdůležitější fází se pak stává hledání nápadu, kdy jedinec produkuje veškeré nápady, které ho napadnou. Podle Osborna jde hlavně o kvantitu než o kvalitu nápadů. Z množství nápadů si pak jedinec vybírá ten nejvíce vhodný a z nápadu se stává řešení.⁸¹

Pro rozvoj tvořivosti ve VV lze také uplatnit výtvarné čarování (artefiletické pojetí), které ústí do nečekaných zážitků. K tomu, aby zážitky byly opravdu silné, musí mít jedinec zvláštní předpoklady jako je – trocha **talentu, trpělivost, dostatek znalostí, schopnost pozorného vidění, naslouchání** a především schopnost **imaginace**. V tomto případě pedagog je opět zodpovědný za to, aby vytvořil příznivé podmínky pro takovýto typ vyučování. Mezi podmínky je zařazené: **ozvláštnění buď jevu nebo celé situace; vcítění se až skoro úplná**

⁷⁹ ŽÁK, Petr. Kreativita a její rozvoj. Druhé. Brno: Motiv Press, 2017, s. 26-27. ISBN 978-80-87981-23-8.

⁸⁰ HAZUKOVÁ, Helena. Didaktika výtvarné výchovy VI. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, s. 25. ISBN 978-80-7290-434-1.

⁸¹ ŽÁK, Petr. Kreativita a její rozvoj. Druhé. Brno: Motiv Press, 2017, s.128–134. ISBN 978-80-87981-23-8.

identifikace s objektem nebo situací; psychická distance (odstup) – jedinec dokáže opustit nekontrolovatelný zážitek; **estetická distance**, která znamená, že jedinec naplno prožívá citové stavy jako skutečné, ale nemá potřebu nijak jednat a je pohlcen zážitkovým okamžikem; **a kruh bezpečí** zajišťující vhodné klimatické podmínky pro umělecké zážitky, v kruhu vládne pozorná vnímavost, vstřícná otevřenost, každá odlišnost, každý projev autentického osobitého vyjádření, ale i shoda a podobnost podporující v člověku sounáležitost jsou vřele vítány.⁸²

3.8 PROČ ROZVÍJET TVOŘIVOST

Díky tvořivému myšlení se žáci seznámí s obecnými postupy **řešení problémů** a dokážou **nahlízet na realitu z různých úhlů pohledu**. Cílem není z žáků vychovat nové vědce, vynálezce, tvůrce, ale objevit v nich skrytý potenciál a navést je na **cestu vedoucí k tvořivosti**, protože každý z lidské společnosti dosahuje určité míry tvořivosti. Tvořivost a tvořivé řešení problému u dětí také **odbourává šablonovité myšlení**, ke kterému jsou vedeni ve škole. K tomu, aby se člověk úspěšně tvořivě uplatnil v okolním světě, jsou důležité dva chybějící faktory, zkušenost z důvodu přílišné teoretičnosti ve výuce a empirie zprostředkovatelná hrami a prožitkovými aktivitami. Ve zkratce tvořivost napomáhá člověku **překonat obtížné životní situace**, vede **k úspěšné tvorbě v různých oborech**, díky tvořivosti si jedinec vytváří **kulturní hodnoty**, tvořivost je také základem **pro zábavu a humor, plnohodnotnou relaxaci a obnovu duševních sil**.⁸³

⁸² SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. Výtvarné čarování. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2003, s. 128–135. ISBN 80-7290-016-1.

⁸³ NĚMEC, Jiří. S hrou na cestě za tvořivostí. Brno: Paido, 2004, s. 13–18. ISBN 80-7315-014-X.

4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Desatero zásad vyplývající z teoretické části pro plánování úkolů s hrovým a exploračním charakterem ve školním prostředí.

- 1) Úkoly by měly co nejvíce motivovat žáky, neboť je dokázáno, že čím více je žák motivovaný, tím se zvyšuje kvalita výsledné práce.
- 2) Úkoly s tímto charakterem by se měly soustředit na proces, nikoliv pouze na cíl.
- 3) Úkoly by měly být založené na zážitkové aktivitě, která prohlubuje vědění a vnímání žáků.
- 4) Hra by měla mít místo ve školním prostředí, protože je pro děti atraktivním způsobem, jak získávat nové informace, nové dovednosti a všestranně se vyvíjet.
- 5) Úkoly s hrovým a exploračním charakterem využívají nové materiály a nové postupy.
- 6) Aby úkoly měly smysl, musí pedagog aktivitu s dětmi reflektovat a vysvětlit jim význam aktivity.
- 7) Tvořivost by se pomocí úkolů měla rozvíjet, protože učí žáky riskovat, rozvíjet jejich myšlení, snáze překonávat skutečné problémy a přizpůsobit se prostředí.
- 8) Role pedagoga v těchto činnostech je zásadní. Pedagog by měl být tolerantní, zodpovědný, empatický, měl by mít obsáhlé znalosti o problematice a sám by měl vykazovat známky tvořivosti.
- 9) Pro realizaci úkolů s hrovým a exploračním charakterem je důležité vytvořit vhodné a bezpečné klimatické podmínky, protože umělecká tvorba je intimní záležitostí a je třeba překonání obav žáků se projevit.
- 10) K VV by se nemělo přistupovat jako k bezvýznamnému předmětu. VV vychovává tvořivé jedince s originálními nápady, s všestranným přehledem a sebevědomím stát si za svými názory a postoji. Tyto úkoly by měly přispět k tomu, aby byla VV více oblíbená a nenuceně rozvíjela žáky po všech stránkách.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Na základě získaných poznatků z teoretické části jsem se v té praktické pokusila navrhnout pět výtvarných úkolů s hrovým a exploračním charakterem pro tři věkové kategorie žáků. Výsledky a přístup žáků k úkolům jsem následně vyhodnotila a porovнала. Co se týče věkového obsazení, jednalo se o žáky z prvního ročníku gymnázia (15–16 let), z šesté třídy druhého stupně základní školy (11–12 let) a o druhou třídu základní školy (7–8 let). Situace, která nastala kvůli pandemii covid-19, mi neumožnila mé úkoly ověřit přímo ve školním prostředí, proto jsme navrhli alternativní řešení. Zadání úkolů pro žáky jsem vytvořila v podobě elektronických pracovních listů, které jsem žákům zaslala přes jejich učitelky VV, jedna z nich je třídní učitelka druhé třídy a druhá učitelka vyučuje VV na víceletém gymnáziu jak u šesté třídy, tak také u prvního ročníku. Veškerá získaná data a hotové výsledky v podobě fotografií mi byly zaslány zpět. Následně jsem udělala krátký vedený rozhovor s učitelkami, ve kterém mě zajímal jejich přístup k výtvarným hrám a exploračním úkolům, jestli využívají úkoly s takovýmto charakterem ve svých hodinách, nebo jaké překážky podle nich stojí v cestě těmto úkolům.

5.1 VÝTVARNÉ ÚKOLY

Výtvarné úkoly jsem se snažila zkombinovat tak, aby zahrnovaly netradiční postupy v umělecké tvorbě a zároveň nesly hrový a explorační charakter. V sestavování úkolů jsem dávala důraz hlavně na rozvoj tvořivosti u žáků a kombinování tradičních a netradičních výtvarných výrazových prostředků. Chtěla jsem, aby si žáci vyzkoušeli, že výtvarným prostředkem může být cokoliv. Kladla jsem velký důraz na proces, aby si žáci tvoření užili, měli z něj radost i si něco zapamatovali pro své další tvoření. Velkým inspiračním východiskem se pro mě stala tvorba novodobých umělců, která zahrnuje využití netradičních postupů nebo nástrojů a je velice experimentální. Dále jsem si uvědomovala, že žáci budou tvořit z domova, čili úkoly musely vyžadovat takové pomůcky, které mají žáci doma běžně dostupné a nemusejí je nikde shánět. Stejně tak jsem nechtěla vymýšlet náročná zadání, která by žáci sami doma nezvládli. U nejmladší a prostřední skupiny žáků jsem si byla vědoma nutnosti spolupráce ze strany rodičů, co se týče výpomoci dětem s focením a celkově se zprostředkováním hotového materiálu.

Tento typ úkolů jsem chtěla aplikovat ve školním prostředí z důvodu, že není tak obvyklý a chtěla jsem tento charakter úkolů vnést do vědomí společnosti. Kolem sebe si všímám, že

je VV podceňována. Žáci si k ní postupem studentských let vytváří odpor z důvodu nekvalitních vyučovacích hodin a jako předmět ji zavrhnou. Experimentální charakter výtvarného úkolu je podle mne dokáže k výtvarné tvorbě motivovat. Ve VV vidím velký potenciál, který žáka rozvíjí po všech stránkách. Je ale podle mě velmi důležité, aby se pozitivní vztah dětí s VV budoval a neustále udržoval, protože děti před povinnou školní docházkou pro svoji seberealizaci používají právě výtvarná vyjádření již od počátku nástupu do škol.

5.2 ELEKTRONICKÉ PRACOVNÍ LISTY

Vzhledem k situaci a nařízení vlády byla aktivní účast na vyučování zakázána, proto jsem vytvořila alternativní řešení. Elektronické pracovní listy umožnily předat zadání žákům a i díky nim jsem zpětně získala výsledky distanční formou.

Pracovní listy jsem vytvářela v textovém procesoru Word od firmy Microsoft z důvodu dostupnosti, jednoduchosti vpisování a ovládání. Celkem jsem vytvořila 10 pracovních listů – 5 listů obsahovalo pět zadání pro první ročníky gymnázia a zbytek listů tvořil zadání pro druhou a šestou třídu základní školy. Listy pro obě skupiny žáků základní školy byly po grafické a námětové stránce stejné. Vytvořené listy jsem následně poslala pedagožkám, které je přes elektronické prostředky jako e-mail či webové stránky poslaly žákům. Nabídku jsem žákům tři alternativy odevzdání prací, ve všech případech preferovali variantu zaslání fotografií vytvořených prací a ručně psaných odpovědí na uvedené dotazy. Časovou náročnost vyplnění jednoho listu odhaduji zhruba kolem 45 minut. Inspiraci pro zpracování listů jsem našla díky Národní galerii v Praze, která na svých webových stránkách zveřejňuje studijní materiály pro pedagogy obsahující vždy pracovní listy k současné výstavě. Pracovní listy NG obsahují informace o umělci, celé jeho výstavě a formulace námětů na aktivity vycházející z umělcovy tvorby.

5.3 PRACOVNÍ LISTY PRO DRUHOU A ŠESTOU TŘÍDU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Skupiny druhé a šesté třídy ZŠ měly zadání i grafické zpracování stejné. Obě věkové kategorie se řadí do vývojového stupně školního věku, proto jsem chtěla, aby měly stejné podmínky. Nejmladší skupina, pro kterou bylo vyplnění pracovních listů dle mého názoru zvládnutelné, byla druhá třída. Šestou třídu jsem zvolila z důvodu, že je takovým „prostředníkem“ mezi nejmladší a nejstarší skupinou. Pracovní listy jsou koncipovány tak, aby měly úvodní stranu s instrukcemi k vyplnění. Dále se nachází uvedení do tématu

v podobě tematických otázek (např. kde všude se můžeme s bublinami setkat, způsoby zaznamenávání hudby, název oblíbené knihy, viděl/a si někdy věšteckou kouli), popř. je zde pro žáky připravený úkol k tématu (např. o čem jsou příběhy na obrázcích, spojování zvířat k uvedeným texturám). Listy pokračují instrukcemi. Jsou vypsány pracovní pomůcky a podrobné postupy. Ke dvěma technicky náročnějším zadáním jsem natočila video návod. Na konci je prostor pro fotografie dětských výtvarných prací, odpovědí a poznámek. Listy jsou obohaceny o mé vlastní autorské fotografie a kresby (pouze u úkolu Zpráva beze slov jsem pozadí novin čerpala z internetového zdroje, stejně tak i obrázkové příběhy). Listy jsem se snažila vytvořit tak, aby obsahovaly co nejméně textu, jehož čitelnost byla dostatečná. Okénka sloužící k vpisování odpovědí mají v případě tisku listu dostatečnou velikost pro ruční vyplnění včetně linek. V této věkové kategorii jsem obdržela 8 výsledků, z toho tři byly od žáků z druhé třídy a zbytek tvořil výsledky od žáků z šesté třídy. Takto malý počet dávám za vinu celé situaci, kdy žáci byli odkázáni na samostudium, ve kterém se nejvíce soustředili na školní předměty jako matematika a český jazyk.

5.4 PRACOVNÍ LISTY PRO PRVNÍ ROČNÍK GYMNÁZIA

U nejstarší skupiny žáků jsem se snažila úkoly jinak formulovat a odkazovat na umělecký kontext. Chtěla jsem je seznámit s tvorbou vybraných umělců, kteří se stali i inspiračním východiskem pro mé úkoly, pomocí toho, že si sami techniky vyzkoušeli. Na začátku pracovních listů se nachází krátká charakteristika umělců. Texty obsahují jen stěžejní informace, jelikož jsem žáky nechtěla hned na začátku odradit velkým množstvím informací. Na dalších stranách jsou žáci seznámeni s díly uváděných umělců a k nim se vztahujícími dotazy (např. líbí se ti tato tvorba, jaké emoce v tobě tvorba vyvolává, jak bys obrazy pojmenoval/la, co tím chtěl, autor říct podle tebe, jaký zvuk na obraze slyšíš, čím si myslíš, že byl obraz namalován). Následně je popsán postup (popř. video návod) a pracovní pomůcky. Předposlední část je prostor pro tvorbu žáků. Jsou zde vyhrazena místa pro fotografie děl a pro odpovědi na otázky. Poslední strana listů obsahuje zdroje. Obrázky jsem čerpala buď z internetových zdrojů, nebo jsou to autorské fotografie (např. pěna v pozadí a ukázky textur). Listy jsou sestaveny tak, aby žákům přiblížily umělce současného umění, aby se nad tvorbou zamysleli a něco si zapamatovali. Z této skupiny jsem obdržela celkem 4 hotové výsledky. V prvním ročníku gymnázia je VV už dobrovolně volitelný předmět a uvedenou třídu, do které jsem listy zasílala, navštěvuje celkem 10 žáků. Opět si

myslím, že relativně nízký počet způsobila situace kolem pandemie covid-19, kdy se žáci soustředili na jiné předměty.

5.5 ROZBORY JEDNOTLIVÝCH ÚKOLŮ

5.5.1 ÚKOL ČÍSLO JEDNA – MÝDLOVÉ OBRAZY

1. Základní popis výtvarného úkolu

Název úkolu: Mýdlové obrazy

Věk: 1. skupina: 7–8 let

2. skupina: 11–12 let

3. skupina: 15–16 let

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: sklenička, kapka vody, temperové barvy, tekuté mýdlo, brčko, papír, fixy

Učivo: a) pro druhou a šestou třídu ZŠ: výtvarný experiment, netradiční způsob tvoření, rozvoj imaginativních představ, sebevyjádření, prezentace tvůrčího záměru

b) pro první ročník gymnázia: interpretace a hodnocení cizího díla, rozvoj tvořivosti, výtvarný experiment, využití netradičních médií, osvojení si nových poznatků o současném umění

Cíle: a) **formulace cíle úkolu:** Žáci namalují obraz pomocí bublin a dokreslí liniemi to, co jim otisk bublin připomíná, co v otisku bublin vidí.

b) očekávané cíle podle RVP ZV pro druhou třídu ZŠ:

„Žák rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházející z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ.“⁸⁴ Žák určí podobnost otisku bubliny s jeho představou.

„Žák v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace.“⁸⁵ Žák obkreslí otisky bublin na základě podobnosti a svých zkušeností.

„Žák interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností.“⁸⁶ Žák uplatňuje takové vyjadřovací

⁸⁴Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 87 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

⁸⁵ Tamtéž, s. 87.

⁸⁶ Tamtéž, s. 88.

schopnosti, které zná, pro interpretaci svého díla. Jiné interpretace porovnává se svými zkušenostmi.

*„Žák uplatňuje vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech, je schopen výsledky své činnosti sdělit svým spolužákům.“*⁸⁷ Žák na základě fantazie a vlastní zkušenosti vidí v obrazcích z mýdlových bublin objekty a pojmenovává je.

c) Očekávané cíle podle RVP ZV pro šestou třídu ZŠ:

*„Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.“*⁸⁸ Žák pomocí fantazie a zkušeností zaznamená, co v mýdlovém obraze vidí.

*„Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu.“*⁸⁹ Žák rozlišuje to, jak jeho dílo působí na něj, a jak na společenské okolí v rovině symbolické.

*„Žák uplatňuje linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívá jejich vlastnosti a vztahy; pojmenovává je ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních; vnímá a porovnává jejich uplatnění v běžném i umělecké produkci.“*⁹⁰

Žákova představa se promítá do otisků bublin na základě nějaké barevné podobnosti, na podobnosti tvarů atd.

d) Očekávané cíle podle RVP G pro první ročník gymnázia:

*„Žák pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání.“*⁹¹ Obraz z mýdlových bublin na žáka vizuálně působí. Toto působení žák vyjádří.

*„Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpoznává jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.“*⁹²

Žák při tvorbě nebo hledání objektu v mýdlových obrazech využívá svoje zkušenosti a znalosti. Interpretuje je.

⁸⁷ Tamtéž, s. 88.

⁸⁸ Tamtéž, s. 89.

⁸⁹ Tamtéž, s. 89.

⁹⁰ Tamtéž, s. 90.

⁹¹ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT, 2013, 54 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

⁹² Tamtéž, s. 54.

„Žák samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.“⁹³ V tomto úkolu žák využívá experimentálního postupu s mýdlovými bublinami.

2. Inspirační východiska:

Pro tento úkol se inspiračním východiskem stala tvorba Jiřího George Dokoupila. Současný umělec tvoří monumentální barevné bublinové obrazy.

3. Průběh výtvarného úkolu:

Motivace: a) pro druhou a šestou třídu ZŠ:

Pokud bych měla možnost vést výuku ve školním prostředí, zahájila bych hodinu pohádkou Hrnečku, vař! Bohužel jsem pracovní listy musela udělat krátké a stručné, abych menší školáky nezahltla. V pracovních listech je úvodní motivace zahrnuta v otázce „Kde všude se s bublinami můžeme setkat?“ a „Co si pomocí bublin nakreslit obrázek?“

b) pro první ročník gymnázia:

Zde jsem žákům nejdříve představila umělcovu tvorbu a zeptala se jich na otázky „Kde všude se s bublinami setkáváš? Jak bys bubliny popsal/la a k čemu bys je přirovnal/la?“ jako uvedení do tématu.

Formulace výtvarného úkolu: a) pro druhou a šestou třídu ZŠ: Co takhle zkusit namalovat obrázek pomocí bublin? Je to velmi jednoduché! Ukážu ti, jak na to! Natočila jsem pro tebe krátký video návod, jak bublinový obraz vytvořit. Až budeš mít bubliny otisknuté, vezmi si fixy a zahleď se do obrázku, který ti bubliny namalovaly. Co tam vidíš? Obtáhni, co v obrázku vidíš.

b) pro první ročník gymnázia: Co si Dokoupilovu techniku také vyzkoušet, i když v menším měřítku? Zkusíš tvořit obrazy pomocí bublin. Natočila jsem pro tebe krátké video, kde ti ukážu postup, jak na to. Po tom, co otiskneš bubliny na papír, si vezmi černou fixu a znázorni to, co v otiscích vidíš za obrazce. Promítni do bublinové kompozice svou představu.

Průběh a realizace úkolu: Fotografie výsledných prací svědčí o tom, že se účastníkům podařilo vytvořit zřetelné otisky bublin. Myslím, že dodržovali veškerý zadaný postup. Ve skleničce žáci rozmíchali vodu, mýdlo a barvu. Směs začali rozfoukávat brčkem a začala se tvořit pěna. Na hrdlo sklenice umístili papír a stoupající bubliny se tak otiskovaly

⁹³ Tamtéž, s. 55.

na povrch papíru. Žáci se pak zamýšleli nad tím, co jim bubliny namalovaly, a co jim otisky připomínají. Svě představy pak pomocí černé fixy vkreslovali přímo do obrazců.

Reflexe: Dětem se podle video návodu povedlo vytvořit zdařilé bublinové obrazy. Většina dětí se držela jedné barvy tak jako já na videu, ale našli se i jedinci, kteří vytvořili vícebarevné otisky. Jedna fotografie dokládá, že žák nevyčkal na zaschnutí papíru a rovnou na něj začali kreslit fixou, která se následkem vlhkosti rozpila.

U nejmladší skupiny žáků je vidět **snaha o co nejpřesnější obrys bubliny** a co **nejdetailnější** dokreslení vlastní představy. Nejčastějšími náměty objevující se u těchto dětí byla zvířata, brouci nebo zobrazení oblohy (nejčastěji té noční).

Výsledky žáků druhé a šesté třídy jsou srovnatelné. Někteří žáci 6. ročníku **úsporně obtáhli** jednou linií otisk bubliny a nazvali to bublinovým pohořím. Častými náměty této skupiny byly mimo pohoří hmyz, a přírodní materiály (listy).

U nejstarší skupiny jedinců pozoruji snahu co **nejpřesněji obtáhnout linie** otisku bubliny a díky tomu do obrazců nepřinášeli své vlastní prvky. Je zde viditelný velký cit pro detail.

4. Srovnání věkových skupin

Požadovala jsem po žácích zhodnocení celé práce. Druhou a šestou třídu **tvoreni velmi bavilo**. Bylo pro ně novinkou. Zaměřili se především **na proces** výtvarné tvorby, který sledovali velmi zábavným. Překvapilo mě, hlavně u těch nejmenších, že se jim povedlo vytvořit vydařené bublinové otisky pouze pomocí video návodu.

Nejstarší skupina aktérů psala, že je velice zaujala tvorba umělce. Hotová vlastní díla se jim líbila **po vizuální stránce** hlavně „efekt otisků na papíře.“

Z těchto odpovědí plyne, že mladší věková skupina si více užila postup práce než nejstarší jedinci, kteří se zaměřili na výtvarné kvality výsledné práce. Žákyně druhé třídy ZŠ: „*Tenhle úkol mě bavil nejvíce. Našla jsem rybu, panenku, letadlo, pohár [...]*“ Žák prvního ročníku gymnázia: „*Strašně se mi líbí umělcova tvorba a celkově bubliny na papíře nechávaly zajímavou stopu.*“

5. Zhodnocení

Z mého pohledu se úkol vyvedl a žáci si z něj, doufám, něco odnesli. Chtěla bych, aby si zapamatovali, že je možné tvořit čímkoliv, a že nanášení barvy štětcem na papír není jediný možný způsob. Většina žáků dospěla k osobitým výsledkům. Kdybychom byli na vyučovací hodině, nejspíše bych zejména nejstarší žáky více motivovala k tomu, aby rozšířili své obrazce. Tento úkol je založen na rozvoji výtvarného vnímání a snaží se rozvíjet

tvorivost u dětí pomocí nalézání obrazců v bublinových otiscích. Řekla bych, že nejvíce rozvíjí pracovní kompetenci hlavně proto, že se žák snaží bezpečně používat nástroje a je schopen dodržovat pracovní postup.

6. Fotodokumentace výsledků

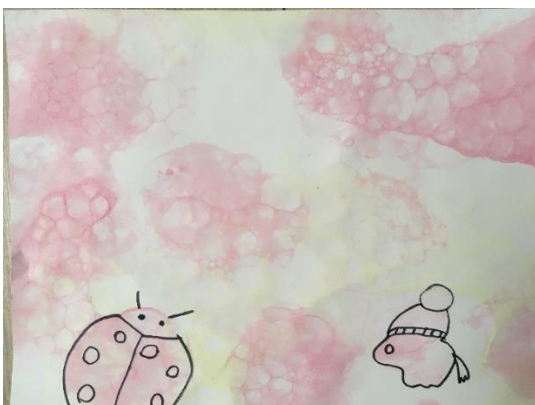
a) Druhá třída ZŠ:



Obrázek 1 – zobrazení noci



Obrázek 2 – měsíc, rukavice, letadlo, medúza, pohár, ryba, dívka, drak

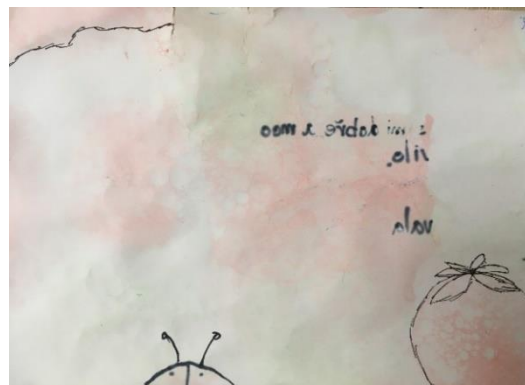


Obrázek 3 – Kůň s čepicí a beruška

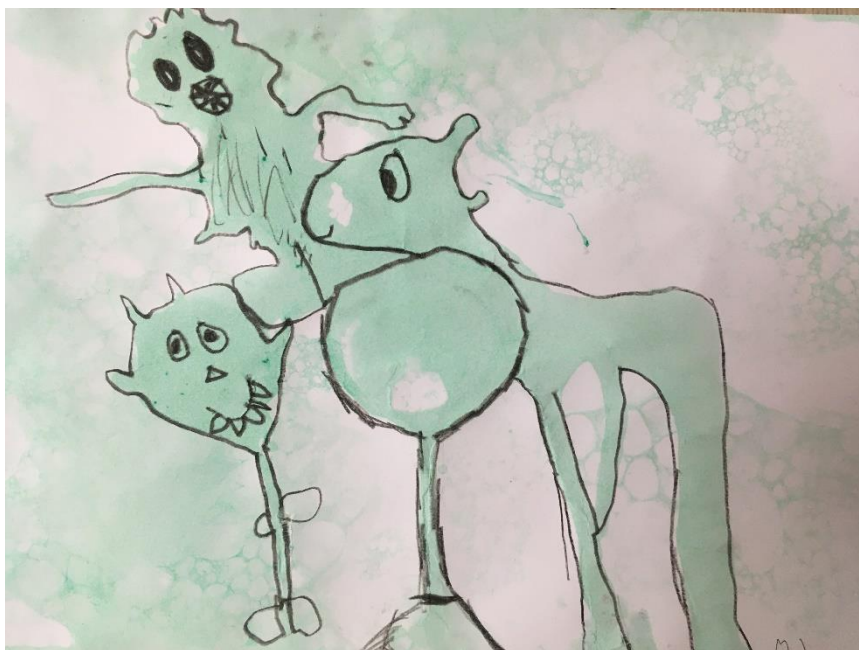
b) Šestá třída ZŠ:



Obrázek 5 – Mimoszemšťan

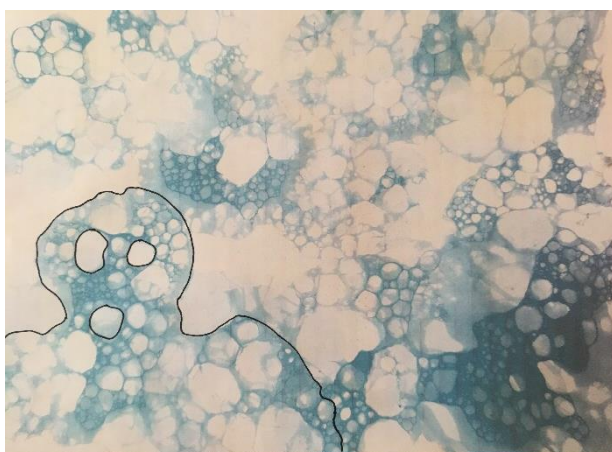


Obrázek 4 – Zahrada. Beruška, skála, rajče



Obrázek 6 – „Matyášovo blebajz“, mimozemšťan, žirafa, lízátko, čert

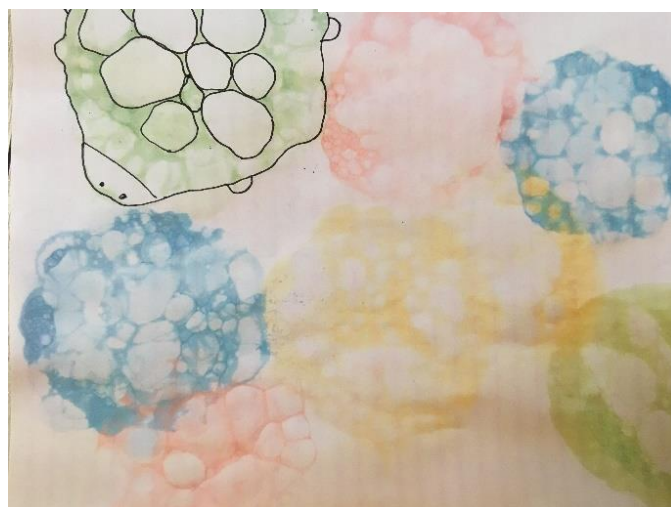
c) První ročník gymnázia:



Obrázek 7 – Duch



Obrázek 8 – Medvěd s muší



Obrázek 9 – Želva

5.5.2 ÚKOL ČÍSLO DVA- VĚŠTĚNÍ Z TALÍŘE

1. Základní popis výtvarného úkolu

Název: a) pro druhou a šestou třídu: Věštění z talíře

b) pro první stupeň gymnázia: Graffiti

Věk: 1. skupina: 7–8 let

2. skupina: 11–12 let

3. skupina: 15–16 let

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: a) pro druhou a šestou třídu: tekuté potravinářské barvivo (minimálně dvě barvy), mléko, štětce, mělký talířek, vatovou tyčinku, kapku JARU, fotoaparát, papír a pastelky nebo temperové barvy

b) pro první ročník gymnázia: tekuté potravinářské barvivo (minimálně dvě barvy), mléko, štětce, mělký talířek, vatovou tyčinku, kapku JARU, fotoaparát, tiskárnu (– v případě absence tiskárny: čtvrtku, temperové barvy a štětec), izolepu

Učivo: a) pro druhou a šestou třídu **ZŠ:** výtvarný experiment, interpretace vyjádření, propojení imaginace s konkrétními symboly, sebevyjádření, rozvoj imaginativního myšlení, získání nových vědomostí ohledně výtvarných médií

b) pro první ročník gymnázia: sebevyjádření, interpretace, rozvoj imaginace, využívání vhodných výrazových prostředků, rozvoj prostorového vnímání

Cíle: 1. formulace cíle: a) pro druhou a šestou třídu:

Žáci nakreslí jakýmkoliv postupem, co vidí v „barevném mléku“.

b) pro první stupeň na gymnázium:

Žáci vyhodnotí, kam nejlépe do prostoru se hodí jejich výtisk, popř. malba, „barevného mléka“.

2. očekávané cíle podle RVP:

a) očekávané cíle podle RVP ZV pro druhou třídu **ZŠ:**

„Žák rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházející z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ.“⁹⁴ Žák vnímá určité rysy obrazného vyjádření. Určí na základě svých zkušeností, co mu obrazce v barevném mléce připomínají.

⁹⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 87 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

„Žák v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace.“⁹⁵ Žák na základě svého poznání určí, co v mléce vidí a i to výtvarně vyjádří.

„Žák uplatňuje vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech, je schopen výsledky své činnosti sdělit svým spolužákům.“⁹⁶ Žák vysvětlí své výtvarné záměry.

b) očekávané cíle podle RVP ZV pro šestou třídu ZŠ:

„Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.“⁹⁷ Žák díky své fantazii a vizuálních zkušeností vidí v mléce různé objekty.

„Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu.“⁹⁸ Žák si uvědomuje to, že ostatní v barevném mléce nemusí vidět to, co on.

„Žák uplatňuje linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívá jejich vlastnosti a vztahy; pojmenovává je ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních; vnímá a porovnává jejich uplatnění v běžném i umělecké produkci.“⁹⁹ Žák vytvoří a výtvarně vyjádří, co v mléce vidí.

c) očekávané cíle podle RVP G pro první ročník gymnázia:

„Žák pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání.“¹⁰⁰ Žák pojmenuje své myšlenky a výtvarně je vyjádří.

„Žák samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.“¹⁰¹ Žák pracuje s experimentální technikou s potravinářskými barvivy v mléce.

2. Inspirační východiska: Inspirací pro tento úkol je tvorba Jana Kalába, díky své barevnosti a tvaru, a německá umělkyně Katharina Grosse kvůli tomu, že se v její tvorbě barvy krásně prolínají a vytvářejí ohromný barevný celek.

⁹⁵ Tamtéž, s. 87.

⁹⁶ Tamtéž, s. 88.

⁹⁷ Tamtéž, s. 89.

⁹⁸ Tamtéž, s. 89.

⁹⁹ Tamtéž, s. 90.

¹⁰⁰ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT, 2013, 54 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

¹⁰¹ Tamtéž, s. 55.

3. Průběh výtvarného úkolu:

Motivace: a) pro druhou a šestou třídu:

Motivací pro druhou a šestou třídu se stalo věštění budoucnosti. Žáky jsem do úkolu uvedla otázkou, jestli znají věšteckou kouli, a zda-li by si chtěli vyzkoušet věštění z talíře místo z koule.

b) pro první ročník gymnázia:

Pro nejstarší skupinu jsem si opět připravila krátké seznámení s umělci a představila jim pár druhů technik využívající malbu na zdi budov. Hlavní motivací se pro tento úkol staly graffiti.

Formulace: a) pro druhou a šestou třídu:

Vyzkoušíme si věštění budoucnosti akorát ne z koule ale z talíře. Je to velmi jednoduché a já ti ukáži, jak na to! (S tím, že jsem pro žáky vytvořila opět video návod). Postupuj podle návodu a čaruj v barevném mléce. Až budeš spokojený/á s tím, jak barevné mléko vypadá, popros rodiče, aby ti obrazce v mléku vyfotili. Pak si vezmi papír a pastelky nebo temperové barvy. Jaké obrazce ti barevné mléko připomíná? Nakresli, co v barevném mléku vidíš za obrázky.

b) pro první ročník gymnázia:

Co si doma vytvořit také graffiti inspirované tvorbou Jana Kalába bez toho, aniž bys pomaloval/a zed? Natočila jsem pro tebe krátké video, jak na to. Až budeš spokojený/á s obrazci v barevném mléce, vezmi si fotoaparát a své „graffiti“ vyfoť. Následně si fotografii vytiskni, pokud nemáš tiskárnu, pokus se barevné mléko pomocí temperových barev namalovat. Vytištěný (popř. namalovaný) obraz připevni pomocí izolepy a vyfoť v reálném prostředí.

Otázky: Co tě vedlo k tomu, aby si graffiti umístil na tebou zvolené místo? Proč si myslíš, že se tam hodí? Co tvoje graffiti symbolizuje?

Průběh realizace úkolu: a) u druhé a šesté třídy:

Žáci si do talířku nalili mléko, tak aby zakryli celé dno. Následně přenášeli potravinářskou barvu do mléka pomocí štětců. Vatovou tyčinkou namočenou v JARU pak vložili do mléka a barvy mezi sebou začaly reagovat. Po tom, co byli s obrazcem spokojení, si vzali čtvrtku a výtvarné médium jimi zvolené a nakreslili, co v obrazci vidí, co jim obrazec připomíná.

b) u prvního ročníku gymnázia:

Žáci postupovali stejným způsobem jako žáci z druhé a šesté třídy. Výsledek se ovšem lišil. Po žácích jsem chtěla, aby si obrazec v mléce vyfotili a vytiskli na papír. Pokud někdo doma

neměl tiskárnu, připravila jsem pro něj alternativní řešení, kdy si barevný obrazec v talíři namalovali (toto řešení ze zúčastněných nikdo nevyužil). Obrazce na papíře pak měli za úkol umístit do prostoru, kam se podle nich nejvíce hodí.

Reflexe

Tento postup mladší žáci vyzdvihovali jako nejoblíbenější. Nejvíce je bavila barevná reakce v mléce. Žáci druhé třídy většinou v obrazci viděli konkrétní drobné malé obrazce, které velmi detailně zobrazovali (nejčastěji se jedná o objekty z přírody, o různé symboly jako srdce, oko). Nejvíce mě zaujala jedna kresba nesoucí astronomické jevy, viz obr. č. 10 (polární zář, západ slunce a hvězdu Polárku).

V šesté třídě obrazce začínaly být abstraktnější a často se vyjadřovali temperovými barvami. Častým motivem pro tuto věkovou skupinu byla planeta.

Co se týče nejstarší skupiny žáků, kteří vylepovali obrazce, ti se snažili nejčastěji barevně sladit okolí s tiskem. V jednom případě se žák pokusil barevností rozbít monotónnost, viz obr. č. 16.

Žák druhé třídy ZŠ: „*Jak se hýbaly barvy v mléce, bylo úžasné.*“

Žák šesté třídy ZŠ: „*Líbilo se mi to, protože mě výtvarka baví.*“

4. Srovnání skupin

V úkolu se všechny věkové kategorie shodly na tom, že je velmi zaujal samotný postup s mlékem a s potravinářskými barvami. U nejmladších žáků jsem byla nadšena, když si všimli, jaká zabarvení vznikala, když se barvy míchaly. Nejmladší žáci většinou nijak nepřemýšleli nad barevností a většinou **kreslili detailně objekty**, které jim mléko připomíná tak, jak vypadají reálně. U obr. č. 12 je patrné, že se žačka snažila zaznamenat tvar, který viděla v mléce – např. u žirafy, nebo u rybníčku.

U žáků z šesté třídy je patrné **větší uvolnění**, kdy např. sahalo po jiném prostředku než fixu či pastelce, nebo vycházeli z barevnosti mléka a jejich obrázky začínají méně závislé na zobrazování reálné skutečnosti.

Nejstarší skupina měla částečně jiný výsledek, ale i přesto si můžeme všimnout, že zde rovněž **nedochází k většímu riskování**. Žáci se spíše drží toho, aby jim ladila barevnost, a bojí se jakkoliv s obrazcem více zaexperimentovat.

5. Zhodnocení

Úkol hodnotím jako zdařilý. Myslím si, že tento úkol zrcadlí, že čím jsou žáci starší, tím více se bojí experimentovat a více se projevit.

Nejmladší skupina se hodně drží reálného zobrazení, což mě překvapilo, protože jsem očekávala, že ti nejmenší budou kreslit podle svých fantazijních představ. Zaujalo mne, že se žáci šesté třídy nechali inspirovat barevností a tvary experimentu v mléce.

Úkol je opět založen na rozvoji výtvarného vnímání, rozvoji fantazie a obohacování vlastních zkušeností. Nejmladší žáky upozorňuje na to, že při smíchání dvou barev vzniká třetí, a nejstarší žáci se učí vnímat prostor a pracovat s ním. Tento úkol rovněž podporuje pracovní kompetenci (žáci jsou nuceni k úspěšnému výsledku dodržovat postup) i kompetenci k učení (žák využívá symboly, které uvádí do souvislostí).

6. Fotodokumentace výsledků:

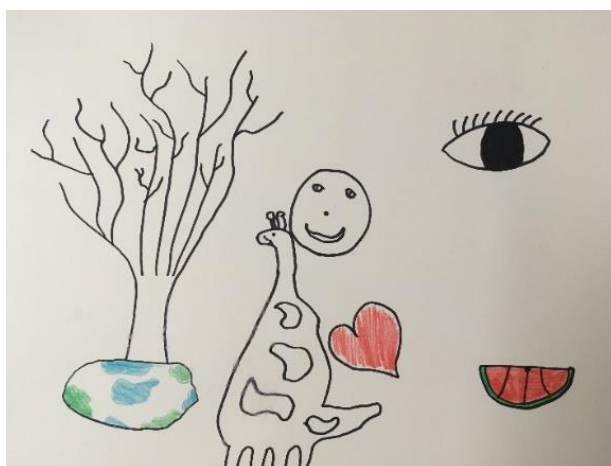
a) Druhá třída ZŠ:



Obrázek 11 – Západ slunce, Polární záře

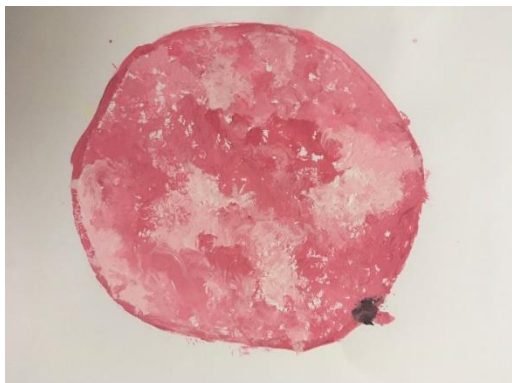


Obrázek 10 – Strom, Páv

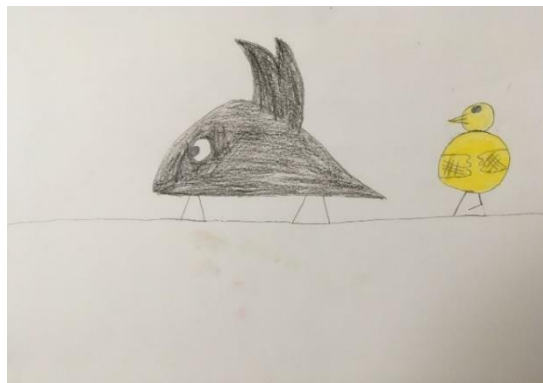


Obrázek 12 – Strom, Rybníček, Žirafa, Smajlík, Oko, Srdce, Meloun

b) Šestá třída ZŠ:



Obrázek 13 – Planetka



Obrázek 13 –Netopýr a kuřátko

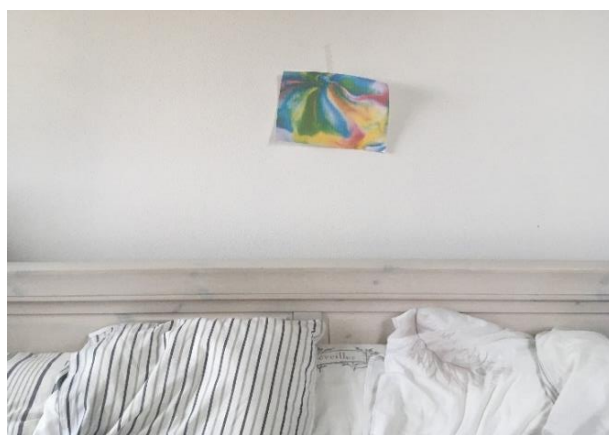


Obrázek 15 – Planeta, Pacman, Divné DVD

c) první ročník gymnázia:



Obrázek 14 – Nábytková dekorace



Obrázek 15 – Barevné mezi bílým



Obrázek 16 – Pout'

5.5.3 ÚKOL ČÍSLO TŘI- AKUSTICKÉ KRESBY

1. Základní popis výtvarného úkolu

Název: a) pro druhou třídu a šestou třídu: Nahrávací studio

b) pro první ročník gymnázia: Akustické kresby

Věk: 1. skupina: 7 - 8let

2. skupina: 11 – 12 let

3. skupina: 15 – 16 let

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: papír, libovolný výtvarný prostředek (tuš a pero, pastelky, fixy, temperové barvy)

Učivo: a) pro druhou třídu ZŠ a šestou třídu ZŠ: výtvarný experiment, rozvoj imaginace, propojení sluchových a vizuálních vjemů, využívání netradičních nástrojů, interpretace

b) pro první ročník gymnázia: výtvarný experiment, užití netradičních nástrojů, sebevyjádření, interpretace uměleckého díla

Cíle: a) formulace cíle úkolu pro všechny věkové skupiny:

Žák znázorní zvuky, které slyší kolem sebe jednoduchými liniemi. Následně se pokusí otisknout předmět vydávající zvuk.

b) očekávané cíle podle RVP ZV pro druhou třídu:

„Žák rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházející z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ.“¹⁰² Žák určí tvar, linii a barevnost díky svým zkušenostem.

„Žák v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace.“¹⁰³ Žák pomocí linií znázorní zvuk. Tvar linií zvuku je založen na žákových vlastních zkušenostech.

„Žák vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky.“¹⁰⁴ Žák vnímá rozdíl mezi sluchovým a vizuálním vnímáním. Pro vyjádření vizuálního vnímání volí takové prostředky, které uzná za vhodné.

„Žák interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišené interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností.“¹⁰⁵ Žák zdůvodní a interpretuje vizuální zobrazení zvuku.

a) očekávané cíle podle RVP ZV pro šestou třídu:

„Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.“¹⁰⁶ Žák výtvarně vyjádří svůj sluchový vjem.

„Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.“¹⁰⁷ Žák si volí sám výtvarné prostředky pro vyjádření zvuku. Účinky výtvarných prostředků pak vyhodnotí.

b) očekávané cíle podle RVP G pro první ročník gymnázia:

„Žák rozpoznává specifičnost různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci.“¹⁰⁸ Žák vědomě využívá různé typy linií k tomu, aby vyjádřil konkrétní zvuk.

¹⁰² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 87 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

¹⁰³ Tamtéž, s. 87.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 87.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 88.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 89.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 89.

¹⁰⁸ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT, 2013, 54 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

„Žák pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání.“¹⁰⁹ Žák vnímá účinky zvuku na jeho osobnost. S těmito účinky pak pracuje a využívá je při tvorbě.

„Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpoznává jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.“¹¹⁰

Pro záznam zvuku využívá své postřehy a zkušenosti na základě určité podobnosti sluchového a vizuálního vjemu.

2. Inspirační východiska

Milan Grygar se stal se svými akustickými malbami podnětným východiskem pro tento úkol. Inspiroval mě tím, jak se pokoušel zaznamenávat zvuk.

3. Průběh výtvarného úkolu

Motivace: a) u druhé a šesté třídy: Žáků jsem se nejdříve zeptala, jakými možnostmi se podle nich zvuk zaznamenává. Následně jsem je pobídla k tomu, abychom si zahráli na nahrávací studio. Oni jsou producenti, kteří zaznamenávají hudbu, a domov je symbolické nahrávací studio.

b) u prvního ročníku gymnázia: Žákům jsem uvedla díla Milana Grygara a zajímalo mě, co z obrazů slyší a čím si myslí, že byly obrazy zhotoveny. Následně jsem se jich zeptala, jaké zvuky doma slyší.

Formulace: a) u druhé a šesté třídy:

1. část úkolu:

Co si zahrát na hudebního producenta a zaznamenat zvuky pomocí kreslení? Tvým nahrávacím studiem se stává domov. Zaposlouchej se, co doma slyšíš? Jaké zvuky jsou u vás doma? Budeš potřebovat jen tempery nebo pastelky a papír A4. Předměty vydávající zvuky nazveme zpěváky. Jaká barva a jaký tvar/ jaké linie se ti vybaví, když slyšíš nějaký konkrétní zvuk? Zaposlouchej se do zvuku, který doma slyšíš, a nech svou ruku volně kreslit, můžeš u toho zavřít i oči. Zkus zaznamenat aspoň 2 zvuky. Např.: Slyším, jak pračka pere. Tento zvuk mi připomíná modrou barvu a začnu kreslit ostré linie, protože mi zvuk zní ostře a někdy i otravně. Zkus to teď i ty! Popros rodiče, aby ti tvoje záznamy zvuku vyfotili a pomohli ti je vložit sem do pracovního listu, nebo můžete fotografie obrazů i vyplněných otázek poslat zpět paní učitelce.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 54.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 54.

2. část úkolu:

Ted' zkus trochu zaexperimentovat s otiskem předmětů, které vydaly nějaký zvuk. Místo štětce použij nástroj vydávající zvuky. Po předmětech „zpěvácích“ budeme chtít, aby nám zaznamenali zvukovou stopu - např.: Když uslyšíš maminku klepat maso, popros ji, zdali si paličku můžeš půjčit a použij ji také jako výtvarnou pomůcku. Hledej a zkoušej, jak jde zvuk pomocí předmětu výtvarně vyjádřit. Zkus vytvořit aspoň dva obrazy pomocí předmětů.

b) u prvního ročníku gymnázia:1. část úkolu:

Zaposlouchej se. Jaké zvuky slyšíš? Jaká barva a jaký tvar/ jaké linie se ti vybaví, když slyšíš nějaký konkrétní zvuk? Zaposlouchej se do zvuku a nech svou ruku volně kreslit, můžeš u toho zavřít i oči. Zkus zaznamenat aspoň 4 zvuky. Potřebuješ jen papír a barvy nebo pastelky nebo tuš a pero (techniku si vyber, jakou chceš).

2. část úkolu:

Ted' zkus trochu experimentovat s otisky různých předmětů jako Milan Grygar. Místo štětce použij nástroje vydávající zvuky. Zasluchneš-li např. víčko od PET lahve dopadat na zem, natři ho barvou po jeho obvodu a otiskni ho na papír. Tak můžeš zvuk výtvarně zaznamenat. Hledej a zkoušej, jak jde zvuk pomocí předmětu výtvarně vyjádřit. Zkus vytvořit aspoň tři obrazy pomocí předmětů.

Průběh a realizace úkolu

Žáci pomocí jimi zvoleného média zaznamenávali zvuk, který doma uslyšeli. Následně se museli seznámit s předmětem vydávající konkrétní zvuk, který se pak pokusili otisknout.

Reflexe

Tento úkol byl neutrálně hodnocen napříč všemi věkovými skupinami. U nejmladších žáků byl velký problém překonat vazbu k reálné podobě předmětů (např. pokud slyšeli nějaké kroky, nakreslili přímo nohy s botami). Málodko z této skupiny nakreslil zvuk abstraktní formou. Spousta žáků nesplnila druhou část úkolu, domnívám se, že to bylo z důvodu časové náročnosti.

Starší žáci již více dokázali zobrazit abstraktní podobu zvuku. U těchto žáků se objevují typické linie jako např. zubatá linie, linie ve tvaru kruhů, a je znatelný i rytmus.

Nejstarší žáci se snažili vynalézat nové tvary a dávat linie do různých seskupení. U této skupiny je velice znatelný rytmus kreseb. I přes menší počet obdržených obrázků je

znatelné, že se žáci drželi reality a barevnost tisků je dle barvy předmětu (např. listy jsou otisknuty zeleně).

Žák šesté třídy ZŠ: „Konečně úkol, u kterého jsem nemusel tolik přemýšlet.“

Žákyně gymnázia: „Bylo fajn se zamyslet nad podobou zvuků, ale bylo zadáno moc úkolů.“

4. Srovnání skupin

V tomto úkolu jsem si všimla, že nejmladší skupině žáků dělá největší problém **přenést se přes realitu**, aby mohli vytvořit abstraktní vizuální sdělení. V předchozích úkolech se ukázalo, že z abstraktní věci dokážou vytvořit konkrétní obraz, ale pokud to má být naopak, je to pro ně velmi obtížné.

Starší si v úkolu vedli velmi dobře. Všimla jsem si, že se snažili **zvuk spojit s barevností** (když někdo slyšel např. ženský hlas, záměrně ho ztvárnil růžovou barvou). Nejvíce mě zaujaly otisky vody přímo na papír – viz obr. č. 37.

5. Zhodnocení

Domnívám se, že jsem měla úkol pro nejmladší skupinu žáků lépe charakterizovat a doplnit o nějaké konkrétní příklady, aby se snažili vyjádřit abstraktněji. Dále jsem nejspíše mohla v pracovních listech použít méně otázek a zadat méně úkolů, aby žáci vše splnili a nebylo to pro ně časově náročné. Každopádně i přesto žáci k úkolu přistupovali pozitivně. Tento úkol rozvíjí dětskou tvořivost a snaží se o to, aby žáci vnímali spojitost mezi sluchovým a vizuálním smyslem. Chtěla jsem, aby si pomocí tisku předmětů vyzkoušeli netradiční nástroje pro tvorbu. Dovedu si představit, že by tento úkol byl lépe přijat ve skupině, kdyby žáci hádali, co tím chtěl ten druhý říct a co v obraze slyší. Ve skupině by si žák tak procvičil komunikační dovednosti.

1. Fotodokumentace výsledků

a) Druhá třída ZŠ:



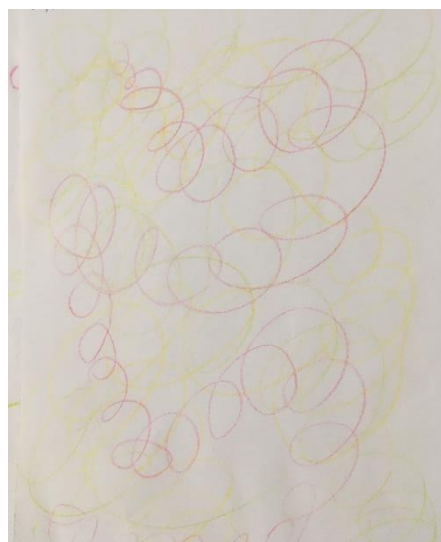
Obrázek 18 – dupání, zvuk pastelek



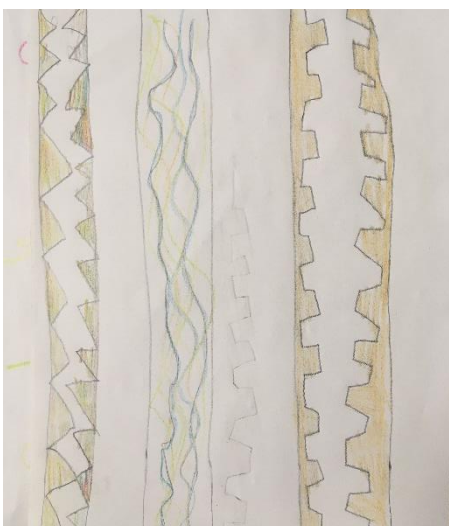
Obrázek 17 – voda, chůze, auto



Obrázek 20 – zvuk televize



Obrázek 19 – zvuk míče

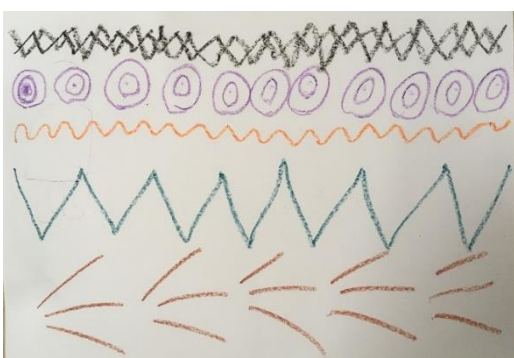


Obrázek 21 – zvuky auta

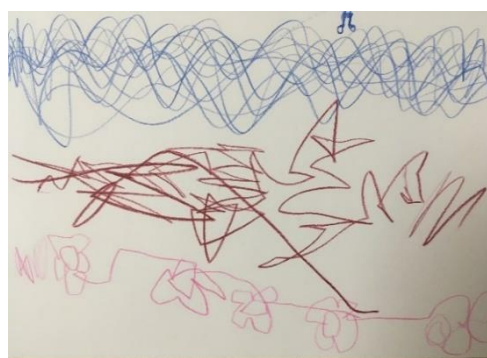


Obrázek 22 – vítr

b) Šestá třída ZŠ:



Obrázek 23 – kašel, tikot hodin, dupot, smrkání

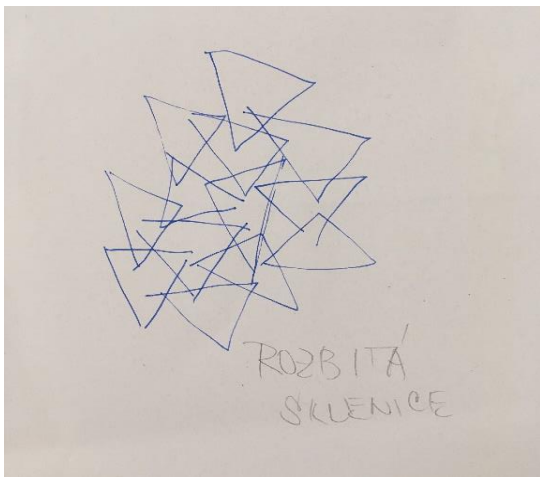


Obrázek 24 – rozhovor mezi dívkami a chlapci

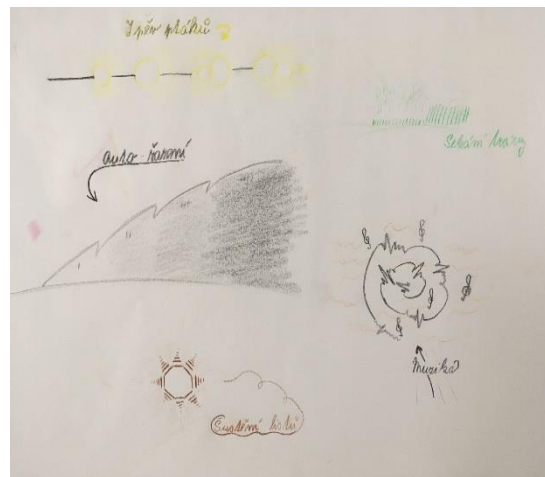


Obrázek 25 – mluvení, kroky, bzučení, auto

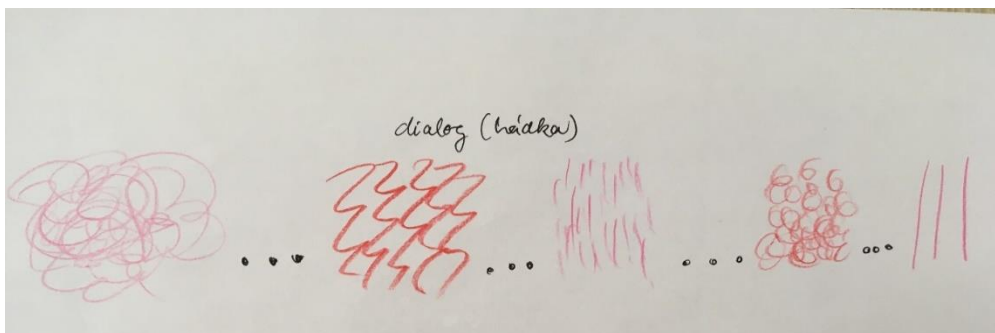
c) První ročník gymnázia:



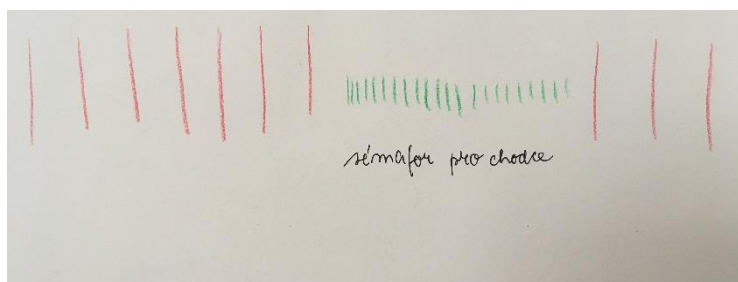
Obrázek 27 – rozbitá sklenice



Obrázek 26 – zvuky



Obrázek 28 – dialog



Obrázek 29 – semafor pro chodce



Obrázek 30 – siréna

Otisky předmětů vydávající zvuk:



Obrázek 31 – nůž



Obrázek 33 – listy



Obrázek 32 – víčko



Obrázek 34 – kapky vody

5.5.4 ÚKOL ČÍSLO ČTYŘI – TEXTURY

1. Základní popis výtvarného úkolu

Název pro všechny věkové kategorie: Textury

Věk: 1. skupina 7- 8 let

2. skupina 11 – 12 let

3. skupina 15 – 16 let

Časová dotace: 60 minut

Pomůcky: a) pro postup číslo jedna: karton libovolné velikosti, temperové barvy, štětce a předměty z domácnosti jako vidlička, hřeben, špachtle, párátko, provázek...

b) pro postup číslo dva: tekuté lepidlo s aplikátorem ve tvaru hrotu (nebo tavící pistole), karton nebo čtvrtku libovolné velikosti, temperové barvy a štětce

c) pro postup číslo tři: karton nebo čtvrtku libovolné velikosti, provázek, lepidlo, temperové barvy a štětec

Učivo: a) pro druhou a šestou třídu ZŠ: výtvarný experiment, netradiční nástroje pro tvoření, rozvoj hmatové citlivosti, seznámení se s plastičností, prezentace tvůrčího záměru

b) pro první ročník gymnázia: umělecký kontext, využití netradičních nástrojů, vyjádření smyslů výtvarným ztvárněním, interpretace

Cíle: 1. formulace cíle úkolu:

a) pro druhou a šestou třídu: Žák si vybere jeden ze tří nabízených postupů a vytvoří texturu na papír.

b) pro první ročník gymnázia: Žák si vybere předmět nesoucí texturu a otiskne ho na papír. Porovná tisk s realitou. Pak si vybere jeden ze tří nabízených postupů a vytvoří texturu na papír. Následně se rozhodne, jaký předmět mu zhotovená textura připomíná, a reálný objekt vyfotí.

2. očekávané cíle podle RVP:

a) očekávané cíle pro druhou třídu podle RVP ZV:

„Žák rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovná je a třídí na základě odlišností vycházející z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ.“¹¹¹ Žák popíše danou strukturu na základě vnější hmatové podobnosti.

„Žák v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace.“¹¹² Žák používá na základě svých představ o texturách vhodné linie, tvary, ...

„Žák vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky.“¹¹³ Žák na základě hmatové zkušenosti vyhodnotí, jak texturu zhotoví.

b) očekávané cíle pro šestou třídu podle RVP ZV:

„Žák uplatňuje linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívá jejich vlastnosti a vztahy; pojmenovává je ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních; vnímá a porovná je jejich uplatnění v běžném i umělecké produkci.“¹¹⁴ Žák své získané poznatky o texturách výtvarně ztvárňuje.

c) očekávané cíle pro první ročník gymnázia podle RVP G:

„Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpoznává jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.“¹¹⁵

Osobní zkušenosti ohledně textur se promítají v tvorbě.

2. Inspirační východiska

¹¹¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 87 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

¹¹² Tamtéž, s. 87.

¹¹³ Tamtéž, s. 87.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 90.

¹¹⁵ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT, 2013, 54 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

Pro tento úkol jsem inspiraci čerpala z tvorby Tomáše Rajlliča a Roberta Urbáska. Oba umělci vytvářejí plastické většinou jednobarevné obrazy.

3. Průběh výtvarného úkolu

Motivace: a) u druhé a šesté třídy ZŠ:

Na počátku tohoto úkolu jsem si pro děti připravila dvě krátká cvičení, která je uvádějí do problematiky. V prvním úkolu spojují děti obrázky textur s obrázky zvířat, na jejichž těle je mohou najít. Ve druhém úkolu mají fotografie různých textur a otázku, kde se s takovými texturami setkávají. V tomto zadání si žáci zahráli na módního návrháře, kterému došla látka a žádná jiná se mu v obchodě nelíbila, proto si ji musel navrhnout sám podle sebe.

b) pro první ročník gymnázia:

Zde jsem opět použila umělecký kontext a představila díla výchozích umělců. Chtěla jsem, aby umělecká díla žáci pojmenovali podle sebe.

Formulace: a) pro druhou a šestou třídu ZŠ:

Představ si, že jsi módní návrhář/ návrhářka. Potřebuješ novou látku, ale v obchodě měli látky jen s nepříjemnou strukturou a tobě se žádná nelíbila. Musíš si navrhnout látku se svojí vlastní strukturou. Ukážu ti, jak na to. Můžeš si vybrat ze tří postupů.

b) pro první ročník gymnázia:

první část: Vyhledej si jakýkoliv předmět, přírodninu, látku, které tě zaujmou svojí texturou. Předmět následně nabarvi a jeho texturu otiskni na papír. Je otisk podobný realitě? V čem se liší?

druhá část: Vyzkoušej si na dotek co nejvíce věcí nesoucích určitou texturu (např. pilník, košík, zeď, kůra, oblečení, koberec, podlaha, ...). Přejeď po nich prsty a vnímej jejich povrch. Potom experimentuj s různými materiály a vytvoř si svojí vlastní strukturu.

třetí část: Jaký předmět ti tvoje struktura připomíná? Je hrubá jako pilník? Je jemná jako vata? Je měkká jako houba? Nebo je pevná a přitom jemná jako plechovka od tvého oblíbeného nápoje? Zkus se zamyslet nad tím, jak by tvoje struktura vypadala, kdyby byla jako předmět. Vybraný předmět vyfotografuj nejlépe na bílém pozadí (papír, zeď).

Průběh a realizace úkolu

Všechny tři skupiny žáků si pro stěžejní úkol – vytvoření vlastní textury – mohli zvolit jeden z nabízených postupů. První postup spočíval v rytí předměty do velké vrstvy barev. Tento postup si vybrala drtivá většina zúčastněných pravděpodobně z důvodu dostupnosti pomůcek. Druhý postup byl založen na práci s lepidlem, kdy si žáci pomoci tekutého lepidla

s hrotem nebo tavící pistole nakreslili linie a po zaschnutí lepidla obraz přetřeli barvou. Třetím postupem byla práce s provázkem, kdy žáci nalepili provázek na karton. Následně provázek společně s kartonem celý přetřeli barvou. Poslední postup si nevybral nikdo. Nejstarší skupina měla dále otisknout reálnou texturu a vyfotografovat předmět připomínající jimi vytvořenou texturu.

Reflexe

Úkol byl žáky hodnocen pozitivně. V žáky preferovaném postupu nejmladší skupina obdivovala stopy po nástrojích. Žáci z druhé třídy vytvářeli **struktury s konkrétními symboly** (např. srdíčko), nebo intuitivně ryli nástroji do barvy.

Žáci z šesté třídy dbali na **pravidelnost barev a barevného ohraničení**. Podobně je tomu tak i u nejstarší skupiny, která využívala barevného ohraničení a hlavně je u ní znatelný určitý **rytmus** ať už vyrytých čar nebo barev. Nejstarší skupina žáků měla zhotovit tři úkoly, ale i v tomto případě je část nesplnila. V tomto úkolu se také ukazuje, že nejstarší jedinci čerpali ze své reálné zkušenosti s výtvarnými prostředky, zatímco nejmladší skupina žáků dala na svoji intuici. Nejstarší žáci zmiňovali, že v tomto případě už pro ně bylo přichystáno mnoho úkolů.

Žák druhé třídy ZŠ: *„Moc se mi líbilo, jak jsem ryl hřebenem do barvy.“*

Žačka 6. třídy ZŠ: *„Bylo to pro mě velmi zajímavé, protože jsem používala zajímavé věci.“*

Žák 6. třídy ZŠ: *„Bavilo mě roztírání štětcem, protože mi to nejvíc šlo. Bylo to pro mě moc přehnaný.“*

Žákyně prvního ročníku gymnázia: *„Celkem mě zaujalo plastické tvoření, mohla bych toho využít při dalších hodinách.“*

4. Srovnání skupin

V tomto úkolu si vedly skupiny podobně. U nejmladších žáků se rozjela fantazie a moc se nedrželi toho, jak struktura vypadá. Žáci z šesté třídy přemýšleli nad barevnou stránkou a snažili se sladit barevnost s vyrytými liniemi. Nejstarší skupina nechtěla dle mého názoru více experimentovat a otiskovat reálné předměty.

5. Zhodnocení

Jsem velmi spokojená s tímto úkolem. Nejvíce se uchytil první pracovní postup, a tak bohužel nemám mnoho ukázek vzniklých ostatními postupy uvedenými v pracovních listech, ale alespoň jsou viditelné rozdíly mezi skupinami.

U nejstarší skupiny žáků jsem si vědoma toho, že jsem mohla zadat méně úkolů, ale jsem přesvědčena, že se zadání k úkolům hodila a vytvořila jakýsi cyklus prací.

Nejmladší skupina žáků si velmi užívala celý proces tvorby a obdivovala stopy po neobvyklých nástrojích při práci s barvou.

Tento úkol byl zamýšlen kvůli tomu, aby si žáci zkusili netradiční nástroje a postupy. Chtěla jsem, aby si uvědomili, že obraz nemusí být jen plošný, ale také plastický. Zadání má za úkol u dětí rozvíjet tvořivost v oblasti využívání výtvarných médií.

6. Fotodokumentace výsledků

a) druhá třída ZŠ:



Obrázek 36 – Látka na sukni



Obrázek 35 – Látka na košili



Obrázek 37 – Látka na čepici

b) šestá třída ZŠ:



Obrázek 38 – Látka na sukni



Obrázek 39 – Látka na kalhoty



Obrázek 42 – Látka na košili

c) gymnázium první ročník:



Obrázek 40 – Svetr



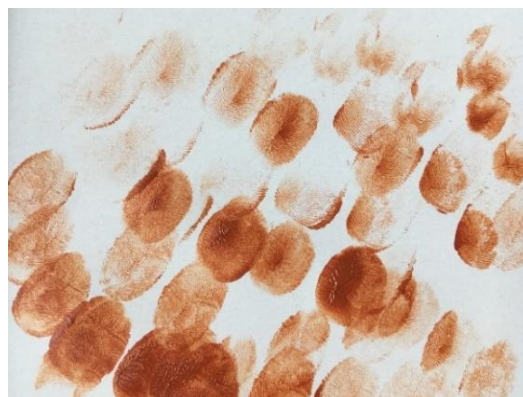
Obrázek 41 – Svetr



Obrázek 42 – Tráva

Otisk struktur:

Obrázek 43 – Látka



Obrázek 44 – Prst

5.5.5 ÚKOL ČÍSLO PĚT – ZPRÁVA BEZE SLOV**1. Základní popis výtvarného úkolu****Název pro všechny skupiny:** Zpráva beze slov**Věk:** 1. skupina: 7- 8 let

2. skupina: 11 – 12 let

3. skupina: 15 – 16 let

Časová dotace: 45 minut**Pomůcky:** staré noviny, časopisy, papír, nůžky, lepidlo**Učivo:** a) **pro druhou a šestou třídu:** symbolické vyjádření, interpretace obrazu, užívání kontextových vztahů, práce s významem objektůb) **pro první ročník gymnázia:** netradiční postup, symbolické vyjádření**Cíle:** a) **formulace cíle úkolu pro všechny skupiny:**

Žák vytvoří za pomoci vystřižených obrázků z novin příběh.

b) **očekávané cíle podle RVP ZV pro druhou třídu ZŠ:**

„Žák v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace.“¹¹⁶ Žák na základě svých zkušeností skládá příběh tak, aby na sebe navazoval.

„Žák na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“¹¹⁷ Žák díky vlastní zkušenosti vytvoří příběh a odvypráví ho.

¹¹⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 87 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

¹¹⁷ Tamtéž, s. 88.

c) očekávané cíle podle RVP ZV pro šestou třídu ZŠ:

„Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.“¹¹⁸ Žák vystřihuje takové obrázky, které reflektují jeho nápad.

„Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci.“¹¹⁹ Žák odprezentuje svůj příběh.

d) očekávané cíle podle RVP G pro první ročník gymnázia:

„Žák na příkladech vizuálně obrazných vyjádření uvede, rozliší a porovná osobní a společenské zdroje tvorby, identifikuje je při vlastní tvorbě.“¹²⁰ Na ukázce příběhu žák řekne, z čeho čerpal a oddělí vlastní zkušenosti a společenské zdroje.

2. Inspirační východiska

Pro tento úkol se stal Jiří Kolář inspiračním východiskem. Inspirovala jsem se hlavně jeho technikou raportáže, kdy skládal obrázky do posloupného pořadí, tak aby dávaly smysl.

3. Průběh výtvarného úkolu**Motivace: a) u druhé a šesté třídy ZŠ:**

Nejprve jsem se děti zeptala na jejich oblíbenou literaturu. Následně jsem pro ně připravila dva obrázkové příběhy, které mohli odvyprávět ústně, abych je uvedla do tématu. Zde se motivačním východiskem stala novinařina. Chtěla jsem po dětech, aby si zahrály na novináře a napsaly příběh ale beze slov.

b) u prvního ročníku gymnázia

Opět jsem představila Jiřího Koláře. Uvedla a vysvětlila jeho různorodé techniky. Následně jsem měla pár podotázek ke Kolářově tvorbě. Byly to otázky typu – o čem si myslíš, že je autorův text na obraze, jak by se podle tebe měl obraz jmenovat.

Formulace: a) u druhé a šesté třídy:

Určitě víš, kdo je to novinář. Dneska si na novináře trochu zahraješ. Zkus prolistovat starými novinami nebo časopisy. Všechny obrázky, co se ti budou líbit vystřihni. Máš vystřiženo? Zkus sestavit z těchto obrázků krátký příběh. Poskládej obrázky tak, aby na sebe navazovaly a dávaly nějaký smysl.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 89.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 90.

¹²⁰ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT, 2013, 54 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

b) pro první ročník gymnázia:

Prolistuj tvým oblíbeným časopisem nebo novami. Vystřihni si veškeré obrázky, co tě zaujmou nebo mají nějaké společné rysy. V hlavě při listování přemýšlej nad krátkým příběhem tvé novinové zprávy, kterou budeš tvořit z vystřihaných novinových obrázků. Pokusíš se napsat krátkou novinou zprávu, ale beze slov. Aktualitu vyjádříš jen s pomocí fotografií, které nalezneš v prohlížených časopisech. Až budeš mít veškeré fotografie a obrázky připravené, začni je umisťovat na papír v takovém pořadí, aby na sebe navazovaly a vytvořily tak krátké sdělení. Až je budeš mít rozmístěné, přilep je na papír.

Průběh a realizace úkolu

Žáci si měli připravit vystřihané obrázky z novin a následně z nich vytvořit příběh, aniž by použili slova. Na závěr měl každý napsat pár vět, o čem příběh je.

Reflexe

Tento úkol byl hodnocen nejhůře. Žáci se vyjadřovali k tomu, že je moc nebavil, že pro ně bylo obtížné hledat konkrétní obrázky k předem vymyšlenému příběhu. Celkově pro ně byl úkol nezajímavý. Nejmladší skupina žáků skládala obrázky nahodile. Žáci ještě moc nepochopili chronologický postup, přesto dokázali vidět příběh a interpretovat ho.

Příběhy u nejmenších byly většinou strohé a vyjadřovaly jeden okamžik.

Žáci z šesté třídy už měli obsáhlejší příběhy. V těchto pracích je už znatelné to, jak si dali záležet na tom, aby vystřižuté obrázky na sebe navazovaly. Je také velmi zajímavé, jak se žáci drželi kompozice. Příběhy lepili od levého horního rohu a postupovali tak, jako by příběh psali slovy. Náměty mi u dětí přijdou hodně podobné – objevují se politické prvky, kterým děti v tomto věku jen stěží rozumí, alkohol a potraviny. Dávám to za vinu mediálnímu vlivu na děti. Přišlo mi, že se snaží být vtipné a vnímají alkohol jako atraktivní zábavnou věc. U žáků se také projevil vliv pandemické situace a to konkrétně, když vystřihávali lidi v rouškách a zakomponovali tak ochranu úst a nosu do svých příběhů.

U nejstarších žáků se jedná spíše o jednoduché koláže, které symbolizují jeden okamžik. Koláže nejstarších studentů představují metaforické symbolické zobrazení.

Žákyně druhé třídy: „*Bavilo mě vystřihávat z novin.*“

Žák šesté třídy: „*Byla sranda tvořit vtipné příběhy.*“

Žákyně gymnázia: „*Úkol mě bavil nejméně ze všech. Tato technika mi nevyhovuje.*“

4. Srovnání skupin

Velmi oceňuji přístup nejmenších žáků, kteří možná ještě **neznají chronologický postup** a tvoření složitějších příběhů je pro ně náročné. Proto, kdybych této a mladším věkovým skupinám znova zadávala úkoly, volila bych zachycení okamžiku a ne celého příběhu.

Šestá třída už obeznámená s delšími příběhy byla, proto je patrná **zkušenost a snaha o posloupné vypravování**. Je očividná i snaha držet se naučených pravidel ohledně psaní slohových prací (žáci začínají zleva doprava a v levém horním rohu).

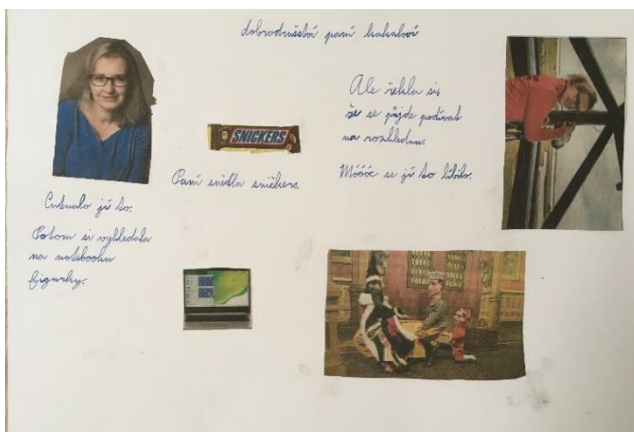
Nejstarší skupina se zaměřila na **symbolické sdělení**, aby při pohledu na obraz vynikla pointa toho, co tím chtěl autor říct.

5. Zhodnocení

Nepřekvapilo mě, že tento úkol nebyl tolik atraktivním, přesto se podle mě vyvedl. Chtěla jsem dětem ukázat i jinou cestu tvorby, že existují i techniky jako tato. Kdyby se uskutečnila opravdová hodina, snad bych zvládla děti více namotivovat a práci by si užily o něco více. Jsem přesvědčena, že by je činnost více bavila v kolektivu, kdy by si děti předávaly své nápady na příběhy, měnily by si obrázky a smály se svým příběhům. Tento úkol má v dětech vzbudit kreativitu a fantazii pro tvorbu příběhů. Má je naučit posloupnosti příběhu. U žáků má tento úkol probouzet obrazné a symbolické vyjádření.

6. Fotodokumentace

a) druhá třída ZŠ:



Obrázek 45 – Dobrodružství paní Kakalové



Obrázek 46 – Příběh sester



Obrázek 47 – Příběh o tom, jak holka chytila motýla

b) šestá třída ZŠ:



Obrázek 48 – Příběh o zvířátkách

Obrázek 49 – O Babišovi a Matovičovi



Obrázek 50 – Příběh o hospodě

c) první ročník gymnázia:



Obrázek 51 - Rande



Obrázek 52 - Hlad



Obrázek 56 - Gargamel a Šmoula

5.6 CELKOVÉ HODNOCENÍ VÝTVARNÝCH ÚKOLŮ

Pokud bych měla zhodnotit celkový přínos mých úkolů pro vzdělávání, hodnotím tento pokus velmi kladně. Úkoly žáky bavily a přinesly jim nové zkušenosti. Doufám, že v dětech probudily kreativní myšlení, a že se žáci setkali s novými formami výtvarného vyjadřování. Celkově mě těší výsledek prací. Jsem velice ráda, že internetová komunikace fungovala a jsem velmi spokojená s tím, že žáci dokázali tvořit dle mých instrukcí. Samozřejmě vidím velké mínus, že úkoly nešly zrealizovat ve školním prostředí. Domnívám se, že by děti byly více nadšené v kolektivu svých vrstevníků. Bohužel situace ovlivnila také počet výsledků. Jsem si vědoma, že děti dávaly přednost jiným školním předmětům.

U nejmladší skupiny žáků jsem přesvědčena, že si rozšířila své znalosti. Když jsem odesílala úkoly vyučující ve druhé třídě, nebyla si jistá, jestli mi úkoly žáci vyplní, neboť podle jejích slov „někteří neumí pracovat ani s temperovými barvami“. O to víc mě překvapilo, kolik žáků je schopno tvořit netradičními technikami. Nejmenší žáci se naučili rozvíjet svoji tvořivost, prohloubit své dosavadní výtvarné dovednosti, naučili se zacházet s výtvarnými prostředky (např. že při smíchání dvou barev vznikne třetí) a naučili se pracovat s netradičními nástroji.

U šesté třídy jsem byla mile překvapena zájmem účastníků. Žáci si úkoly velmi vychvalovali a moc je těšil proces tvorby. Nejvíce byli nadšeni z barevného mléka. Ne všichni ovšem byli plni radosti, objevil se i žák, který napsal, že to pro něj už bylo „moc výtvarné“, a že preferuje, když se mu řekne co přesně a jak má nakreslit. Tomuto názoru rozumím, protože pokud je zvyklý už od první třídy tvořit podle daných pravidel a šablon, kde není prostor pro sebevyjádření, je zřejmé, že tyto úkoly už mu přijdou „moc“. I přesto tento žák úkoly splnil a já doufám, že některé poznatky a zkušenosti z úkolů využije při jeho další tvorbě ve VV. Nejstarší skupina žáků psala, že něco podobného znají a celkem je to i baví. Nejvíce oceňovali, že se v úkolech mohou vyjádřit podle sebe. U této skupiny doufám, že jsem rozšířila obzory, co se současného umění týče, a podnítila je vyhledávat si další informace, které se mohou stát inspirací pro jejich další tvoření.

5.7 ROZHOVORY S PEDAGOŽKAMI

V řízeném rozhovoru s vyučujícími mě nejvíce zajímal přístup k exploračním a hrovým úkolům ve VV. Jestli tyto úkoly vyhledávají, jaký k nim mají postoj, jaký podle nich mají přínos do výuky, popř. jaké úkoly zadávají. Zeptala jsem se tedy dvou kantorek. Jedna má třídnictví ve druhé třídě základní školy a druhá vyučuje VV na víceletém gymnáziu. K distribuci otázek a odpovědí opět sloužila internetová komunikace po e-mailu.

1. ROZHOVOR S VYUČUJÍCÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE:

Jaký názor máte na hrové a explorační úkoly ve výtvarné výchově?

Vnímám je kladně, ale na druhou stranu z nich mám respekt z důvodu toho, aby se mi výtvarná hra v hodině povedla. Poslední dobou zaznamenávám na naší škole velký rozmach těchto úkolů, kdy se kolegyně snaží s dětmi více experimentovat. Na druhé straně jsou tady ale učitelky, které zastávají tradiční přístupy a děti pak chudáci neví „čí jsou“.

Zahrnujete mezi výtvarné aktivity ve třídě úkoly s hrovým a exploračním charakterem?

Pokud ano, jak často? A jaké?

O takovýchto aktivitách vím, ale ve druhé třídě si nemyslím, že jsou tyto úkoly přínosné. Zaujímám stanovisko, aby nejdříve děti zvládly základní výtvarnou techniku, a pak s ní teprve mohou experimentovat. Ve druhé třídě děti sotva zvládají barvit s temperkami, natož více experimentovat s jinými nástroji.

V čem vidíte překážky pro realizování hrové a explorační činnosti?

Myslím, že největší překážkou je nedostupnost materiálu a vyzrálost dětí na takovéto činnosti. Pak možná ještě shledávám problém v časové vyhraněnosti.

Jaký přínos mají podle Vás tyto aktivity?

Určitě si myslím, že tyto činnosti probouzejí v dětech tvořivý potenciál a celkově zábavu z tvoření.

Z čeho čerpáte náměty pro své hodiny?

Nejvíce čerpám náměty pro své hodiny z internetu, ale jelikož už učím celkem dlouho, schovávám si náměty a pak je několikrát v různých třídách využívám.

2. ROZHOVOR S VYUČUJÍCÍ NA VÍCELETÉM GYMNÁZIU:

Jaký názor máte na hrové a explorační úkoly ve výtvarné výchově?

Velmi kladný. Já sama výtvarné hry v hodinách využívám, protože si myslím, že jsou velmi přínosnými. Tyto přístupy jsou něco, co tradiční výuka výtvarné výchovy potřebuje.

Zahrnujete mezi výtvarné aktivity ve třídě úkoly s hrovým a exploračním charakterem?

Pokud ano, jak často? A jaké?

Ano, snažím se tyto aktivity v hodinách provozovat, protože je to pro žáky takovým uvolněním, a už se mi osvědčilo, že tento typ úkolů je velmi oblíbeným. Vždy se snažím s dětmi tak dvakrát do měsíce hrát nějakou hru, zbylé dvě hodiny v měsíci se učíme novým dovednostem a u těch starších se snažím vykládat dějiny umění. Často se snažím vymyslet nějaké hry s barvami, protože se jedná o velmi dostupné médium. Dále také ráda pro žáky vytvářím výtvarné hry, které jdou realizovat ve venkovním prostředí, a pokud ne, tak se snažím vymýšlet hry s různými přírodninami, nebo neobvyklým materiálem.

V čem vidíte překážky pro realizování hrové a explorační činnosti?

Nejvíce asi v dostupnosti materiálu. U nás ve škole se do výtvarné výchovy moc neinvestuje, takže musím vždy vymýšlet takové hry a úkoly s běžně dostupným materiálem, který jsou žáci schopni přinést.

Jaký přínos mají podle Vás tyto aktivity?

Takovýto typ úkolů provozuji z důvodu toho, že si myslím, že se žáci pak nebojí riskovat. Nebojí se projevit a stojí si za svým dílem, ať už vypadá jakkoliv. Velmi si ale užívají proces tvorby, kdy jsou velmi uvolnění, dokonce se tak i zlepšují i vztahy ve třídě. To, co se naučí v těchto hodinách, pak uplatňují v těch dalších.

Z čeho čerpáte náměty pro své hodiny?

Většinu úkolů se snažím vymyslet sama a opírám se o nějakou inspiraci. Samozřejmě inspiraci taky hledám na internetu. Často nějaké složitější hry a úkoly, které nejdou realizovat v našem prostředí, formuluji tak, aby je bylo možné provést. A doma mám hodně knih, ze kterých také čerpám své náměty.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se snažila navrhnout 5 výtvarných úkolů s hrovým a exploračním charakterem, které jsem následně aplikovala v praxi – konkrétně u druhé a šesté třídy ZŠ a prvního ročníku gymnázia. Při tvoření úkolů takového typu jsem se opírala o poznatky z teoretické části. Vycházela jsem hlavně z poznatků o tom, co je výtvarná hra a experiment. V teoretické části v kapitole výtvarný experiment uvádím základní typy těchto úkolů. Většinu svých úkolů bych zařadila k typu, který hledá odpovědi na otázku: „Co se stane, když ...“, kdy žák zná postup a snaží se přijít na výsledek. Úkoly jsem koncipovala hlavně tak, aby rozvíjely tvořivost u žáků. Abych byla schopná úkoly pro to správně nastavit, musela jsem si vyhledat informace o tvořivosti zahrnující poznatky mimo jiné o tom, jak ji správně rozvíjet.

Úkoly jsem měla aplikovat přímo ve školní praxi, proto jsem se v teoretické části také zaměřila na kapitolu, jak vést tvořivé vyučování. Ovšem kvůli pandemii covid-19 nebyla výuka umožněna, proto jsem se musela nalézt způsob, jak realizovat výtvarné úkoly distanční formou. Elektronické zadání v podobě pracovních listů se mi velmi osvědčilo. Podle mého názoru je příprava v této podobě časově náročná, neboť pro lepší pochopení jsem pro žáky připravila i dva video návody, a kontaktní výuku řadím na první místo.

Úkoly s hrovým a exploračním charakterem bych do hodin VV zapojila z důvodu, že u žáků probouzejí tvořivou osobnost, dávají jim prostor pro sebevyjádření, podněcují je k tomu, aby se nebáli riskovat, pomáhají jim hledat kreativní řešení na určité problémy, rozvíjí citové a smyslové vnímání, žáci si díky nim budují pozitivní vztahy ke kulturním hodnotám a k umění, obohacují žáky v oblasti výtvarného vyjadřování a podporují v žácích imaginativní myšlení. Úkoly žákům vytvářejí prostředí, kde mohou získat a ověřovat si své poznatky, zkušenosti a dovednosti. Tyto charakteristické úkoly přináší dětem radost z tvoření a nenuceným způsobem probouzejí zájem o výtvarné aktivity. Zapojení hry do výtvarného vyučování vidím také přínosné z hlediska toho, že hra je přirozenou součástí dětství a dospívání. Hra umožňuje žákům bezpečné prostředí, ve kterém se cítí dobře. Aby bylo hrové vyučování dobře vedeno a dětem neublížilo, musí být vedeno kvalifikovaným učitelem. Správný přístup kantora je základní jednotkou tvořivého vyučování.

Hrové a explorační výtvarné úkoly bych zadávala napříč všemi věkovými kategoriemi. Dbala bych ale na rozdílné zadání a odlišnou motivaci úkolů. Při navrhování úkolů je také důležité

brát v potaz dosud získané zkušenosti a dovednosti žáků. Doporučila bych pedagogům, kteří by také chtěli vymyslet a aplikovat hrové a explorační úkoly pro žáky, aby se inspirovali v současné tvorbě a nebáli se zkusit něco nového s úmyslem žáky bavit, rozvíjet a inspirovat.

Myslím si, že se mi podařilo navrhnout výtvarné úkoly, které obsahovaly hrový a explorační charakter, dokázaly v dětech probudit tvořivost, naučily je novým poznatkům, přístupům a podařilo se mi poukázat na důležitost těchto úkolů.

V praktické části jsou dva záznamy krátkých řízených rozhovorů obsahující pět otázek směřovaných dvěma vyučujícími VV. Zajímalo mě, jaký zastávají názor na tyto úkoly, a zda je používají v praxi. Mile mě překvapilo, že se takovéto úkoly začínají dostávat do podvědomí českých pedagogů i přesto, že první učitelka těmto úkolům neholduje. Dle Karly Brücknerové, kterou uvádím v teoretické části, se jedná v tomto případě o přístup k VV jako k manufaktuře, či jako ke škole, neboť se vyučující snaží o to, aby žákům předala co nejvíce možných dovedností a dbá na pečlivost a jistotu ve VV. U druhého rozhovoru je znatelný velký rozdíl, kdy je pozorován posun k tvořivým, hrovým a exploračním úkolům.

Podle mého názoru je ve VV důležité předávat žákům znalosti výtvarných postupů, prostředků a dějin umění. Na druhou stranu si ovšem nemyslím, že by měla být VV koncipována tak, aby z ní děti měly strach a byly od ní odrazovány. VV má nespočet možností, jak u žáků probudit nenucený zájem vedoucí k poznání, seberozvoji a k získávání dovedností a schopností. Mé úkoly žáky něco nového naučily, obohatily je pro budoucí tvoření, vyvolaly v nich radost z tvorby, ukázaly jim několik způsobů vyjádření a podnítily je experimentovat.

RESUMÉ

This thesis focusing on experiment and art games aims at advising the public on unconventional methods in art lessons. This thesis contains two parts. The theoretical part includes information, which was used to design the art tasks. The theoretical part is composed of chapters about art (lesson), games and creativity.

The practical part comprises five tasks designed as experiments and art games for three different age groups (15-16 years of age, 11-12 years of age, 7-8 years of age). I was going to verify the tasks in the scholastic environment. Unfortunately, because of the COVID-19 pandemic I had to adjust the tasks to the distance education. I created five digital art papers, which were sent to the pupils. The pupils sent me then the photographs of their tasks. During the designing of the art tasks I used the knowledge gained in the theoretical part and I was inspired by contemporary art approaches, which focus on experiments with tools, materials and art methods. I compared the results of all age groups. The electronic assigning proved to be practical, the pupils had enjoyed the tasks and encouraged them to experiment. The practical part comprises two interviews with grammar school and primary school art teachers. The interviews were focused on the attitude of teachers to playing and experimental task in art lesson.

SEZNAM LITERATURY

- Bečvářová, Ivana. Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0906-5.
- BRÜCKNEROVÁ, Karla. Skici ze současné estetické výchovy. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9.
- ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: DOPLNĚK, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- DACEY, John S. a Kathleen H. LENNON. Kreativita. Praha: Grada Publishing, spol., 2000. ISBN 80-7169-903-9
- HAZUKOVÁ, Helena. Didaktika výtvarné výchovy VI. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy II. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 1982.
- HAZUKOVÁ, Helena. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I.. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994. ISBN 80-7066-368-5
- HAZUKOVÁ, Helena. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- LACOVÁ, Klára. Výtvarná výchova netradičně [online]. Bratislava: IUVENTA [cit. 2020-06-10]. ISBN 80-88893-97-6. Dostupné z: https://www.iuventa.sk/files/documents/publik%C3%A1cie/vytvarna_vychova_netradicne/vytvarna_vychova_netradicne_na_web.pdf
- MIŠURCOVÁ, Věra a Marie Severová. Děti, hry a umění. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.
- NĚMEC, Jiří. S hrou na cestě za tvořivostí. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

- PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ A KOL. Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017. ISBN 978-80-261-0728-6.
- ROESELVÁ, Věra. Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy. Praha – Pedagogická fakulta: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-129-X.
- ROESELVÁ, Věra. Techniky ve výtvarné výchově. Třetí. Olomouc: SARAH, 2010. ISBN 80-902267-1-X.
- ROCHOVSKÁ, Ivana a Dagmar KRUPOVÁ. Umělci v mateřské škole. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1120-4.
- RŮŽIČKOVÁ, Ivana. Dětská hra z psychoanalytického pohledu. Psychologie. 2001, 51(4), 495
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. Výtvarné čarování. Praha – Pedagogická fakulta: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-016-1.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
- ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ a KOL. Přehled vývojové psychologie. Druhé. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
- UHL SKŘIVANOVÁ A KOL., Věra. Pedagogika umění – Umění pedagogiky. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3.
- UŽDIL, Jaromír. Výtvarný projev a výchova. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 14-638-74.
- ŽÁK, Petr. Kreativita a její rozvoj. Druhé. Brno: Motiv Press, 2017. ISBN 978-80-87981-23-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – zobrazení noci.....	44
Obrázek 2 – měsíc, rukavice, letadlo, medúza, pohár, ryba, dívka, drak	44
Obrázek 3 – Kůň s čepicí a beruška.....	44
Obrázek 4 – Zahrada. Beruška, skála, rajče	44
Obrázek 5 – Mimoszemšťan	44
Obrázek 6 – „Matyášovo blebajz“, mimozemšťan, žirafa, lízátko, čert	45
Obrázek 7 – Duch	45
Obrázek 8 – Medvěd s mušlí	45
Obrázek 9 – Želva.....	45
Obrázek 10 – Strom, Páv.....	50
Obrázek 11 – Západ slunce, Polární záře.....	50
Obrázek 12 – Strom, Rybníček, Žirafa, Smajlík, Oko, Srdce, Meloun	50
Obrázek 14 – Planetka	51
Obrázek 16 – Nábytková dekorace.....	51
Obrázek 17 – Barevné mezi bílým	51
Obrázek 18 – Poutř	52
Obrázek 19 – voda, chůze, auto.....	56
Obrázek 20 – dupání, zvuk pastelek	56
Obrázek 21 – zvuk míče.....	57
Obrázek 22 – zvuk televize	57
Obrázek 24 – zvuky auta.....	57
Obrázek 23 – vítr	57
Obrázek 26 – kašel, tikot hodin, dupot, smrkání	57
Obrázek 25 – rozhovor mezi dívkami a chlapci	57
Obrázek 27 – mluvení, kroky, bzučení, auto.....	58
Obrázek 28 – zvuky	58
Obrázek 29 – rozbitá sklenice	58
Obrázek 30 – dialog.....	58
Obrázek 31 – semafor pro chodce	58
Obrázek 32 – siréna	59
Obrázek 33 – nůž	59
Obrázek 35 – víčko	59
Obrázek 34 – listy	59
Obrázek 36 – kapky vody.....	60
Obrázek 38 – Látka na košili.....	64
Obrázek 37 – Látka na sukni	64
Obrázek 39 – Látka na čepici	64
Obrázek 40 – Látka na sukni	65
Obrázek 41 – Látka na kalhoty.....	65
Obrázek 44 – S vetr.....	65
Obrázek 43 – S vetr.....	65
Obrázek 45 – Tráva.....	65
Obrázek 46 – Látka.....	66
Obrázek 47 – Prst.....	66
Obrázek 48 – Dobrodružství paní Kakalové.....	69

Obrázek 49 – Příběh sester.....	69
Obrázek 50 – Příběh o tom, jak holka chytila motýla.....	70
Obrázek 51 – Příběh o zvířátkách.....	70
Obrázek 52 – O Babišovi a Matovičovi.....	70
Obrázek 53 – Příběh o hospodě.....	70
Obrázek 54 – Rande.....	71
Obrázek 55 – Hlad.....	71

PŘÍLOHA A UKÁZKA PRACOVNÍHO LISTU PRO DRUHOU A ŠESTOU TŘÍDU ZŠ – VĚŠTĚNÍ BUDOUCNOSTI

Věštění budoucnosti

Tohle je tvůj pracovní list.
List může vyplňovat s pomocí rodičů na počítači a následně ho vyplněný poslat zpět,
NEBO
si list může vytisknout a psát do něj. Vyplněné otázky jen vyfotíš a vyfotíš i tvoje obrazy (popřípadě rodiče vyfotí).
Veškeré fotografie tvé práce pošleš nazpátek.
NEBO
Stačí, když na zadní stranu svého obrázku/ obrázků napíšeš tvoje odpovědi na moje otázky. Pak si jen vyfoť svoje obrázky a odpovědi.
Fotografie pošlš zpět paní učitelce.
Budu se moc těšit na tvoje práce!

Viděl/a si někdy výšledek konle?



Video návod

Natočila jsem pro tebe krátké video s návodem.



Místo pro tvoje obrázky

SEM VLOŽ FOTOGRAFIE TVÉHO BARRVĚNÉHO MLÉKA



Co si z salvičku vyřštil/a?



PŘÍLOHA B UKÁZKA PRACOVNÍHO LISTU PRO DRUHOU A ŠESTOU TŘÍDU ZŠ – BUBLINOVÉ OBRAZY

Bublinové obrazy

Tohle je tvůj pracovní list.

List může vyplňovat s pomocí rodičů na počítači a následně ho vyplněný poslat zpět.

NEBO

si list můžeš vytisknout a psát do něj. Vyplněné otázky jen vyfotiš a vyfotiš i tvoje obrazy (popřípadě rodiče vyfotí). Veškeré fotografie tvé práce a tvých odpovědí pošleš nazpátek.

NEBO

Stačí, když na zadní stranu tvého obrázku/ obrázků napíšeš tvoje odpovědi na moje otázky. Pak si jen vyfoť svoje obrázky a odpovědi. Fotografie pošli zpět paní učitelce.

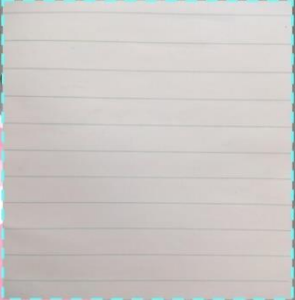
Budu se moc těšit na tvoje obrazy!

Video návod



Natočila jsem pro tebe krátký video návod, jak bublinový obraz vytvořit!

Kde všude se můžeme s bublinami nebo pěnou sekat?



Místo pro svůj obraz

SEM VLOŽ FOTOGRAFII TVÉHO OBRAZU

Co si našel/la v tvém bublinovém obraze? A jak bys svůj obraz pojmenoval/a?

