

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**Komunikace při výtvarných činnostech v mateřské  
škole**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Aneta Podroužková**

*Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro MŠ*

Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová

**Plzeň 2022**

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

V Plzni, .....2022

.....  
vlastnoruční podpis

### **Poděkování**

Tímto bych velice ráda poděkovala mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Monice Plíhalové za odborné vedení a ochotu, kterou mi po dobu zpracovávání práce věnovala. Navzdory komplikované situaci kvůli epidemii mi vyšla vždy vstříc a poskytla cenné rady.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	3
ÚVOD .....	4
TEORETICKÁ ČÁST .....	5
1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ .....	5
1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ .....	5
1.2 MOTORICKÝ VÝVOJ .....	6
1.3 VÝVOJ DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU .....	7
1.3.1 Piagetova stádia vývoje myšlenkových operací .....	8
1.3.2 Vývojová stádia dětského výtvarného projevu .....	8
1.3.3 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu .....	10
2 KOMUNIKACE PŘI VÝTVARNÝCH ČINNOSTECH V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	13
2.1 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE .....	15
2.2 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE .....	15
2.3 ROZVOJ KOMUNIKACE V RVP PV .....	16
2.4 KOMUNIKACE PŘI VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ .....	17
2.5 VÝTVARNÁ TVORBA JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE .....	19
3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	21
3.1 PROBLÉMY SOUČASNÉ VÝTVARNÉ VÝCHOVY .....	21
3.2 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY V MŠ .....	22
3.3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V RVP PV .....	23
3.4 ROZVOJ VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI .....	24
3.5 INTERPRETACE UMĚLECKÉHO DÍLA V MŠ .....	24
3.6 DOSAVADNÍ ZKUŠENOSTI S VÝTVARNOU VÝCHOVOU V MŠ .....	26
PRAKTICKÁ ČÁST .....	27
4 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA .....	27
4.1 CÍLE VÝZKUMNÉ SONDY .....	27
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	27
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	28
4.4 METODY VÝZKUMNÉ SONDY .....	28
4.4.1 Metody sběru dat .....	28
4.4.2 Metody analýzy dat .....	29
5 NÁVRH A REALIZACE VÝTVARNÝCH AKTIVIT .....	30
5.1 INSPIRAČNÍ VÝCHODISKO PRO AKTIVITY .....	30
5.2 AKTIVITA 1 – HLADINA .....	33
5.2.1 Průběh výtvarného úkolu .....	33
5.3 AKTIVITA 2 – KRAJINA VODY .....	36
5.3.1 Průběh výtvarného úkolu .....	36
5.4 AKTIVITA 3 – BUBLINY .....	40
5.4.1 Průběh výtvarného úkolu .....	40
5.5 AKTIVITA 4 – MRAKY .....	44
5.5.1 Popis výtvarného úkolu .....	44
5.5.2 Průběh výtvarného úkolu .....	44
5.6 AKTIVITA 5 – MRAČNÉ HÁDANKY .....	49
5.6.1 Průběh výtvarného úkolu .....	49
6 ANALÝZA DAT .....	54
7 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ .....	55

---

7.1 KOMUNIKACE PŘI VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ MEZI DĚTMI A S UČITELKOU .....	55
7.2 SITUACE, PŘI KTERÝCH UČITELKA VSTUPUJE DO KOMUNIKACE .....	56
7.3 UPLATNĚNÍ NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE PŘI VÝTVARNÝCH ČINNOSTECH .....	56
7.4 PROJEVY SAMOSTATNOSTI.....	57
7.5 KOMENTOVÁNÍ PRACÍ A POUŽITÉ VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY.....	58
ZÁVĚR.....	60
RESUMÉ.....	61
SUMMARY .....	61
SEZNAM LITERATURY .....	62
SEZNAM OBRÁZKŮ .....	65
SEZNAM PŘÍLOH .....	65
PŘÍLOHY.....	I

**SEZNAM ZKRATEK**

MŠ – mateřská škola

RVP PV – rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

## Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá komunikací dětí předškolního věku při výtvarných činnostech v mateřské škole. Téma jsem si zvolila proto, že mám k výtvarné výchově velmi kladný vztah, věnuji se výtvarným aktivitám ve škole i ve svém volném čase a s dětmi na praxi jsem vždy často a ráda tvořila. Při absolvování praxí během studia na ZČU jsem mnohokrát zaznamenala nevhodný přístup pedagogů k výtvarné výchově a také neschopnost dětí vyjadřovat své myšlenky a pocity pomocí výtvarných činností, nebo popsat své či jiné výtvarné dílo.

Ve své práci bych tedy chtěla tato pozorování zanalyzovat a na základě zjištěných informací navrhnout a zrealizovat sérii výtvarných aktivit, které povedou ke zlepšení vyjadřovacích schopností dětí v rámci výtvarných aktivit. Zaměřím se na předškolní děti ve věku 5 až 7 let. Touto prací bych také ráda motivovala konzervativní pedagogy k přehodnocení pojetí výtvarné výchovy, jelikož se stále setkávám s přístupy, kde se zaměřují na perfektní výsledný výtvarný dílo podle šablony, a ne na proces tvoření a kreativitu dětí.

Bakalářskou práci rozdělím na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se budu zabývat specifiky dětského vývoje, dětské výtvarné tvorby a komunikací. Na základě odborných tvrzení popíšu význam verbální a neverbální komunikace během výuky výtvarné výchovy MŠ. Zaměřím se také na zakotvení požadavků výtvarné výchovy a rozvoje komunikačních dovedností v RVP PV.

V praktické části nejdříve charakterizují metody sběru a analýzy dat a také výzkumný vzorek. Zanalyzuji informace získané výzkumnou sondou a následně navrhnu sérii pěti výtvarných aktivit, které se budou zaměřovat na zlepšení komunikačních dovedností během výtvarných aktivit v MŠ a také na samotnou interpretaci výtvarného díla.



## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

Předškolní období lze charakterizovat jako období před nástupem do školy. V užším slova smyslu se pak jedná o období po nástupu do mateřské školy. Autoři odborné literatury uvádějí různá věková rozmezí, většina se však shoduje, že předškolním obdobím se rozumí období od 3 do 6 let. Někteří autoři označují toto období jako „druhé dětství“ (Příhoda), „starší předškolní věk“ (Przetaczniková), „zlatý věk dětství“ (Opravilová) nebo „věk hry“ (Vágnerová).

Konec předškolního období je vázán na nástup do školy a také na věk, který se však může pohybovat v rozmezí více let, například v důsledku odkladu povinné školní docházky. Toto období je charakteristické odpoutáním od rodičů a rozvojem vztahů se svými vrstevníky. Dítě je připravováno na život ve společnosti a musí přijmout řád, který jeho chování upravuje. Novým projevem chování v předškolním věku je sdílená aktivita, která vyžaduje především prosociální chování, ale také naplňování vlastních potřeb. (Vágnerová, 2015)

#### 1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Vývoj poznávacích procesů je v předškolním věku zaměřen na nejbližší svět a jeho pravidla. Piaget (1970) označuje tuto fázi vývoje dětského myšlení jako období názorného intuitivního myšlení. Myšlení v tomto období neodpovídá logice, je proto nepřesné a často omezené. Vágnerová (2015, s. 174) uvádí typické znaky uvažování dítěte předškolního věku, které lze charakterizovat následujícími dvěma kritérii. Prvním je způsob, jakým dítě nazírá svět, jak a jaké informace si vybírá. Sem se řadí **centrace**, což je ulpívání na jednom percepčně výrazném znaku, který dítě považuje za podstatný a opomíjí tak ostatní znaky, které však mohou být z objektivního hlediska významnější. Dalším bodem je **egocentrismus**. Dítě ulpívá na svém vlastním názoru a nebere v potaz jiné a odlišné názory. Základem egocentrismu je přesvědčení o jediném možném poznání, tj. předpoklad apriorní správnosti a platnosti. V předškolním období nedokáže dítě pochopit, proč má posoudit situaci z jiného hlediska. Příkladem je situace, kdy si dítě zakryje oči a myslí si, že ho nikdo nevidí, protože samo nevidí nic. Dále autorka uvádí **fenomenismus**, kdy dítě dává důraz na určitou a zjevnou podobu světa. Tuto podobu si

vytvoří podle toho, jak se svět jemu konkrétně jeví, jaké má právě viditelné znaky. Klasickým příkladem fenomenismu je odmítání faktu, že velryba není ryba. V poslední řadě do tohoto kritéria náleží **prezentrismus**. Jde o přetrvávající vázanost na aktuální podobu světa a přítomnost. Vnímání aktuální podoby světa v sobě nese subjektivní jistotu, jelikož dítě to tak vidí, a proto to tak opravdu je.

Druhým kritériem je způsob, jakým tyto informace zpracovává a také jak svá zjištění interpretuje. Prvním bodem je **magičnost**, což je použití fantazie při interpretaci dění v reálném světě, kdy například nějaký jev nedokážou pochopit. Fantazie toto poznání zkresluje, avšak předškolní děti příliš nerozlišují mezi realitou a fantazií. Druhým bodem je pak **antropomorfismus**, kdy dítě připisuje vlastnosti člověka a živých organismů neživým objektům. Vysvětlují si takto například pohyb různých těles. Dle jejich chápání voda běží po kamenech a Slunce jde po obloze. Také pokud tráva a vlasy dorůstají, domnívají se, že i umělá květina a například srst plyšových hraček doroste rovněž, pokud ji ustříhnou. V neposlední řadě je **arteficialismus**, který vykládá způsob vzniku světa a jeho typických znaků. Podle tohoto způsobu chápání světa, dal hvězdy a Měsíc na oblohu nějaký člověk, který vytvořil i hory, rybníky atd. Úsměvnou podobou artificialismu je i domněnka chlapce, který si myslel, že otvory do jeho těla udělal někdo pomocí vrtačky. Posledním bodem je **absolutismus**, tj. přesvědčení o tom, že každé poznání má definitivní platnost a nelze ho měnit a upravovat. Děti tudíž nedokážou pochopit měnící se názory dospělých na jednu věc nebo situaci. (Vágnerová, 2015)

Vývoj kognitivních procesů je dlouhodobá záležitost. Postupně se však dítě naučí porozumět různým proměnám v závislosti na jejich složitosti. V předškolním období se ignorují informace, které by pohled na svět zkomplikovaly.

## 1.2 MOTORICKÝ VÝVOJ

V předškolním období nejsou změny v motorickém vývoji tak patrné, jako byly do třetího roku života. Tyto změny jsou však významné, jelikož velmi ovlivňují místo ve společnosti, které dítě zaujme mezi vrstevníky díky své obratnosti při pohybových aktivitách. Změny jsou také podstatné v dalším rozvoji samostatnosti dítěte. Celkový motorický vývoj by se dal označit jako neustálé zdokonalování obratnosti, pohybové koordinace, hbitosti a například i elegance pohybů. Svou zručnost dítě cvičí při různých

hrách, kdy manipuluje s předměty a materiálem, nejvíce ovšem při kresbě, do které se promítá rozumové pochopení světa. (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 88)

Pohybová aktivita je stále více vědomě kontrolována. Dochází k rozvoji pohybové funkce ruky, drobného prstového svalstva a zdokonalováním praktických činností narůstá samostatnost a obratnost. Kontrolování pohybu přispívá také k rozvoji sebevědomí dítěte. (Kuric a spol., 1986, s. 133)

Při nástupu do mateřské školy dítě umí chodit, běhat po rovině i nerovném terénu, do schodů a ze schodů dokáže jít bez držení a padá jen velmi málo. Kolem čtvrtého roku pak dokáže skákat, hopsat, lézt po žebříku, seskakovat z nízkých překážek, stojí déle na jedné noze a umí házet míč. Rychlý rozvoj soběstačnosti se projevuje v sebeobsluze, kdy se samo oblékne, svlékne a obuje boty, u kterých může zkusit zavazovat tkaničku. V tomto věku ještě dítě občas potřebuje výpomoc s přípravou oděvu nebo právě s tkaničkami. Také si samo umyje ruce a pod dohledem se dokáže i vykoupat. (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 89)

### 1.3 VÝVOJ DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU

O dětský výtvarný projev se vědci začali skutečně zajímat až na počátku 20. století. Velký vliv na vědecké zkoumání výtvarného projevu dětí měl rozvoj psychologie a také pedagogiky, avšak zájem projevovali i umělci. Odborníci zkoumali projev spontánní, tak i výtvarný projev navozený, přičemž se střetávaly dva odlišné názory na důležitost obou těchto projevů. Přílišné zasahování nebo nadměrné ovlivňování přirozeného výtvarného projevu nastává tehdy, když učitel nerespektuje vývojová specifika a potřeby dětí. Druhým problémem bylo a často stále je, že spontánní projev dítěte učiteli vyhovuje, jelikož nevyžaduje žádné profesní kompetence, zodpovědnost ani úsilí. Takové situace pak vyústí v rezignaci jakkoli dítě rozvíjet učení. (Hazuková, Šamšula, 2005)

Spontánní neboli samovolný dětský výtvarný projev můžeme definovat jako výtvarnou činnost, která není nikým záměrně vyvolána ani řízena. Vnitřním impulzem pro aktivitu je potřeba dítěte vyjádřit se výtvarně, a tak reagovat na vnitřní nebo vnější podněty, například zážitky. Navozený výtvarný projev je aktivita, kterou dospělý dětem nabídne formou jakési výzvy. Může se při formulaci držet potřeb dětí nebo jejich zážitků. Je velmi obtížné posoudit míru samovolnosti vzniku a průběhu výtvarné aktivity,

poněvadž se často setkáváme s aktivitami, které jsou kombinací obou projevů. Naopak činnosti učitelem zadávané měly dítě rozvíjet. V předškolním vzdělávání je vhodné spojit vedené aktivity se spontánními projevy. (Hazuková, Šamšula 2005)

### **1.3.1 PIAGETOVA STÁDIA VÝVOJE MYŠLENKOVÝCH OPERACÍ**

Badatelé při zkoumání vývojových aspektů dětského výtvarného projevu objevili jisté zákonitosti, které se u každého zdravě se vyvíjejícího dítěte opakovaly a následovaly za sebou v určitém pořadí. Výzkumy prokázaly souvislosti mezi vývojem myšlení a výtvarným projevem. Autoři Hazuková a Šamšula (2005) ve své publikaci uvádějí Piagetova stádia vývoje myšlenkových operací jako schéma pro rozčlenění vývoje dětského výtvarného projevu. Piaget formuloval čtyři stádia vývoje myšlenkových operací. Prvním je období senzomotorické, ve kterém se vytvářejí schémata chování a činností jako způsobů, jak se dítě bude chovat v prostoru a manipulovat s předměty. Ve výtvarném projevu odpovídá toto období stádiu čáranic. Druhým stádiem je období předoperačního myšlení, které probíhá zhruba mezi 2. až 8. rokem. Toto období má dvě charakteristické fáze. První fáze se projevuje rozvojem představivosti a symbolického označování, která odpovídá přechodu ze stádia čáranic do stádia prvotního obrazu. Druhou fází je pak názorné myšlení, kdy dítě začíná vytvářet grafické typy a rozvíjí se kreslířské zobrazování. Třetím obdobím je dle Piageta období konkrétních operací. Děti jsou v tomto období schopné při konkrétní činnosti provádět myšlenkové operace. Děje se tak při operování s různými předměty, které dostávají do nových situací. Výtvarně se toto období projevuje jako napodobování optické podoby zobrazovaných objektů. Posledním obdobím je období formálních operací, ve kterém nastává vývoj abstraktního myšlení a abstraktních myšlenkových operací nezávislých na manipulaci s konkrétními předměty. Odpovídajícím výtvarným projevem je tzv. krize dětského výtvarného projevu.

### **1.3.2 VÝVOJOVÁ STÁDIA DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU**

Na výtvarný projev lze pohlížet jako na prostředek komunikace dítěte, které reaguje na různé podněty ze svého okolí a má za cíl poznávání nových věcí a jevů. První výtvarné projevy nemusí dospělý vůbec zaznamenat. Jedná se například o otisky chodidel

nebo dlaní na různé plochy, kdy dítěti nejde o výsledný produkt, ale o experimentování a explorování. (Uždil, 2002)

Na práci J. Uždila navazuje Hazuková a Šamšula (2005) s doplněním o svá vlastní pozorování, pomocí kterých charakterizovali jednotlivá období vývoje dětského výtvarného projevu.

### **Stádium čáranic (senzomotorické období do 2 let)**

Charakteristickým znakem tohoto stádia je bezobsažné črtání a experimentování. Dítě spojuje plochu, psací potřebu a pohyb, který je zprvu praktický a postupně se zdokonaluje. Výsledkem je zdokonalení motoriky a pohybové inhibice, tj. zastavení nebo zpomalení pohybu ruky. Dítě má radost a je zaujaté grafickým pohybem, který zanechal stopu a přináší do prostoru tzv. „trvalý produkt“. Postupně se také rozvíjí představivost ovlivněnou zejména interakcí s okolím dítěte. (Hazuková, Šamšula, 2005)

### **Přechod ze stádia čáranic do stádia prvotního obrazu**

Toto stádium nastává zhruba ve dvou letech. Začínají se rozvíjet asociace a přesnější představy věcí, které se spojují s kresbou. Z tohoto spojování plyne přirozené pojmenovávání nebo doplnění nakreslených objektů. Rozpoznání věcí ve změní čar se projevuje v dodatečné interpretaci již vzniklého prvotního obrazu, který byl bezobsažný. Postupně dítě začne formulovat představu před samotnou kresbou a tato představa se shoduje s následnou interpretací. Takovou kresbu pak lze považovat za skutečnou obsahovou kresbu. (Hazuková, Šamšula, 2005)

### **Vytváření grafických typů**

V tomto stádiu se rozvíjí kreslířské zobrazování, které plynule navazuje na předchozí stádium. Začínáme si v dětské kresbě všimnout grafických znaků, které se již začínají podobat zobrazovaným objektům. Na kresbě se objevuje dominantní znak, který vyjadřuje konkrétní předmět, ale i předměty podobné. Postupně dítě vytvoří útvar, který si zachová v představě a je schopno ho nakreslit znovu. Těchto grafických typů si dítě vytvoří poměrně málo a postupně ho obohacuje o detaily. (Hazuková, Šamšula, 2005)

Charakteristikou vývojových fází dětského výtvarného projevu se ve své publikaci zabývala také Vágnerová (2017), která uvádí tři fáze – presymbolická, senzomotorická fáze; fáze přechodu na symbolickou úroveň; fáze primárního symbolického vyjádření.

V dalším vývoji výtvarného projevu hrají velkou roli vývojově podmíněné změny dospívajícího dítěte, které často vedou ke krizi dětského výtvarného projevu. Dítě je ochotné dál se věnovat tvorbě, ovšem ztrácí jistotu i kreativitu, nebo není ochotné dál výtvarně pracovat a zaujímá pasivní či vzpurný postoj. Žáci se ve škole setkávají s různými měřítky „dokonalosti“ ostatních spolužáků a učitelů, které nebývají měřítkem výtvarné hodnoty a často žáky demotivuje. S rozvojem rozumových schopností se stávají práce popisnými a nepodobají se zobrazované skutečnosti tak, jak by autoři chtěli. (Hazuková Šamšula, 2005)

### 1.3.3 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU

Dětský výtvarný projev obsahuje určité charakteristické znaky, které odlišují tento projev od výtvarného projevu dospělého člověka. V minulosti byly tyto znaky považovány za nedokonalosti či dokonce chyby a postupným bádáním a výzkumy se zjistilo, že vše souvisí s vývojovými zvláštnostmi dítěte. (Hazuková, Šamšula, 2005)

Hazuková ve své publikaci *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání* (2011) dělí charakteristické znaky dětského výtvarného projevu do pěti skupin. První skupinou jsou znaky vycházející z fyziologického pohybu. Jedná se úspornost tahů, kdy dítě kresbu neopravuje ani nedokresluje a považuje ji za definitivní. Dále hovoří o grafoidismus, což je zaoblování ostrých úhlů a naklánění ve směru budoucího písma. Naopak R-princip označuje důsledné odlišení dvou směrů, většinou se jedná o kolmé zobrazování objektů. Také se můžeme setkat s automatismy a rytmem, což je podpořeno pozitivními pocity z pravidelnosti a z naučeného motivu. Druhou skupinou jsou znaky plynoucí ze snahy o úplnost vyjádření. Děti zobrazují objekty z pohledu, ve kterém vyniknou jeho podstatné znaky a často se můžeme setkat i se smíšeným profilem. (Hazuková, 2011)

Smíšený profil je důkazem, že zobrazení objektu se nezakládá na zrakové zkušenosti, ale na představivosti a na téměř racionální práci s těmito představami. (Uždil, 1978, s. 30)

Dítě se také začíná zajímat o funkční detaily, například náušnice u zobrazení maminky. Objekty jsou zobrazovány vedle sebe bez překryvu, anebo se objevuje tzv. rentgenové vidění, kdy vidíme skrz objekt. Velmi často také děti zachycují více etap děje na jednu plochu. Objevují se nepoměry ve velikosti důležitých osob, které bývají větší než ostatní. Ve třetí skupině nalezneme znaky, které souvisí s vytvářením grafických typů. Dítě si nejdříve vytvoří několik základních grafických typů, které dále zpřesňuje a používá je pro další objekty. Následuje konzervace grafických typů, kdy dítě do jedné kresby zaznamená k novým typům i typ vývojově starší, kterým zobrazuje například méně důležité objekty. Téměř po celou dobu předškolního období si také můžeme povšimnout vynechávání částí lidské postavy. Čtvrtou skupinou znaků jsou projevy zosobňujícího dynamismu, kam patří antropomorfismus a ožívování neživých předmětů. Do páté skupiny patří zvláštnosti v zobrazování prostoru. Nejprve dítě rozmisťuje objekty po celém papíru a později začíná vnímat spodní okraj papíru jako zem. Vyvíjí se tzv. intelektuální horizont, kdy zem představuje pás, do kterého dítě umístí stojící objekty. Někdy se také může objevit několik pásů nad sebou, kterými zobrazí složitější situace. Se zobrazením prostoru také souvisí ortoskopie, což je sklápění a objevuje se například při zobrazení vodní plochy (shora) a ryby (z profilu). Občas se v dětském projevu může objevit „obrácená“ perspektiva, kdy jsou u bližšího okraje papíru umístěny vzdálenější objekty. (Hazuková, 2011)

Uždil (1978) rozděluje zobrazení prostoru na plošné uspořádání objemu, kdy dítě spojuje různé pohledy do jednoho, a na zobrazení vnitřního objemu, kdy se dítě snaží zobrazit co vidí, ale i to co ví.

Do poslední skupiny dle Hazukové patří zvláštnosti v barevnosti dětského výtvarného projevu. Dítě může používat reálnou barevnost zobrazovaných objektů, nebo využije dekorativní barevnosti, což plyne z oblíbenosti určitých barev, například u dívek převládá růžová barva. Často také děti používají pouze jednu barvu, nebo zcela náhodné barvy podle dostupnosti. Barvy mohou mít také psychologický základ, kdy si spojuje barvy s určitými situacemi či pocity, nebo mohou být důsledkem tzv. barevného slyšení. (Hazuková, 2011)

Barevnosti využívá například i arteterapie. Barvy mají psychologický, estetický a kulturní kontext. Barvy a barevné kombinace mají vliv na psychické i fyzické zdraví,

ovšem tento vliv je individuální. Někteří arteterapeuti tvrdí, že pro každého člověka je důležité, aby našel svoji barvu. (Šicková-Fabrici, 2002)



## 2 KOMUNIKACE PŘI VÝTVARNÝCH ČINNOSTECH V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Nejprve si vysvětlíme, co komunikace vlastně je a proč je pro člověka nezbytná. Člověk je od přírody společenský a je schopen s ostatními lidmi komunikovat. Komunikaci v různých formách využívají všechny živé organismy a člověka spojujeme s komunikací sociální. S termínem „komunikace“ se můžeme setkat v různých vědních disciplínách od pedagogiky nebo psychologie až po dopravu a kybernetiku. Pojem „komunikace“ však nemá jednotnou definici. Můžeme se setkat i s alternativami, jako například interakce, aktivita nebo chování. Komunikace znamená tedy lidskou schopnost využívat různé výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Znamená současně i přenos informací, které ovlivňují účastníky komunikace. (Klenková, 2006)

Základem této složité výměny informací jsou čtyři prvky, které se navzájem ovlivňují. Jsou jimi *komunikátor* (zdroj informace), *komunikant* (příjemce informace), *komuniké* (obsah sdělení) a *komunikační kanál* (předem dohodnutý kód). Cílem komunikačního chování lidí je vzájemné dorozumívání, sdělování informací a již zmíněné tvoření mezilidských vztahů. Bez komunikace by nemohla existovat žádná společnost. (Klenková, 2006)

Vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech formách označujeme jako řečovou komunikaci. **Řeč** je specifická lidská schopnost a slouží k vyjadřování pocitů, přání a myšlenek. Tato schopnost není vrozená, člověk má pouze dispozice k jejímu osvojení. **Jazyk** je soustava zvukových a jiných prostředků znakové povahy, která je schopna vyjádřit veškeré vědění, představy a vnitřní prožitky člověka. Jazyk je tedy výkonem společenským a řeč individuálním. (Klenková, 2006, s. 25)

Za posledních několik desetiletí bylo zformulováno mnoho teorií, které se pokoušely vysvětlit osvojování jazyka dětmi. Mezi tyto teorie patří také teorie osvojování jazyka podle Chomského. Chomský zformuloval koncepci generativní transformační gramatiky, která spustila „revoluci“ ve zkoumání řeči. Hlavní myšlenkou této koncepce je nikoli pohlížení na jazyk jako na fenomén získaný učením, ale jako na produkt, který vzniká na základě vrozených dispozic člověka pro osvojování jazyka. V teorii se rozlišují dva aspekty při zkoumání jazyka. Prvním je *jazyková kompetence*, která je chápána jako intuitivní znalost systému jazyka a jeho pravidel a využitím této znalosti je člověk schopen

generovat nekonečně mnoho vět. Druhým aspektem je *jazyková performance*, což je konkrétní zrealizovaná řeč a její produkty, například promluvy a texty. Chomského koncepce tedy předpokládá, že osvojení si jazyka dítětem se uskutečňuje na základě biologického, vrozeného, geneticky založeného mechanismu osvojování jazyka, který označuje jako LAD (Language Acquisition Device). Tento mechanismus dále zkoumalo mnoho odborníků, kteří se snažili jeho existenci prokázat, nebo naopak vyvrátit. (Průcha, 2011)

V současné psycholingvistice i ve vývojové psychologii se stále setkáváme se zájmem zkoumat dětskou řeč a komunikaci. Na jedné straně mají odborníci nashromážděno množství výzkumných poznatků o detailních aspektech dětské řeči a komunikace, které však nejsou zformulovány do jedné komplexní teorie. Na straně druhé stále pokračují diskuse obhajující protikladné přístupy ve vysvětlení osvojování jazyka. Všechny teorie a výzkumy lze tedy rozdělit do tří velkých skupin – racionalistický přístup, empiristický přístup, interakční přístup. Racionalistický přístup vysvětluje osvojování jazyka pomocí vrozených vloh či dispozic. Empiristický přístup naopak považuje za hlavní principy osvojování jazyka učení, vliv prostředí a funkci jazyka pro komunikaci. Interakční přístup se snaží o sjednocení obou předchozích přístupů a zdůrazňuje, že důležité jsou jak vrozené dispozice, tak i učení a vliv sociálního prostředí. (Průcha, 2011)

Často je předkládána otázka, kdy se vlastně děti dostávají do kontaktu s jazykem nebo kdy je možné pozorovat první komunikační reakce dětí na řeč. Prenatální období nebývá zmiňováno v monografiích o dětské řeči, je však dokázáno, že plod v šestém měsíci reaguje na zvukové podněty, například hudbu nebo hlas matky, a že dokáže rozeznat lidský hlas. Některé výzkumy pak potvrdily existenci prenatálních komunikačních zkušeností, se kterými se děti narodí. Po narození se dítě setkává přímo s rozmanitými zvuky a hlasy, které lze označit jako *počáteční jazykový input*, který se odráží v preverbálním chování. Tyto prvotní jazykové informace mají klíčový charakter pro další osvojování jazyka – v prozodických vlastnostech jazyka a fonémovém repertoáru. V jednom roce už dítě zpravidla rozumí některým výrazům dospělého, reaguje na svoje jméno, pozná řeč v rodném jazyce od cizích jazyků a reaguje ve stereotypních situacích. O „mluvení“ dítěte lze uvažovat tehdy, pokud dítě vyslovuje samostatná slova smysluplná pro matku nebo jiného dospělého z okolí dítěte, k čemuž dochází většinou mezi 12. a 18.

měsícem. Kolem dvou let pak dítě ovládá slovní zásobu až 300 slov. Slovní zásoba se v následujících letech prudce zvětšuje a ve třech letech může obsahovat 896–1 743 slov. Od tří let si děti také osvojují gramatickou složku jazyka – gramatická kompetence. Předškolní období je méně prozkoumané, jelikož odborníci se spíše zaměřují na raný vývoj, a tak je k dispozici málo poznatků. Příhoda (1976) uvádí v záznamech, že slovní zásoba jeho syna ve čtyřech letech činila 3 163 slov. Také vytvořil normu slovní zásoby, které by dítě mělo dosáhnout při vstupu do školy, a slovník šestiletého dítěte. Zda ale výsledky jeho výzkumů a dalších odborníků stále platí i pro dnešní děti, není známo. V Německu se provádělo také několik výzkumů a výsledky říkají, že průměrná slovní zásoba činí 3 775 slov s obrovskými individuálními rozdíly. (Průcha, 2011)

## 2.1 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Verbální komunikací můžeme nazvat všechny komunikační procesy, které se realizují pomocí mluvené nebo psané řeči. Připisuje se jí velká sociální relevance, jelikož inteligence člověka se posuzuje především podle slova a písma. Na vysokém stupni jazykové výměny, rozhovoru, diskuse hádky apod. jsou také závislé sociální i milostné vztahy. Verbální komunikace se postupně stala dominantní formou dorozumívacího procesu. Prostřednictvím slov se člověk orientuje ve svém okolí i ve svém vnitřním světě. Slova se také stala zbraní, která dokáže zarmoutit i zranit. (Klenková, 2006)

Navzdory tomu, že se verbální komunikace stala dominantní formou vyjadřování, tvoří pouze 7 % z celkové komunikace. Verbální komunikace má obsahovou stránku (znalosti, názory, psychický stav) a stránku formální (charakteristiky, vlastnosti hlasu, paralingvistické aspekty). (Češpivová, 2016)

## 2.2 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Při komunikaci využíváme i mimoslovní prostředky, které souhrnně nazýváme neverbální komunikace. Oproti verbální komunikaci je starší a má vysokou výpovědní hodnotu a srozumitelnost. Každá kultura a společnost má vlastní normy a kodex, kterým se nonverbální komunikace a chování řídí. Některá gesta jsou v jedné společnosti nepřípustná, v jiné naopak vyjadřují úctu. (Klenková, 2006)

Neverbální komunikace může doprovázet komunikaci verbální, ale také může tvořit samostatné jednotky hodnotné mezilidské komunikace, například při alternativní

komunikaci jako znakový jazyk. Pokud je neverbální sdělení v rozporu se sdělením verbálním, je pravděpodobné, že neverbální sdělení je pravdivé, jelikož člověk nemůže úplně ovlivnit „řeč těla“. Do neverbální komunikace patří gesta, mimika, haptika, proxemika, posturologie, oční kontakt nebo také oblečení. Každý z neverbálních signálů má svůj význam, některý je jasný a jiný je spíše „zkratkou“ nebo symbolem. (Klenková, 2006)

Děti nejsou vybaveny dostatečnými jazykovými dovednostmi, aby mohly vyjádřit své znalosti a chápání, a proto jsou dospělými často podceňovány jejich schopnosti. Avšak neverbální signály nesou mnoho informací. Mimoslovní komunikace dodává dítěti nástroj pro interakci s ostatními lidmi. (Doherty-Sneddon, 2005)

### 2.3 ROZVOJ KOMUNIKACE V RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, pravidla a podmínky pro vzdělávání dětí předškolního věku. Jsou zde formulovány klíčové kompetence, cíle a vzdělávací obsah. Mezi klíčové kompetence patří i komunikativní kompetence. Tato kompetence vymezuje, co by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo v oblasti komunikace zvládnout. Z výčtu komunikativních dovedností z RVP PV je patrné, že dítě zvládá komunikaci na relativně vysoké úrovni, je schopno se bez problémů domluvit, vyjádřit své myšlenky a má vytvořený základ pro osvojování čtení, psaní a cizích jazyků. Ve druhém bodě je také uvedeno, že dítě dokáže vyjádřit prožitky, pocity a nálady také výtvarnými prostředky. (RVP PV, 2021)

Dílčí cíle, vzdělávací nabídka a očekávané výstupy jsou zformulovány v pěti vzdělávacích oblastech – dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. V oblasti dítě a jeho tělo se dítě naučí ovládat dechové svalstvo, které je pro řeč velmi důležité. Oblast dítě a jeho psychika je rozdělena do podoblastí, z nichž jedna se zabývá přímo jazykem a řečí. Má za cíl rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností jak receptivních, tak produktivních. Dále sem patří rozvoj verbální a neverbální komunikace spolu s kultivovaným projevem. Třetím cílem je osvojení poznatků a dovedností předcházející čtení a psaní, rozvoj zájmu o psaní a jiné formy komunikace, mezi které patří i výtvarné sdělení. Pod oblast dítě a ten druhý spadá rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností, které mají za cíl navazování běžných komunikačních aktivit jak s dětmi, tak s dospělými. V této oblasti se také rozvíjí prosociální

a kooperativní chování, které je důležité jak pro komunikaci, tak i pro výtvarnou výchovu v MŠ. V další oblasti dítě a společnost by dítě mělo rozumět neverbálními projevy citových prožitků a nálad druhých. Také by v běžných situacích mělo dítě dodržovat společenské návyky, například pozdravit, domluvit se nebo požádat o pomoc. (RVP PV, 2021)

#### 2.4 KOMUNIKACE PŘI VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Úsměvy, povzbuzení, dialogy někdy i zamračené tváře jsou projevy komunikace, které rozhodně k výtvarné výchově patří. Výtvarnou činnost výrazně podporují právě slova v rozhovorech s vrstevníky i dospělými. Toto platí i pro „velké umění“, které je doprovázeno slovy. Jedná se o doprovodná slova k obrazům na vernisážích, diskuse nebo texty výtvarných kritiků či jiná teoretická pojednání o umění. Někteří teoretikové tvrdí, že: *„Žádný obraz by nemohl najít své skutečné kulturní a společenské uplatnění, pokud by neexistoval v kontextu svých výkladů.“* (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s. 156)

Pro děti má smysl vést dialog přímo věnovaný výtvarné činnosti a dílu, ale také během výtvarné aktivity diskutovat o jejich zkušenostech, starostech, zážitcích, které na první pohled s uměním nemusí souviset. V rámci výrazové hry, u které se využívá právě výtvarná tvorba a například hudební doprovod nebo prvky dramatizace, by byl dialog, který není součástí hry, považován za rušivou komunikaci. Za účelem sdělování pocitů a prožitků z aktivity se tedy využívá reflektivní dialog. Děti při reflektivním dialogu uvažují o tom, co se stalo. Týká se jak uměleckých a estetických aspektů zážitku z aktivity, tak i sociálních a psychických souvislostí. Mezi cíle reflektivního dialogu patří poskytování příležitostí k vyjádření pocitů a dojmů doprovázející výrazovou hru a tento pohled porovnat s pohledy ostatních účastníků. Také pomáhá dětem nalézt slova a pojmy pro popis symbolů vytvořených v rámci hry, které jsou pro dítě osobně důležité. Při reflektivním dialogu děti porovnávají svůj výtvarný projev s projevy umělců. Nedílnou součástí dialogu je ovšem také řešit nezdary při aktivitě a rozebrat tyto momenty tak, aby příště k nezdaru nedošlo. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

Netradiční výtvarné techniky jako happening, performance, body art, muchláž nebo akční umění doplňují výtvarnou tvorbu o prvky dramatizace, tzv. výtvarná dramatika. Tyto formy zprostředkovávají dítěti neopakovatelné pocity a zážitky, dítě uplatní svou sociální zkušenost a interpretuje ji. Využívá při tom pohyb v podobě

pantomimy nebo tance, také může využívat zvuky či slova, což je pro děti obtížnější a je třeba je s některými odbornými výrazy a pojmy nejdříve seznámit. Při výtvarné dramatičce jde hlavně o rozvoj prosociálního chování a komunikace pomocí zážitků z procesu tvoření. Při tomto tvoření děti aktivně komunikují během celé tvorby, smějí se, debatují a pomáhají si. (Bečvářová, 2015)

V raném dětství slouží dialog s dospělým jako potvrzení vážnosti jeho výtvarné tvorby. Z obrázku se tedy vyzdvihne určitý tvar, který se stane symbolem v okolním chaosu čaranic. Tento symbol a výtvarný projev obecně se stane projevem zážitků a přání, který podněcuje v dítěti setrvání u výtvarného díla. Především díky rozhovoru získává výtvarný projev v představách dítěte důležitost a prožitkový náboj. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

Při interpretaci a komentování svých prací i děl uměleckých děti používají gesta, jako například ukazování na věci, o kterých právě mluví. (Nová, 2021)

Marg Rogers z Austrálie provedl výzkum, který byl zveřejněn v internetovém časopisu *The International Art in Early Childhood Research Journal* v roce 2018. Rogers se zajímal o formy vyjádření zážitků dětí pomocí výtvarných technik. Uvádí, že během výtvarných aktivit realizovaných v menších skupinách si děti často navzájem komentovaly svou práci. Součástí tohoto komentování byla i kritika. Děti také hledaly schválení svého díla mezi ostatními dětmi. Některé z komentářů byly důkazem vznikajících výzkumných témat v rámci interpretace, takže děti byly spoluvůdci znalostí a spoluřešitelé. Pomocí interpretace děti znovu prožívají zážitky ze svého života i života svých vrstevníků. Interpretovaly cizí zobrazení emocí, událostí a záměrů dle vlastních zkušeností.

V rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání je v několika bodech ukotveno rozvíjení komunikace při výtvarných činnostech. Dítě by mělo samostatně vyjadřovat a zachycovat své myšlenky, prožitky, pocity a fantazii pomocí tvořivých činností, tj. výtvarné, dramatické, hudební činnosti. Důležité je také porozumět slovnímu zadávání výtvarné aktivity a případně se zeptat na to, co nechápe. Dále také dítě vedeme k pozorování kulturních jevů a následnému rozhovoru o tomto pozorování, což znamená dětem zprostředkovat umění, které vnímají a své zážitky následně hodnotí. Základem pro toto hodnocení je osvojení si funkčního jazyka pro označení výtvarných jevů. Dítě dokáže zachytit pomocí různých výtvarných technik a dovedností skutečnosti z jeho okolí

a představy, o kterých pak dokáže konstruktivně a smysluplně debatovat. Za komunikaci při výtvarných činnostech by se dalo považovat i domlouvání na postupu při skupinové práci, nebo požádání o vypůjčení materiálu či pomůcek. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

## 2.5 VÝTVARNÁ TVORBA JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE

Pomocí kresby a obecně výtvarné tvorby se může dítě vyjadřovat ke všemu ve svém okolí a také samo k sobě podle toho, jak vše subjektivně vnímá. Některé děti nemají dostatečnou slovní zásobu, nebo je pro ně těžké používat správně gramatiku a jiné děti můžou mít strach z verbálního vyjadřování nebo dokonce psychický blok z verbálního projevu na veřejnosti nebo s určitými osobami, jiné děti mohou mít vývojovou vadu, která je ve verbální komunikaci omezuje nebo dokonce verbální vyjadřování úplně znemožňuje. V takových případech je pro ně jednodušší sdělit své myšlenky pomocí výtvarné tvorby. K zobrazení obsahu sdělení využívá dítě barvy, linie, tvary, body, prostor a světlo. Úkolem učitele je pak dítěti poskytnout dostatečný prostor a pestré pomůcky, materiály a techniky. (Nová, 2021)

*„Všechna umělecká díla jsou písmo, nikoli teprve díla, jež jsou zřejmě taková, jsou to hieroglyfy, k nimž byl kód ztracen a k jejichž obsahu v neposlední řadě přispívá to, že kód chybí. Umělecká díla jsou řečí jako písmo. Paul Klee“* (Stehlíková Babyrádová, 2004, s. 32)

Výtvarný projev umělce a dítěte se liší, což je způsobeno uplatněním výtvarného jazyka. Dítě se potýká s jinými otázkami a problémy než umělec a při tvorbě uplatňuje individuální způsob myšlení odpovídající jeho věku, zkušenostem a schopnostem. Výtvarné vyjadřování je částečně omezeno také zručností. (Nová, 2021)

Je důležité mít na paměti, že za hodnotný výtvarný projev dítěte považujeme dílo, které je určitým obsažným sdělením, kterým navazuje kontakt s okolním světem, nikoli pouze dílem estetickým. Dospělí by neměli hodnotit dílo podle jejich kritérií krásy, které určují různé kulturní či společenské aspekty a které často neodpovídají ontogenetickému vývoji dětského výtvarného projevu. Schopnost komunikace výtvarným projevem neztrácíme v průběhu dospívání, ani později a je pouze na učitelích výtvarné výchovy, zda budou využívat tento způsob hodnocení, a tak studenty motivovat k dalším výtvarným

činnostem, nebo hodnotit estetický vzhled, a tak je v některých případech demotivovat. (Tikalová, 2017)

Vágnerová (2017) uvádí, že hodnocení zaměřené na realistickou podobu díla může znaky pocitů, prožívání situací, hodnocení objektů a jejich symbolický význam podcenit. Narativní hodnota kresby slouží jako komunikační prostředek, kterým dítě něco sděluje. Vyjádření děsivých zážitků pomocí výtvarné tvorby může být pro dítě méně traumatizující, než kdyby jej vyjádřilo verbálně. Autorka také uvádí, že schopnost vyjádření emocí se vyvíjí později než schopnost emoce rozpoznat v jiné kresbě.



### 3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

*„Výtvarná výchova je esteticko-výchovný předmět, jehož cílem je naučit děti a žáky vnímat, prožívat, hodnotit a tvořit krásno.“ (Bečvářová, 2015, s. 9)*

Hazuková (2011) definuje výtvarnou výchovu jako proces záměrného působení na dítě speciálními prostředky a plní speciální i obecně vzdělávací funkce. Tento proces se uskutečňuje pomocí výtvarné činnosti, která je součástí obsahu a zároveň prostředkem.

Hybnou silou výtvarné výchovy v mateřské škole je pedagog, který by měl být kreativní a nabízet dětem zajímavé náměty. Mezi další rysy učitele výtvarné výchovy by měly patřit trpělivost, citlivost, tvůrčí uvažování a nápomoc při činnostech. Základem výtvarné výchovy jsou výtvarné aktivity, které mají pro děti velkou hodnotu. Můžeme sem zařadit základní techniky, jako je kresba, modelování a malba. V současné době se ale pedagogové snaží více zařazovat netradiční techniky, například land art, happening, performance, akční malbu, body art aj. (Tolarová, 2020)

V předešlých letech výtvarná výchova směřovala k osvojení si řemeslně-výtvarných a pracovních dovedností, především k vytváření esteticky hezkých obrázků založených často na automatismech. V současné době se výtvarná výchova a její pedagogové ve většině případů snaží dítěti zprostředkovat zážitek z tvorby a jejích výsledků, mimo jiné si také dítě osvojuje poznatky o svém okolí a o světě. (Bečvářová, 2015)

#### 3.1 PROBLÉMY SOUČASNÉ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Přesto, že se v současné výtvarné výchově snaží pedagogové zařazovat výše zmíněné netradiční techniky a tvořivé umění, stále se můžeme setkat s tím, že se výtvarné činnosti zaměňují za činnosti pracovní, kde je cílem vytvořit výrobek se zadanými parametry. Místo, aby učitel podporoval kreativitu a tvůrčí osobnost dítěte, zaměřuje se na precizní provedení podle šablony a přesných návodných kroků postupu. Dítě nemá prostor k uplatnění tvořivosti a dostatečný prostor pro experimenty a exploraci. Při takovém pojetí výtvarné výchovy není výtvarná tvorba prostředkem komunikace a není možný reflektivní dialog. Děti se naučí napodobovat vzor, dodržovat postup a pokyny, pečlivě zpracovat materiál (například vystříhnout předkreslený tvar) nebo uklidit pracovní plochu, což je v porovnání s možnostmi kurikulárních dokumentů a současným pojetím výtvarné výchovy nedostačující. Takovým situacím lze předejít správnou přípravou úkolu,

kdy si pedagog pokládá otázku, co chce dnes děti naučit. Také je třeba zaměřit se na motivaci, kterou by mohla být motivační hra či jiný přímý zážitek. Neméně důležité je také zadání úkolu, kdy by učitel dětem neměl prozradit vše a nechat děti objevovat, pozorovat, představit si nebo vyzkoušet. Nakonec by děti měly práci reflektovat s ostatními a jedná-li se o produkt, tak jej vystavit. (Uhl Skřivanová, Plíhalová, 2019)

Při své praxi jsem se setkala s odmítáním kreativní výtvarné práce. Důvodem bylo například tvrzení učitelek, že aktivita je pro děti složitá nebo že se nadělá nepořádek, který při jiné aktivitě nevznikne. Často také byl důvodem zadávání schematické práce nedostatek času, kdy učitelky potřebovaly něco vyřešit a nemohly se tedy zúčastnit výtvarné aktivity, proto zadaly činnost, při které nemusí děti tolik hlídat a účastnit se jí. Když jsem dětem v takové třídě zadala kreativní výtvarnou práci, nebyly schopné se samostatně rozhodovat, neměly nápady a ptaly se na postup nebo výsledek aktivity. Při reflektivním dialogu bylo málo dětí, které dokázaly své dílo interpretovat.

### 3.2 CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY V MŠ

Jak už bylo zmíněno, výtvarná výchova jako samostatný obor není definována v RVP PV, pro učitele je tedy obtížné formulovat cíle nebo očekávané výstupy. Hazuková (2011) ve své publikaci uvádí, že specifickým cílem a obsahem vzdělávacího procesu ve výtvarné výchově je osvojování prostředků zvláštního jazyka, který využívá sdělování informací zrakem a hmatem vnímatelné znaky. Prostředky tohoto jazyka jsou prostředky výtvarného vyjádření, zkoumání, poznávání a používání k činnostem směřujícím k porozumění významu znaků. Autorka dále ve své práci také definovala výstupy, které rozdělila do dvou skupin. První skupinou je formulování očekávaných výstupů dle druhů činnosti. Do této skupiny patří vnímání – imaginace – komunikace, tvorba a komunikace. Z hlediska vnímání – imaginace – komunikace by mělo dítě zvládnout vnímat a pozorovat jevy v okolí, vytvářet si představy k figurativním i nefigurativním formám, produkovat nápady, své nápady a představy vyjádřit verbálně a výtvarné vyjádření o verbální komentář doplnit. Z tvorby by mělo dítě zpravidla zvládnout explorační figurativní i nefigurativní tvorbu, volnou figurativní tvorbu a tvorbu užitou. O komunikaci se zmiňuji výše v kapitole 1.3.4. Druhá skupina je zformulována z hlediska dovedností, materiálně technických prostředků a technických prostředků realizace činnosti. Sem autorka řadí

plošné vyjádření a prostorové vyjádření. V plošné tvorbě zvládne dítě kresbu, malbu, grafiku a exploraci s výtvarným náčiním pro plošnou tvorbu. V prostorové tvorbě pak dítě pracuje s reliéfem, plnou prostorovou formou a opět provádí exploraci s náčiním a materiálem pro prostorové vyjádření.

V praxi se stále můžeme setkávat s nepochopením vzdělávacího potenciálu výtvarné výchovy, kdy ve třídách narážíme na výrobky podle šablon. Důvodem může být nedostatek metodických příruček a převaha hledání inspirace v internetových zdrojích, které poskytují především šablony a návody k výrobkům. Takový přístup k výtvarné výchově brání dětem k tvůrčímu vyjadřování vlastní kreativity. (Hazuková, 2011)

### 3.3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V RVP PV

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021), je pro naplnění předpokladů a optimální rozvoj osobnosti dítěte vhodné využívat prožitkové a kooperativní učení hrou a činnosti dítěte založené na zážitcích. Takové metody a formy práce podporují u dítěte potřebu objevovat a zvědavost. RVP PV je členěn do pěti navzájem provázaných vzdělávacích oblastí, které umožňují komplexní vývoj dítěte. Nebylo by vhodné činnosti striktně řadit pouze do jedné oblasti, proto ani nejsou v RVP PV formulovány jednotlivé obory. Výtvarná výchova má tu výhodu, že může integrovat obsahy ostatních oborů, které se stávají inspiračními východisky. Musíme si uvědomit, že nelze činnosti pouze vybírat z předložené nabídky, ale je nutné je modifikovat dle vzdělávací situace, což vyžaduje kritické myšlení, schopnost analýzy a logické uvažování. (Uhl Skřivanová, Plíhalová, 2019)

Průnik výtvarné výchovy a ostatních vzdělávacích oblastí RVP PV můžeme označit jako společné „pole“, kterým jsou rámcové cíle rozvoje obecných dispozic, vzdělávací obsahy, vzájemné působení pedagoga a dětí, obecné estetické a didaktické principy a obecné prostředky realizace včetně metod a forem. Při jejich realizaci je však důležité respektovat specifika výtvarné výchovy jako tvořivé výrazové disciplíny. Pokud využijeme ve výtvarné výchově metodu opakování, jedná se o využití již získaných zkušeností pro další tvoření, nikoli o opakování stejného zadání, námětu či realizačních prostředků. (Hazuková, 2011)

### 3.4 ROZVOJ VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI

Dítě se dívá, pozoruje a rozpoznává mnohem dříve, než se naučí mluvit. Mezi tím, co vidíme a tím, co o pozorovaném víme, existuje vztah, který však není předem daný. Člověk je obklopen množstvím obrazů, které přijímá. Mezi takové obrazy můžeme řadit filmy, fotografie, reklamy, internet, hračky, televizi a jiné moderní technologie. S těmito obrazy pracujeme každý den, aniž bychom se nad tím zamysleli. Vizualizaci definuje Spousta jako transformaci určitého jevu a jeho struktury a charakteristických vlastností do podoby, kterou je možné vnímat zrakem, tzv. zviditelňování objektu. Tuto schopnost transformace ovlivňují faktory, jako věk, učení, povolání a úroveň kognitivních procesů. Autoři a odborníci uvádějí různé definice pojmu vizuální gramotnost. Jedna z nich říká, že vizuální gramotnost je schopnost nalezení smyslu v zobrazení. Zjednodušeně můžeme tedy říci, že vizuální gramotností rozumíme soubor předpokladů pro „čtení“ obrazů. (Linhartová, 2019)

Důvodem rozvíjení vizuální gramotnosti je fakt, že většina sdělovaných informací je přenášena pomocí obrazu. Informace má tak větší autenticitu než jiný sdělovací prostředek. Rozvojem vizuální gramotnosti lze také předejít tomu, jak reklamy a média budou manipulovat člověkem. Nejlepším způsobem rozvíjení této gramotnosti je pokládání promyšlených otázek, které podněcují další přemýšlení a diskusi o uměleckém díle. V mateřské škole tedy využíváme umělecká díla jako inspirační východiska a také k samotné interpretaci. Cílem je vnímání uměleckého díla, uvažování o něm v souvislostech a formulovat myšlenky verbálně i vizuálně. (Linhartová, 2019)

### 3.5 INTERPRETACE UMĚLECKÉHO DÍLA V MŠ

Interpretaci uměleckého díla lze rozdělit do dvou kategorií. První kategorií je verbální interpretace, která využívá verbální vyjadřovací prostředky. Děti předškolního věku teprve svou verbální vyjadřovací schopnost rozvíjejí, je proto nutné volit vhodná díla k interpretaci. Dítě podporujeme ve spontánních reakcích a nenutíme ho do verbálního projevu. K interpretaci využíváme popis obsahu (co dílo oznamuje), formy (jak je dílo vyhotovené), funkce (za jakým účelem, proč a komu slouží) a historie (kdo je autorem, kdy a kde dílo vzniklo). Vizuální interpretace je pak výtvarný postup založený na reflexi díla.

Může se využít výtvarné parafráze, kdy dílo zpracujeme inovativním způsobem. (Linhartová, 2019)

V Turecku byl proveden výzkum založený na interpretaci obrazů z dětských knížek. K výzkumu byly vybrány čtyři pětileté dívky, které měly popsat vazbu, popsat barvy, linie a tvary a poté vedly rozhovor nad ilustracemi. Bylo zjištěno, že dívky nejvíce zaujaly barvy, Také z výzkumu vyplývá, že vztah mezi přečteným textem a ilustracemi je velmi důležitý, jelikož dokresluje děj, který je na ilustracích zachycen. (Nová, 2021)

Schopnost rozpoznat, co je na obrázku, je důležitým předpokladem rozvoje kreslířských schopností. Spadá sem také rozpoznání výstižnosti zobrazení. Porozumění významu obrázku často vyžaduje nejen identifikaci zobrazeného objektu, ale i porozumění aktivitě či pochopení výrazu. Kreslířská reprodukce se vyvíjí později a pomaleji než pochopení kresby a schopnost posoudit její úroveň. Fayol (1995) provedl se spolupracovníky výzkum, který se zabýval právě posouzením kvality kresby a věkem autorů. Starší děti si často uvědomují, že nedokážou nakreslit přesně to, co by chtěly, proto považovaly za výtvary starších dětí zdařilejší kresby, než byly jejich vlastní. Předškoláci však často přiřazovaly mladším dětem menší kresby a nebylo důležité, jak byla kresba zdařilá. Podobný výzkum provedl Jolley (2000), z kterého vyplynulo, že i děti, které neumí příliš dobře kreslit, dokážou přesto kresby ostatních adekvátně posoudit a jejich hodnocení svědčilo o tom, že vědí, jak má zdařilá kresba vypadat. (Vágnerová, 2017) Je však nutné poznamenat, že kvalita samotné kreslířské reprodukce by pro výtvarného pedagoga neměla být jediným kritériem pro hodnocení výtvarné práce. Důležité je vnímat také tvořivé nápady dětí, výraz výtvarných prací a naslouchat jejich verbálním komentářům.

Můžeme konstatovat, že dítě si vybírá podněty, které jsou pro něj subjektivně zajímavé a výrazné oproti ostatním. S těmito podněty se pojí celkový postoj dítěte k výtvarnému dílu. Výsledkem je nejen všímání si konkrétně namalovaného, ale jakýsi přesah v podobě příběhu, který si dítě spojí s daným obrazem. Vhodné je proto při interpretaci děl využívat nějaké oživení obrazu, například dramatizaci, pohyb či hudbu. Představa dítěte o umění se nedá předvídat a předem naplánovat, nabídka činností v rámci interpretace díla by tedy měla být závislá na diskusi s dětmi. (Nedvědová, 2018)

### 3.6 DOSAVADNÍ ZKUŠENOSTI S VÝTVARNOU VÝCHOVOU V MŠ

Při svých praxích jsem se setkala s různými přístupy k výtvarné výchově. Bohužel jsem nenavštívila třídu, kde by aktivně pracovali s uměním, jako s inspiračním východiskem pro výtvarné aktivity. Většina inspirace pocházela z webových stránek či předešlého tvoření a většina aktivit byla cílená na konečný produkt. Například obrázek pro maminku k Valentýnu, kdy měly děti zadaný přesný postup i výsledek tvoření – čtvrtka se srdíčky přetřená vodovými barvami. Některé děti ovšem neuměly nakreslit srdíčko a ani nechtěly kreslit 10 stejných srdíček. Myslím si, že by pro děti bylo přínosnější zadat aktivitu jinak, například namalovat něco, co má maminka ráda, nebo co děti mají rádi či co by daly mamince jako dárek, aby tak mohly zapojit vlastní představivost a fantazii. Někdy byl úkol zadaný tak, že děti měly nakreslit, co je v příběhu nejvíce zaujalo, ale měly striktně dané pomůcky, což se některým dětem nelíbilo. Tato situace by se dala vyřešit nabídkou rozličných materiálů a pomůcek, kdy by si děti mohly vybrat například materiál, se kterým běžně nepracují. Při této aktivitě jsem také zaznamenala negativní hodnocení jedné kresby, která nesplňovala námět pohádky, tak se učitelky rozhodly obrázek nevystavit na nástěnku, což mělo negativní dopad na sebevědomí dítěte. V tomto případě by dítě, nebo i ostatní děti, mohly vymyslet například pokračování či variantu příběhu, kam by zapojila svůj obrázek, který by byl vystavený s ostatními. Všimla jsem si, že pokud děti malovaly a tvořily něco, co samy nechtějí, tvoření je nebavilo. To samé nastalo, pokud měly tvoření popsat. Při aktivitách se neuplatňovala tvořivost, děti si průběh neužily, a tudíž neměly o čem mluvit. Naopak u aktivit, kde se i zašpinily, byly děti nejvíce zaujaté a po aktivitě vyprávěly, jak vše probíhalo.

Výtvarné aktivity byly zajímavé a někdy stačilo pozměnit zadání, aby byla aktivita pro děti záživnější. Také se osvědčilo tvoření ve venkovním prostředí, které ocenily obzvláště děti ze šumavské třídy a k aktivitě přistupovaly jinak, než kdyby se uskutečnila uvnitř. Rozhodla jsem se tedy zrealizovat výzkumnou sondu, abych formám komunikace během výtvarné výchovy lépe porozuměla a mohla jsem tak svou vlastní výuku obohatit. Při návrhu aktivit jsem se snažila zaměřit hlavně na průběh tvoření a aby si to děti užily, stejně jako já.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA

Účelem výzkumné sondy je zjistit, jak děti komunikují při výtvarných činnostech v mateřské škole. Předmětem zkoumání je jak verbální, tak neverbální komunikace při komentování výtvorů, domluvě při aktivitách, reflektivním dialogu či interpretaci uměleckého díla. Tyto kritéria jsem se rozhodla zkoumat na základě již provedených pozorování na praxích v různých mateřských školách, kde jsem u některých dětí zaznamenala problémy s komunikací.

Na základě této kvalitativní výzkumné sondy v mateřské škole jsem navrhla sérii výtvarných aktivit, které by mohly pomoci dětem podnítit ke komunikaci.

#### 4.1 CÍLE VÝZKUMNÉ SONDY

Cílem výzkumného šetření je po teoretickém odborném rozboru zjistit:

- jaké formy komunikace děti při výtvarných aktivitách využívají;
- zda děti dokážou popsat svoji práci, či práci ostatních dětí;
- zda se děti dokážou vyjádřit v rámci reflektivního dialogu;
- jak přistupují k interpretaci uměleckého díla;
- jak může učitel přispět k rozvíjení komunikačních dovedností v rámci výtvarných činností.

#### 4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na základě stanovených cílů výzkumné sondy, jsem pro potřeby výzkumného šetření stanovila následující otázky.

**Hlavní výzkumná otázka:**

Jakým způsobem učitel podporuje děti v komunikaci při výtvarných činnostech?

**Díličí výzkumné otázky:**

Jak děti komunikují při výtvarné výchově mezi sebou a s učitelkou?

Ve kterých situacích vstupuje učitel do komunikace s dětmi během jejich tvorby?

Jak děti komentují své práce či práce ostatních dětí?

Jak se při výtvarných činnostech uplatňuje neverbální komunikace?

Jaké vyjadřovací prostředky děti používají při interpretaci uměleckého díla?

Jak se projevuje samostatnost při výtvarných aktivitách?

### 4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Data jsem získala v rámci vlastní realizované výuky. Realizace aktivit probíhala ve dvou mateřských školách. První je homogenní třída předškoláků ve věku od 5 do 7 let v šumavském malém městě, druhá třída je heterogenní s dětmi ve věku od 2 do 7 let v Plzni. Ve druhém případě jsem analyzovala komunikaci při výtvarných aktivitách pouze u předškoláků. V obou třídách jsem absolvovala praxi v rámci studia. Návrhy aktivit byly vždy konzultovány s mentorkou praxe a s průběhem byl seznámen personál konkrétní třídy. Realizovala jsem celkem 6 výtvarných úkolů pro děti inspirovaných současným uměním.

S dětmi se mi pracovalo velmi dobře, pouze u jedné dívky jsem se setkala s odmítáním spolupráce, a dokonce odmítání účasti při aktivitách. Některé děti se ze začátku styděly, ale v průběhu praxe jsme se seznámili a stydlivost opadla.

### 4.4 METODY VÝZKUMNÉ SONDY

K získání dat do mé bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní výzkum. Někteří autoři tvrdí, že kvalitativní výzkum je jakýkoli výzkum, ve kterém se nedosahuje výsledků pomocí čísel. (Strauss, Corbinová, 1999)

*„Práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k činnosti detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí indukční a deduktivní závěry.“ (Hendl, 2005, s. 50)*

#### 4.4.1 METODY SBĚRU DAT

Pro sběr dat jsem zvolila metodu nestrukturovaného pozorování, které je nedílnou součástí kvalitativního výzkumu. U tohoto druhu pozorování se nepoužívají žádné pozorovací systémy či hodnotící škály, ale jsou určeny pouze konkrétní události, osoby a jevy, které pozorujeme. Pomocí nestrukturovaného pozorování se často podaří odhalit skryté souvislosti a nepředpokládané jevy. (Gavora, 2000, s. 149)



Záznamy z pozorování jsem zapisovala do výzkumného deníku. Pořizovala jsem také fotodokumentaci procesu a výsledků dětské výtvarné tvorby.

#### 4.4.2 METODY ANALÝZY DAT

K analýze dat jsem využila metodu otevřeného kódování. Výzkumník postupně všechen nashromážděný materiál a třídí stejné či podobné věci do kategorií, které by měly pokrýt celý nasbíraný materiál a vyhovují výzkumu. Každou kategorii označí kódem, kterým bývá číslo, tyto kódy pak následně přidává k částem textu, které odpovídají dané kategorii. (Gavora, 2000, s. 157)

Hendl (2005) definuje otevřené kódování jako metodu, která odhaluje v nasbíraných datech určitá témata vztahující se k výzkumným otázkám, literatuře, pojmům či myšlenkám. Kódem může být podstatné jméno nebo sloveso a také přídavné jméno k označení vlastností kategorií. (Hendl, 2005, s. 247)

#### Ukázka kódování:

##### Kódy:

- uplatnění neverbální komunikace,
- vzájemná spolupráce,
- situace při vstupu učitelky do komunikace,
- projevy samostatnosti,
- použité vyjadřovací prostředky,
- komentování prací svých či jiných

pouze jeden, protože když není něco podle něj, je nespokojený. Pak se děti pustily do tvoření a překvapivě se nikdo neptal, co mají dělat a začaly si tvořit podle sebe. Měly se ve skupině domluvit nejdříve na tom, co a kam přilepí, což nebyl problém, jelikož si většina lepila části své malby. Problém nastal, až když si měly půjčit barvy ve skupině. Jedna dívka neuměla v klidu požádat nebo poprosit o barvu a téměř zakřičela: „Hej, půjč mi taky tu modrou, nemůžeš jí mít jen ty. Paní učitelka říkala, že si je máme půjčovat!“ Na to se jí dostalo odpovědi, že jí má teď on a že si musí počkat. Dívka šla okamžitě za mnou a žalovala, že ji někdo nechce půjčit barvy. Když jsem se zeptala, zda poprosila, uculila se a koukala do podlahy: „Ne...“ Děti se u tvoření smály a komentovaly, kde všude mají křídlo, protože malovaly rukama, často si pak sahaly na obličej či si utíraly ruce do oblečení. Pak vymyslely, že bude super nápad, když rukama od křídly tleskat, takže prach byl pak úplně všude, a musela jsem je upozornit, že to nemají dělat. Také se chtěly svým dílem pochlubit a zvaly své kamarády, se kterými nemohly být ve skupině, aby se podívaly na jejich koláž. Ukazovali vše i mně a ptali se, jestli tam vidím,

## 5 NÁVRH A REALIZACE VÝTVARNÝCH AKTIVIT

Po již absolvovaných praxích v různých mateřských školách jsem navrhla sérii výtvarných aktivit, které jsem v průběhu souvislé praxe v listopadu 2021 a domluvených setkání mimo praxi zrealizovala. Aktivit se kvůli pandemii Covid-19 účastnilo méně dětí, než bylo celkově zapsáno, a také se nepovedlo zrealizovat všechny aktivity se stejnými dětmi v důsledku absencí.

Výzkum jsem prováděla vždy v jedné třídě ve dvou vybraných mateřských školách. Jedna třída je homogenní a v malém městě na Šumavě, druhá je heterogenní v Plzni, jelikož mě zajímalo jak srovnání tříd ovlivněné lokací, tak i rozdíl mezi homogenní a heterogenní třídou. V plzeňské MŠ bylo zapsáno ve třídě 24 dětí od dvou do šesti let včetně chlapce s vývojovou dysfázií, z toho bylo 10 předškoláků. Počet děvčat a chlapců byl vyvážený. V šumavské MŠ bylo zapsáno 20 předškoláků, z nichž 5 dětí mělo odklad povinné školní docházky. Ve třídě bylo pouze 5 děvčat a 15 chlapců, takže třída byla celkově velmi živá a aktivní.

### 5.1 INSPIRAČNÍ VÝCHODISKO PRO AKTIVITY

Pro celou sérii aktivit jsem si zvolila jako inspirační východisko tvorbu Zdeňka Hůly, jehož malby mě na první pohled zaujaly. Myslím si, že jeho abstraktní obrazy podporují fantazii a pozorovatel v nich může nacházet různé a nové věci. Konkrétně jsem si pro aktivity zvolila díla *Mrak* a *Voda*. V každé třídě jsem pracovala s jednou malbou.

Zdeněk Hůla je malíř a sochař. Malířství vystudoval na AVU a v roce 1984 se začal věnovat sochařství, díky kterému je znám možná více. V malířství začínal Hůla jako figuralista, ale věnoval se také tématům přírody, přírodních jevů a dějů, které v jeho tvorbě převládaly. Jeho malby spojují geometrické elementy s nepravidelnými organickými formami a vytvářejí tak mezi sebou kontrast. Umělcovým záměrem je hledat v tomto spojení řád, jakýsi pevný bod v chaotickém světě a vesmíru. Tento motiv sleduje Hůla ve své tvorbě dodnes: *„Svět je velmi složitý, těžko uchopitelný, ale díky umění je možné podílet se na skutečnosti: když si vytvoříš obraz, můžeš pomocí toho obrazu vstoupit do reality. Nejsi už tak vyhnán. Můžeš plněji vnímat skutečnost, stát se součástí světa, ze kterého jsi vyhnán už tím, že si uvědomuješ svou jedinečnost, individualitu a že ho nesdílíš úplně přirozeně, i když přirozeně jsi jeho součástí.“* (UK, 2007, s. 5)

Zdeněk Hůla založil se svým bratrem Jiřím v Kostelci nad Černými lesy Galerii H. Přesně nelze určit datum vzniku galerie, jelikož vystavování a různým akcím realizovaných ve stodole, na dvoře či v zahradě se věnovali průběžně a pojmenování Galerie H logicky následovalo. Poprvé se mluví o prostorách jako o Galerii H v roce 1982. Aktivity a program v galerii byly výjimečné tím, že je nevedl žádný teoretik, který by zde působil. Typickým znakem galerie bylo respektování prvku náhody a přirozeného vývoje, který sebou nesl určitou hravost a vtipná řešení. Pro výtvarnou pedagogiku je inspirativní, že autoři uvítali také dětský pohled na svět a vytvářeli prostředí ke hře a různé herní prvky, například stavebnici H, která navazovala na výstavu počítačové grafiky. V roce 1987 bratři Hůlovi uspořádali výstavu zaměřenou přímo na hračky. Po instalacích mohly děti lézt, hýbat s nimi nebo si dokonce vyrobit vlastní masky podle návrhů Dizidera Tótha. Další „dětskou“ výstavou byla v roce 1985 Dětská kresba, které se mohly účastnit děti do devíti let. Jejich kresby pak byly vystaveny v galerii a v létě proběhla vernisáž. Aleš Lamr o výstavě řekl: *„Bezprostřednost člověk nikdy nedokáže. Dospělý má svoje zkušenosti, zábrany, bloky. Prostě, dítě to udělá úžasné.“* Dále uspořádal Zdeněk Hůla akci Větrný den, kdy se měli pouštět draci, ale bylo naprosté bezvětří a nic nevzlétlo. Akci ale doplňovala instalace Hůlových větrníků, draků, větrných koulí a obrazů. V roce 1988 v galerii proběhla výstava Loutky, kterou doprovázela divadelní představení, a o rok později uspořádali akci pro MŠ nazvanou Náměstí na náměstí, kdy děti namalovaly a poté na skutečném náměstí uspořádaly kartonové modely domů a kostela. (Kerhartová, 2017)

Cyklus Živly, ze kterého pocházejí obě malby zahrnuté do výtvarného projektu pro děti z MŠ, je posledním z jeho cyklů po roce 2000. Je to série obrazů na téma Oheň, Voda, Vzduch a Země. Autor pracuje se znaky, které lidé vnímají, v obrazech je prostor, perspektiva odvozená od optické zkušenosti. Každý tah, symbol, znak nebo barva má své místo a tím i svoje sdělení, pokud se místo zobrazení změní, změní se tak i celé sdělení obrazu. Hůla ve své tvorbě řeší svět a jeho obraz, problémy zobrazující a pojmové. Důležité je pojmy, znaky a symboly neuchopovat a nevnímat konkrétně, ale jako substanci a bytí. Ke každému dílu si tvoří scénář, koncept, kterým se řídí. V konceptu jsou zaznamenány pomocí znaků barvy, princip tvorby a řazení gest. (UK, 2007)



Obrázek 1: Zdeněk Hůla – Voda (Zdroj: [Artlist – databáze současného umění: Voda](#), 2003)



Obrázek 2: Zdeněk Hůla – Mrak (Zdroj: [Artlist – databáze současného umění: Mrak](#), 2003)

## 5.2 AKTIVITA 1 – HLADINA

Tento výtvarný úkol vychází z interpretace díla Voda, pozorování různých vodních zdrojů, povídání o koloběhu vody a vlastnostech vody. Cílem úkolu je pomocí různých netradičních pomůcek a akrylových barev vytvořit obraz vodní hladiny za poslechu nahrávky vody. Poté děti ze všech obrazů utvoří jednu vodní hladinu. K tvoření budou děti potřebovat čtvrtku A3, akrylové barvy, houbičku, vidličku, kartáček, řetízek, kartonové špachtle a nahrávku vody. Aktivita je zaměřena na rozvoj jemné motoriky, kdy děti manipulují s různými předměty a barvami, dále na rozvoj tvořivosti, spolupráce a samostatnosti. Díky inspiračnímu východisku se děti seznamují se světem kultury a pozorují vodní zdroje. Při tvoření si všímáme, zda linie a tahy předměty budou viditelné. Posuzujeme, jestli dítě využije celou plochu papíru (žádná bílá místa), zda zachová barvy a namíchané odstíny. Předpokládaný čas na aktivitu je jeden den. Didaktická struktura přípravy na výuku včetně objasnění vazeb na cíle RVP ZV je zařazena do přílohy bakalářské práce. (viz Příloha č. 1)

### 5.2.1 PRŮBĚH VÝTVARNÉHO ÚKOLU

#### 1) Motivace

S dětmi pozorujeme na vycházce různé vodní plochy a zdroje. Děti pozorují, jaké má voda tvary, barvy, také že se na hladině odráží různé barvy a tvary z okolí. Poté si poslechneme nahrávku vody, kdy děti hádají, co slyší, a pak si povídáme o významu vody pro člověka, o koloběhu vody v přírodě, o různých vodních formách.

#### 2) Formulace zadání výtvarného úkolu učitelem

*Poslouchej vodu a popřemýšlej, jak by ta voda mohla vypadat, představ si, jaké má voda barvy a tvary, vzpomeň si, jak vypadala voda venku, když jsme ji pozorovali. Pak ji zkus namalovat pomocí různých pomůcek a barev. Můžeš využít připravené pomůcky – řetízek, kartáček, houbičku, vidličku a kartonové špachtle, nebo vymyslet i další netradiční nástroje.*

#### 3) Průběh realizace úkolu

Děti se nejdříve zaposlouchají do nahrávky vody a představují si, jak by mohla vypadat, přemýšlejí, jaké barvy a tvary použijí. Nahrávka hraje po celou dobu tvoření. Poté si na čtvrtku velikosti A3 nalijí připravené zředěné akrylové barvy, které jsou v lahvích s pítky, aby se dobře lila. Mohou si vybrat, jaké barvy použijí a jak si je po papíru rozmístí. Dále mají k dispozici různé pomůcky, kterými budou barvy roztírat po ploše, tyto pomůcky si však budou muset půjčovat. V rámci tvorby budou pozorovat, jaké linie předměty tvoří a jak se barvy mezi sebou míchají. Po zaschnutí si prohlédneme všechny obrazy a děti z nich seskládají jednu vodní hladinu. Mohou nacházet linie, které na sebe navazují i k sobě skládat nenavazující. Vznikne jedno velké čisté moře, nebo jezero, které si děti pojmenují.

#### 4) Reflexe

Děti tato aktivita velmi bavila. Většina dětí se snažila zachovat vzniklé odstíny tak, aby na malbě byly vidět tahy a různé barvy. Několik dětí se snažilo nejdříve všechny barvy smíchat do jednoho odstínu, překvapivě to byla děvčata, která přestala po upozornění, že takto vznikne pouze jedna hnědá barva. Navzájem pozorovaly vzniklé barvy a komentovaly je: „*Jee, tahle barva se mi líbí. Ty máš hezčí fialovou.*“ Kromě dvou chlapců, kteří s rozlišováním barev měli menší problémy, ostatní děti dokázaly všechny odstíny pojmenovat a vyhledat je v obrázku. Také nadšeně experimentovaly a zjišťovaly, jaké tvary zanechávají pomůcky: „*Hele, to vypadá jako vlny na moři! Tohle vypadá jako stopa po lodi!*“ Některé děti nevěděly, co mají dělat, a tak nejdříve pozorovaly ostatní, jako by se bály, že udělají něco špatně. Jiné děti se na ostatní ani nepodívaly a soustředěně tvořily podle vlastní fantazie. Také jsem si všimla, že některé děti, většinou to byly ty pečlivé, se bály barvy pořádně rozetřít a začaly velmi opatrně. Jedna dívka nebyla spokojená se svým výtvořem, že jí vznikla ošklivá barva a nechtěla mi obrázek ani ukázat. Vždy, když zjistila, že se na ní koukám, culila se: „*Nekoukej na to, mám to ošklivý. Se mi to nepovedlo.*“ Nakonec se nám povedlo najít stejnou barvu u ostatních dětí, a tak byla spokojená, že není jediná a obrázek ukázala. Všechny děti dodržovaly dohodnutý postup, takže barva byla pouze tam, kde měla. Zajímavé bylo, že při volbě barev od sebe děti vždy opisovaly. Vždy si však dokázaly svůj výběr odůvodnit: „*Když se nakloním nad vodu, tak tam je vidět moje červená mikina. Ve vodě plave zlatá rybka, proto tam je žlutá.*“ Při popisu obrázku byly děti nápadité a většinou ve svém obraze viděly to, co v nedávné době viděly ve

skutečnosti. Děti, které byly u moře, viděly moře: „Tady to je jako pláž a moře a vzadu je sluníčko. A tady jsou obrovské vlny, který potápí loď.“ Jeden chlapec dokonce ve svém obrázku viděl propast na dně moře, kterou poznal podle postupně tmavnoucí modré barvy.

#### **Příklady odpovědí:**

*Jak asi vypadá voda v náhrávce?*

*„Je rozbouřená. Teče přes kameny. Cáká kolem.“*

*Proč jsi použil tyto barvy (př. Tmavě modrou)?*

*„Voda je přece modrá. Když se do ní podívám, tak je tam moje mikina (červená). Protože je měl Kuba taky.“*

*Proč sis zvolil právě tyto nástroje (př. Řetízek a houbičku)?*

*„Chtěl jsem zkusit všechny. Líbila se mi barva kartáčku.“*

*Jak by se mohlo jmenovat naše vytvořené společné moře, jezero?*

*„Sluníčkový moře (třída sluníček). Duhové.“*

*Co ti tvary na obrázku připomínají?*

*„Moře a pláž a tady vzadu je Slunce. Řeku a ostrovy.“*



Obrázek 3: Ukázka výsledných maleb vodní hladiny (zdroj: vlastní)

### 5.3 AKTIVITA 2 – KRAJINA VODY

Tato aktivita navazuje na předešlý výtvarný úkol Hladina. Cílem úkolu je rozstříhat své předešlé vodní hladiny a ve skupinách tyto nastříhané části nalepit na velký formát, tak vznikne jejich krajina vody, kterou pomocí rozdrcených kříd domalují. Děti k tvoření budou potřebovat čtvrtky A1, křídly, mističky, lepidla a nůžky. Zvolila jsem rozdrcené křídly, jelikož v této formě děti křídou ještě netvořily. Tato aktivita je zaměřená především na spolupráci ve skupině a na vzájemnou domluvu. Dále si děti procvičí jemnou motoriku, manipulaci s výtvarným materiálem a pomůckami. Aktivita také podporuje fantazii a tvořivost. Důležitý je také reflektivní dialog, kde děti popíší, co vytvořily. Při hodnocení se zaměříme na spolupráci ve skupině a zda se zapojily všechny děti, dále také na dodržování dohodnutých pravidel a na schopnost vyjádřit své myšlenky a nápady. Předpokládaná doba pro aktivitu je jeden den. (viz. Příloha č.2)

#### 5.3.1 PRŮBĚH VÝTVARNÉHO ÚKOLU

##### 1) **Motivace**

S dětmi pozorujeme na vycházce různé vodní plochy a zdroje. Děti si všímají, kudy protéká řeka, jak vypadá okolí vodních ploch apod. Aktivitě předchází hra Potopa, kdy se děti ukrývají před tekoucí vodou na vyvýšená místa ve třídě či venku.

##### 2) **Formulace zadání výtvarného úkolu učitelem**

*Vzpomeňte si, jak vypadala krajina kolem vody, co tam bylo za rostliny, domy, zvířata nebo cesty. Rozstříhané vodní hladiny nalepte na velkou čtvrtku, mohou představovat pevnou zem, nebo vodní plochy. Pak pomocí kříd domalujte vodu, nebe nebo různé ostrovy a cesty a vytvořte tak vlastní krajinu, kterou pak popíšete ostatním dětem.*

##### 3) **Průběh realizace úkolu**

Děti si vybaví, co všechno na vycházkách mohly vidět, můžeme udělat „brain storming“. Poté děti rozdělím náhodně podle počtu do menších skupin, aby spolupracovaly s jinými dětmi než obvykle. Křídly předem nadrtím do mističek na jemný prášek, jelikož klasickými křídami děti tvořily často, a do každé skupiny dám mističky se stejnými barvami. Děti rozstříhají a pak nalepí části hladiny na čtvrtku A1. Když mají



nalepeno, domalují bílá místa křídou podle toho, jak se domluvily, že bude krajina vypadat. Nakonec každá skupina ostatním popíše svou krajinu vody.

#### 4) Reflexe

Některým dětem dělalo problém samotné stříhání, kdy nedodržovaly předkreslené linie, nebo měly křečovitý úchop nůžek a stříhání pro ně bylo velmi náročné: *„Já už nemůžu, bolí mě celá ruka, a ještě jsem to zkazila.“* Snažila jsem se jim poradit a ukázat správný úchop, aby je ruce nebolely. Některé děti dokonce zoufale rozhazovaly rukama a protřepávaly prsty. Dále dělalo problém některým dětem, hlavně těm s odkladem školní docházky, seskládat obraz dohromady: *„Paní učitelko, mně to nejde, pomůžeš mi?“* Po dopomoci však byly schopni poskládat obraz všichni. Děti byly náhodně rozdělené do skupin tak, aby pracovaly s jinými dětmi než obvykle, když se rozdělují samy, což se některým nelíbilo a otevřeně protestovaly: *„Já ale chtěla být s Bárrou! Nechci být s Ellou!“* Dokonce protáčely oči v sloup a dělaly smutné obličejky a zkoušely mě přemluvit, abych rozdělení změnila, nakonec se však s rozdělením smířila. Poté se ve skupinách rozmístili po třídě i po chodbě a jeden člen došel pro mističky s rozdrčenými křídami. Hned u toho se stačily pohádat, a to hlavně děvčata, která na sebe celkem hlasitě křičela: *„Já pro to dojdu! Hej, já jsem pro to chtěla jít taky, ty jsi ale!“* Chlapec se rozčiloval pouze jeden, protože když není něco podle něj, je nespokojený. Pak se děti pustily do tvoření a překvapivě se nikdo neptal, co mají dělat a začaly si tvořit podle sebe. Měly se ve skupině domluvit nejdříve na tom, co a kam přilepí, což nebyl problém, jelikož si většina lepila části své malby. Problém nastal, až když si měly půjčit barvy ve skupině. Jedna dívka neuměla v klidu požádat nebo poprosit o barvu a téměř zakřičela: *„Hej, půjč mi taky tu modrou, nemůžeš jí mít jen ty. Paní učitelka říkala, že si je máme půjčovat!“* Na to se jí dostalo odpovědi, že jí má teď on a že si musí počkat. Dívka šla okamžitě za mnou a žalovala, že ji někdo nechce půjčit barvy. Když jsem se zeptala, zda poprosila, uculila se a koukala do podlahy: *„Ne...“* Děti se u tvoření smály a komentovaly, kde všude mají křídou, protože malovaly rukama, často si pak sahaly na obličej či si utíraly ruce do oblečení. Pak vymyslely, že bude super nápad, když rukama od křídly tleskat, takže prach byl pak úplně všude, a musela jsem je upozornit, že to nemají dělat. Také se chtěly svým dílem pochlubit a zvaly své kamarády, se kterými nemohly být ve skupině, aby se podívaly na jejich koláž. Ukazovali vše i mně a ptali se, jestli tam vidím, co namalovaly. Když byly děti

s výsledkem spokojené, měly si vybrat, kdo bude za skupinu mluvit a popíše koláž ostatním. Některé skupiny se dokázaly domluvit, myslím, že to bylo způsobeno tím, že ve skupině bylo jedno dítě dominantnější a ostatní ho pouze doplnily. Ve dvou skupinách byla dvojice dětí, které velmi rady mluvily a nedokázaly si dát prostor navzájem. Dva chlapci si pouze skákaly do řeči a chrlili ze sebe nápady. Jeden umí vždy detailně popsat svoje kresby i zážitky a druhý je jedináček a vždy potřebuje pozornost pro sebe. U chlapce a dívky opět došlo na zvyšování hlasu až křik: „*Nene Filipe, tohle je něco jiného a neskákej mi do řeči jako!*“ Dívka používala často a ve velké míře mimiku, jako zvedání obočí nebo protáčení očí. Byla jsem velmi překvapena, co všechno děti ve svých výtvorech dokázaly najít. Jedna skupina tvořila bludiště s různými nástrahami, další labyrint s pokladem a třetí skupina tvořila moře s ostrovy, cestami, loukami a jezerem. Některé děti to dost přeháněly s lepidlem, které pak bylo všude okolo nalepené části, takže vyžadovaly menší pomoc. Po aktivitě následoval reflektivní dialog.

#### **Příklady vybraných odpovědí:**

*Rozdělili jste si práci ve skupině nebo dělal každý všechno?*

*„Rozdělili jsme se. Já sem toho dělala nejvíc.“*

*Bylo jednoduché domluvit se, jakou budete dělat krajinu?*

*„Ne, protože Filip si dělal, co chtěl.“*

*Jak se vaše krajina jmenuje?*

*„Bludiště. Naše krajina je moře pokladů.“*

*Popište ostatním, co máte ve své krajině.*

*„My tady máme hodně ostrovů, na kterých jsou poklady. Tady je moře a řeka a jsou v ní žraloci, který ty poklady hlídají. A tady na tom ostrově je jezero, kde se koupou piráti.“*



Obrázek 4: Průběh výtvarného úkolu Krajina vody (zdroj: vlastní)



Obrázek 5: Výsledná práce – Krajina vody (zdroj: vlastní)

## 5.4 AKTIVITA 3 – BUBLINY

Tato aktivita vyžaduje hezké počasí, minimálně bezvětrí, ale v případě potřeby lze aktivitu provést i ve vnitřních prostorách. Při povídání o vodě jsme zrealizovali s dětmi pokusy, ve kterých jsme zkoumali právě bubliny. Ve třídě byly děti, které nerady spolupracovaly, proto jsem navrhla tuto aktivitu, při které musí děti spolupracovat a během tvorby komunikovat mezi sebou. Cílem aktivity je pomocí chytání barevných bublin na papír vytvořit obraz, který poté černými fixami dokreslí dle fantazie. K tvoření budeme potřebovat čtvrtku A2, bublifuky, barvy, fixy, případně saponát a vodu. Pro děti bude zábavnější, pokud si bublifuky vyrobí samy. Úkol je zaměřen především na pohyb a orientaci v prostoru, vzájemnou spolupráci a komunikaci. Ve druhé fázi se pak zaměřuje na rozvoj fantazie při dokreslování bublin. Při hodnocení se zaměříme na to, jak se dětem spolupracovalo, zda se jim dařilo pohybovat se čtvrtkou najednou a také na to, jestli v tvarech našli konkrétní obrazy, které pak dokreslily. (viz. Příloha č.3)

### 5.4.1 PRŮBĚH VÝTVARNÉHO ÚKOLU

#### 1) **Motivace**

Foukání bublifuku a pohybová hra. Otázka, co mohla bublina vidět, když letěla nad krajinou.

#### 2) **Formulace zadání výtvarného úkolu učitelem**

*Ve skupinkách se domluvíte, kdo bude foukat bubliny, kdo je bude chytat na papír, můžete se v průběhu vystřídat. Zkuste vymyslet, jak by se jich dalo pochyťat co nejvíce a různé velikosti. Pokusíte se vytvořit z bublin váš obraz, můžete využít jednu barvu nebo více, obraz pak domalujete fixami podle toho, co vám budou bubliny připomínat. Můžete v obrazu najít třeba, co mohla bublina vidět, když nad námi letěla.*

#### 3) **Průběh realizace úkolu**

Aktivitu je vhodné dělat venku a za bezvětrí. Děti se rozdělí podle počtu do menších skupin, aby se dobře s papírem pohybovaly (cca. 5). Ve skupině se domluví, kdo bude běhat s papírem, kdo bude foukat bubliny, mohou se například v průběhu vystřídat.

Bublifuk si můžeme úplně vytvořit ze saponátu a vody, nebo jen obarvíme bublifuk koupený. Barvy si zvolí děti samy, podle dřívějšího povídání o barvách řeky a vody obecně. Každá skupina dostane však jen jednu barvu, a pokud chtějí jinou, musejí se domluvit s ostatními skupinami a barvu si půjčit nebo vyměnit. Poté zvolené dítě bude foukat bubliny a ostatní budou držet papír a pohybovat se v prostoru tak, aby zachytily co nejvíce bublin. Musejí se sladit, aby papír nepotrhalo a bubliny neuletěly. Po zaschnutí si vezmou černý fix a ve skupině diskutují, co jim vzniklé obrazce připomínají a proč. Pak obrázky dokreslí a popíší, co nakreslily.

#### 4) Reflexe

V této aktivitě se děti rozdělily samy do skupin po 5, takže spolu byly ve skupině tak, jak si hrály při neřízených činnostech. Pak se měly dohodnout, kdo ze skupiny bude foukat první. Ve všech skupinách probíhala domluva v klidu: „*Já budu foukat první. No tak já budu po tobě.*“ V jedné skupině však došlo k problému. Jeden chlapec chtěl foukat první, ale bublifuk mělo už jiné dítě: „*Já jsem chtěl foukat první! Já ho měl první, tak půjdeš po mně. Já chci jít ale první!!*“ Otočil se na mě, abych mu dala za pravdu a bublifuk mu dala, což jsem neudělala. Poté se rozbřečel, začal ruce v pěst a oddupal dál od všech dětí, kde si sedl na bobek a schválně nahlas brečel, abychom si ho všímali. Ostatní děti říkaly, že jim akorát kazí hru a že to dělá pořád. Chvilí tam seděl, ale když zjistil, že ho nikdo přemlouvá nebude, sám se vrátil a zapojil do aktivity. Každé dítě chytlo čtvrtku za jeden roh a pátý začal foukat barevné bubliny. Ze začátku měly děti potíže se pohybovat současně. Několikrát se stalo, že nějakému členovi skupiny vytrhly papír z rukou. V jedné skupině velela dívka, která sice celkem rázně rozdávala rozkazy, ale díky nim se dětem dařilo sjednotit a pochyťat bubliny. Ostatní skupiny je pozorovaly a začaly ji napodobovat: „*Hele oni to dělají takhle, tak to taky foukej tak.*“ V průběhu celé aktivity se děti smály a jejich tvoření doprovázely citoslovce, jako například „*wow*“ a „*hustý*“ pokaždé, když bublina dopadla na papír. Také na mě pokřikovaly, abych se podívala, jak velkou bublinu chytly apod. Ten, kdo foukal, ukazoval na bubliny, které uletěly a děti se je snažily dohonit a chytit na papír. Jedna slečna se ovšem také dokázala rozčítit, když bublinu nechytly. Plácla se dlaní do čela: „*No a teď nám ulítla kvůli vám, protože jste běželi pomalu.*“ Dvě děti dokonce zakoply a skoro spadly, ale nikomu se nic nestalo. Bezprostředně po aktivitě následoval reflektivní dialog. Děti byly plné dojmů a dokonce ty, které tak často nemluví,

se rozpovídaly, že je to strašně bavilo a popisovaly, jak za bublinami běhaly, kolik jich chytily a že měly jednu obří. Po zaschnutí si děti vzaly černé fixy a ve skupině se snažily dokreslovat bubliny podle toho, co jim připomínají. Nejdříve si měly vše prohlédnout a společně přijít na to, co jim bubliny připomínají, pak si rozdělit dokreslování. V některých skupinách se bez problémů domluvily, protože si každý vzal, co našel: „*A ten, kdo bude nejrychlejší, domaluje ten zbytek.*“ Ale ve dvou skupinách, kde byly děti, které rády kreslí a jsou zvyklé, že je vše podle nich (jedináčci), se pohádaly. Jeden chlapec by nejraději maloval všechno, dívky zase měly jasnou představu, jak by obrázky měly vypadat a snažily se to vysvětlit klukům, kteří si to chtěli namalovat podle sebe. Když jsem je nabádala, aby se zkusily domluvit, nakonec se domluvily: „*Tak mi můžeš pomoci to namalovat, jestli chceš. No tak jo.*“ Poté si děti navzájem spontánně začaly vyjmenovávat, co všechno v obrázcích našly a předháněly se, kdo má nejlepší nalezený obrázek. Jedna dívka dokonce svůj postup práce komentovala nahlas. Při reflektivním dialogu opět nadšeně odpovídaly na otázky a popisovaly, jak běhaly za bublinami a že jim to občas nešlo. Dokonce předváděly, jak běhaly a třeba zakoply, nebo jim bublina praskla o ruku. Na téma „*Co by mohla bublina vidět*“ odpovídaly děti převážně místa a věci, které se nacházely v blízkosti MŠ, či co se nachází při trasách vycházek a výletů. Objevovaly se i teorie, že by odletěla až do vesmíru a viděla planety. Nebo by naopak letěla k moři a viděla by delfíny a želvy.

#### **Příklady vybraných odpovědí:**

*Bylo těžké pohybovat se s papírem, aby se neroztrhl?*

*„Jo to teda bylo, vytrhli mi papír z rukou. Potom se nám to už povedlo.“*

*Jak se vám ve skupině pracovalo?*

*„Viky byla pomalá, a proto nám ulítly bubliny. My jsme pochytili skoro všechny.“*

*Co vám bubliny připomínají?*

*„Sněhulák, Slunce, smajlík, míč, kytky.“*

*Co mohla bublina z výšky vidět, když letěla nad námi?*

*„Nás viděla. Taky mohla vidět můj dům. Když vyletí hodně vysoko uvidí Měsíc a planety.“*





Obrázek 6: Ukázka výsledného obrazu Bubliny (zdroj: vlastní)

## 5.5 AKTIVITA 4 – MRAKY

### 5.5.1 POPIS VÝTVARNÉHO ÚKOLU

Tato aktivita vychází z interpretace díla Mrak, který jsem použila jako inspirační východisko ve druhé heterogenní třídě. Interpretace probíhala stejně jako v homogenní třídě. Úkolu bude předcházet ztvárnění mraků pohybem za poslechu hudby. Cílem aktivity je pak pomocí techniky lití barev a swirl art vytvořit ve skupinách mraky. Děti se seznámí s novými technikami, které si vyzkouší. Tento úkol bude ozvláštněním, jelikož si ukážeme, že mohou vytvořit malbu bez toho, aniž by použily kreslířské či malířské pomůcky. Děti budou tvořit akrylovými barvami a brčky na plátno. Procvičí si manipulaci s barvami a také sílu a směřování jejich výdechového proudu. Opět budou muset mezi sebou spolupracovat a komunikovat. Ve druhé fázi úkolu si procvičí fantazii při nalézání objektů mezi vzniklými tvary. Při aktivitě sledujeme, zda děti dodržují dohodnutá pravidla, jak se jim daří manipulovat s barvami a jestli se dokážou ve skupině domluvit na rozdělení úkolů, postupu a interpretaci. Předpokládaná doba tvoření je 2 dny, jelikož barvy budou déle zasychat. (viz. Příloha č.4)

### 5.5.2 PRŮBĚH VÝTVARNÉHO ÚKOLU

#### 1) **Motivace**

Děti pozorují na vycházce mraky, snaží se vymyslet, co způsobuje, že se mraky na obloze pohybují. Ve třídě se pak pustí nahrávka větru či jiný hudební doprovod s měnícím se tempem nebo intenzitou. Děti se podle hudby pohybují jako mraky na obloze.

#### 2) **Formulace zadání výtvarného úkolu učitelem**

*Ve skupince vytvoříte nebe plné mraků, jako jsme viděli v parku, pomocí barev a větru. Barvy nejdříve nalijete na plátno a pak rozfoukáte pomocí brčka jako vítr. Můžete foukat různými směry a různě silně, pozorujte, co barvy na plátně budou dělat. Pak svůj obraz důkladně prozkoumejte a zkuste v něm najít, co vám vzniklé tvary připomínají. Vzpomeňte si, co jsme v mracích našli venku, třeba najdete něco podobného.*

#### 3) **Průběh realizace úkolu**



Děti se rozdělí do skupinek po 4 nebo podle počtu dětí. Podle místa a také počtu pomůcek tvoří všechny skupiny najednou nebo postupně. Ostatní zatím dělají doplňkovou aktivitu. Děti mají v krabici, či jiné nepropustné větší nádobě předem připravené plátno s rozetřenou bílou barvou. Ostatní barvy dle jejich výběru lijí na plátno pomocí lahví s pítkem, aby barva nevytékala příliš rychle. Barvy lijí tak, aby nebyla barevná celá plocha. Poté pomocí brček barvu opatrně rozfoukají a nechají zaschnout. Po zaschnutí se ve skupince domluví, co jim mraky připomínají a dospělý jim nápady může zapsat. Ostatní skupiny se pak snaží najít v obrazu také tvary a snaží se uhodnout všechny, které našli autoři. Stejnou aktivitu připravíme pro rodiče, kdy obrazy budou vystavené v šatně, každý se svým názvem, a rodiče mohou hádat stejně jako děti. Řešení může být schované vedle na papíru.

#### 4) **Reflexe**

Ve třídě bylo málo dětí, ale předškoláci byli všichni. Problém byl s časem, jelikož třída měla v době mé praxe mnoho aktivit mimo MŠ (divadla, focení) a také křesťanskou výchovu každé úterý. Děti údajně hodně pracovaly ve skupinách, což jsem ale neměla možnost vidět a ani mi to tak nepřišlo, když jsem s nimi dělala své aktivity. Po venkovním pozorování mraků, kdy děti vymýšlely nejrůznější objekty, které v mracích viděly, jsme si povídali o tom, proč se vlastně mraky hýbou a jaké mohou mít barvy a tvary. Obzvláště jeden chlapec dokázal vyprávět velmi dlouho a relativně přesně ostatním dětem vysvětlil, že mraky se pohybují, protože se hýbe vzduch a fouká vítr. Ostatní děti popisovaly, že mraky mohou být kulaté, velké, malé, dlouhé. Poté jsem pustila nahrávku větru s hudbou, která postupně gradovala. Nejdříve měly mít všechny zavřené oči a pohybovat se tak, jak si myslí, že by se hýbal mrak. Většina dětí se nejdříve jen pohupovala, pak přidaly ruce a někdo se začal točit. Dále děti otevřely oči a mohly se pohybovat po celém prostoru třídy (jako po nebi). Dvě děti se aktivity nechtěly vůbec zúčastnit, tak pouze pozorovaly ostatní, když ale viděly, že se ostatní děti baví, nakonec se připojily také. Když měly zavřené oči, tak se každý hýbal trochu jinak, jakmile ale na sebe všechny viděly, byl pohyb docela jednotvárný. Pak ale někoho napadlo, že by se mohly spojit do většího mraku, jako to viděly venku. Ostatní děti se začaly také spojovat, až vytvořily jeden velký mrak. Poté jsme se přesunuli k tvoření.

Třída neměla možnost mít dílnu či jiný prostor pro tvoření, pracovala jsem tedy s dětmi postupně u jídelních stolečků. Byly rozděleny do tří skupin tak, že ve dvou byly pouze předškoláci a v jedné mladší děti. Skupiny předškoláků pracovaly zároveň, s menšími dětmi jsem tvořila pak, jelikož vyžadovaly menší pomoc. Nejdříve si samy připravily plochu pro tvoření (ubrus, barvy, krabice). U přípravy děti téměř nemluvily. Nejdříve jsem jim vysvětlila, jak budou postupovat. Poté si měly vybrat, jaké barvy budou používat. Barvy jsme předem připravili podle nápadů dětí při brainstormingu. Domluva probíhala hladce, jelikož jsou děti zvyklé si vycházet vstříc a nehádat se. Také se měly ve skupině domluvit, kdo bude lít bílou barvu na plátno, nebo jestli s tím chtějí ode mě pomoci. Jedna skupina chtěla pomoci, druhá řekla, že to zkusí sami, načež se první skupin rozhodla to také zkusit nejdříve sama. Překvapivě se ani nepohádali, když volili jednoho, který bude rozlívát bílou barvu: *„Udělá to Natálka, protože je nejstarší. Já to nebudu dělat. Tak já to udělám.“* Děti byly velmi opatrné a pečlivé. Ty, které nelily barvu, radily: *„Jo ještě tady není barva. Trochu to nakloň, aby to tam nateklo.“* Když byla bílá barva rozlitá, děti lily pomocí pítek ostatní barvy na plochu. V jedné skupině si každé dítě zvolilo jednu barvu, ve druhé skupině si barvy půjčovaly. Děti se soustředily na svou práci, aby byl výsledek pěkný, že spolu opět skoro nepromluvily. Jen občas některé dítě proneslo: *„Ještě tady není modrá, tak sem trochu dej.“* Jeden chlapec mluvil však na mě a neustále vyprávěl své zážitky, že skoro zapomněl tvořit. Když začaly děti foukat do barev brčky, okamžitě se začaly smát a ukazovat, co vzniklo, když foukly. Říkaly, jaké barvy vznikly, popisovaly tvary a komentovaly směry. Také se mě ptaly, jestli už to foukání stačí, jestli to má takhle vypadat, že neví, jestli to mají správně. Řekla jsem, že je na nich, jak to bude vypadat a že je důležité, aby se to líbilo hlavně jim. Bylo poznat, že děti v této třídě tvořily převážně podle vzorů a věděly přesně, jak má výsledný produkt vypadat. Při takovéto tvorbě si nebyly jisté, co a jak mají přesně dělat a kdy je výsledek „perfektní“. Velmi pozitivní na tvoření bylo, že se děti na všem domluvily, nikdo se nehádal a téměř vždy si daly navzájem prostor pro vyjádření a názor. Když děti dotvořily, nechaly své výtvary zaschnout.

Když jsem tvořila s menšími dětmi, jedna dívka se pohybovala okolo, všem radila, jak to mají dělat a počkala si, abych ji neviděla a mohla sebrat barvy. Když jsem si všimla, že barvy chybí, hledala jsem ji a našla jsem ji v umývárně, jak celou lahev s barvou vylívala

do umyvadla a chtěla lahev umýt. Po zaschnutí si každá skupina sedla ke svému výtvaru a snažily se najít, co jim tvary připomínají tak, aby je ostatní děti neslyšely, jelikož pak měly hádat, co tam skupina našla. Nápady každé skupiny zapisoval dospělý, abychom na nic nezapomněli. Poté každá skupina ukázala svůj obraz a ostatní děti začaly říkat nápady. Jeden chlapec a jedna dívka (předškoláci) měli mnoho nápadů. Nejdříve se jim dařilo dát prostor ostatním, děti se dokonce hlásily, po chvíli však už neměl šanci mluvit nikdo jiný, vyvolávala jsem tedy děti, které ještě nic neřekly. Jeden předškolák řekl nevím, nic mě nenapadá, další předškolní dívka neřekla vůbec nic, ani nezakroutila hlavou, když jsem se zeptala, jestli ji nic nenapadá, pouze na mě koukala. Další chlapec zase odpovídal ano nebo ne, pokud jsem se zeptala na konkrétní věc, ale celou dobu koukal do země. Většinou děti říkaly věci jako chobotnice, strom, příšera a jiná zvířata. Po aktivitě následoval reflektivní dialog.

**Příklady vybraných odpovědí:**

*Co vám tvary připomínají?*

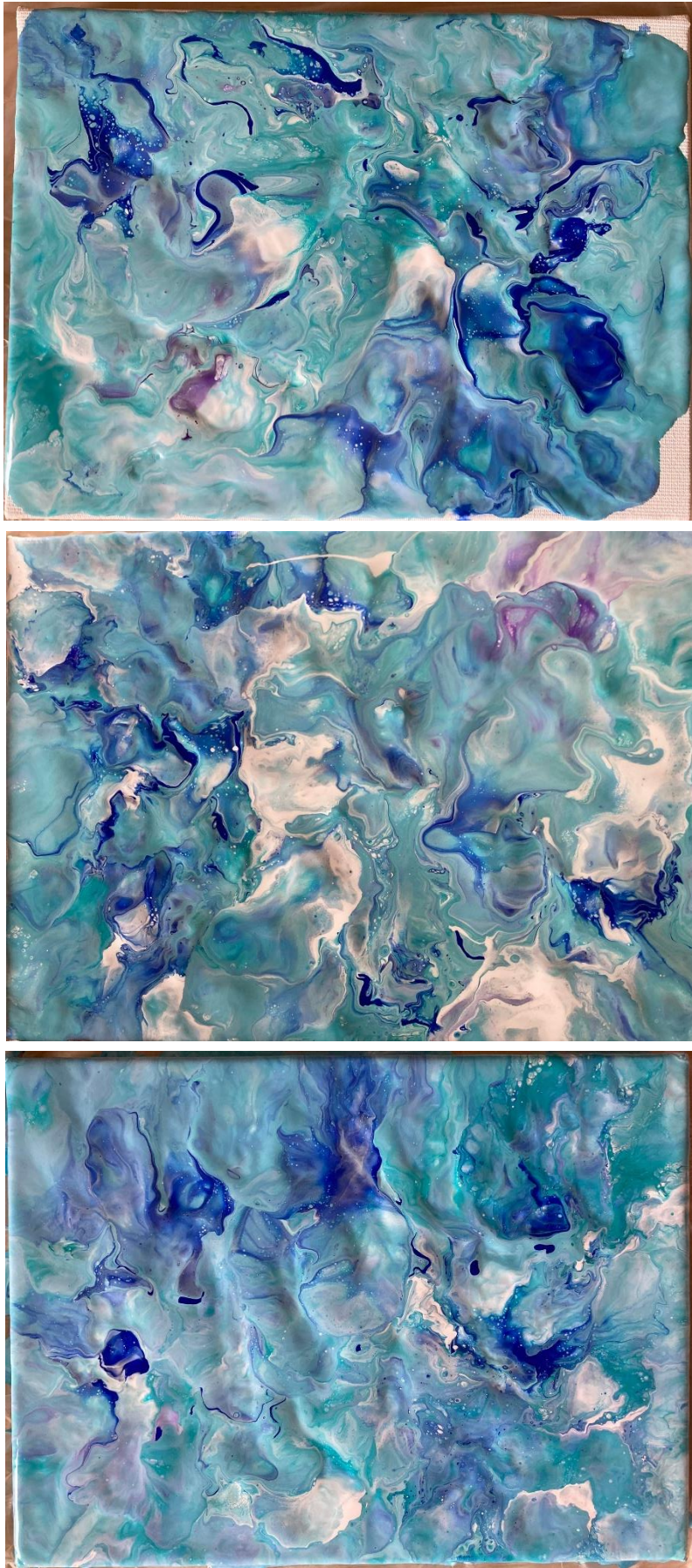
*„Chobotnici. Příšeru. Strom. Tady to vypadá jako pes!“*

*Bavila vás tato technika?*

*„Jo to foukání byla sranda, jak ta barva jezdila. Jsem měla strach, že tu barvu budu mít v puse.“*

*Co vám připomínají obrazy ostatních skupin?*

*„Tady je vlna v moři.“*



Obrázek 7: Mraky (zdroj: vlastní)

## 5.6 AKTIVITA 5 – MRAČNÉ HÁDANKY

Dětem dělalo problém vyjadřovat se jak verbálně, tak i neverbálně pokud měly mluvit s dospělým o nějaké své tvorbě a nebylo to jejich spontánní rozhodnutí. Navrhla jsem tedy aktivitu, kdy si děti vyzkouší techniku pantomimy. Aktivita navazuje na pozorování mraků venku a na předchozí tvoření. Cílem aktivity je nejdříve vytvořit jimi zvolenou technikou, co by mohl mrak vidět. Poté pomocí pantomimy předvést samy nebo ve dvojici ostatním dětem co vytvořily. K tvoření si mohou děti vybrat mezi modelínou, stavebnicí, pastelkami a fixami. Aktivita se zaměřuje hlavně na fantazii a na vyjádření pomocí pantomimy. Děti také budou muset spolupracovat, pokud se rozhodnou, že budou tvořit ve dvojici. Při hodnocení se zaměříme na správné zacházení s pomůckami, jako například úchop tužky. Také sledujeme, jak se děti při předvádění cítí a chovají. Předpokládaná doba realizace úkolu je 45 minut. (viz. Příloha č.5)

### 5.6.1 PRŮBĚH VÝTVARNÉHO ÚKOLU

#### 1) **Motivace**

Aktivita navazuje na předešlé tvoření mraků. Děti diskutují, co všechno jim tvary připomínají a hádají, co mají ostatní ve svých obrazech. Před touto aktivitou si děti zahrají pohybovou hru Vítr a Mraky.

#### 2) **Formulace zadání výtvarného úkolu učitelem**

*Samostatně nebo ve dvojici vytvoříte něco, co by mohl mrak vidět z oblohy nebo na obloze. Může to být něco, co potkáte po cestě do školky, nebo i jinde, například u babičky či na výletě. Můžete využít cokoliv z připravených pomůcek a materiálů. Nikomu jinému neříkejte, co tvoříte, bude to vaše tajemství. Až budete mít vytvořeno, předvedete ostatním beze slov, co jste vytvořili a oni budou hádat.*

#### 3) **Průběh realizace úkolu**

Děti se rozdělí do dvojic nebo budou tvořit samostatně. Na stolečcích budou mít připravené různé materiály a pomůcky – modelína, pastelky, fixy, voskovky, papíry různého formátu a také stavebnici. Každá dvojice či jednotlivec si vezme, co chce a uchýlí se do nějakého koutku, taky aby mohli v klidu tvořit a ostatní neviděli, co dělají. K tvoření

dětem pustíme relaxační hudbu. Před koncem tvoření zahlásíme čas do konce, aby měly děti čas na dokončení. Poté se všichni přesuneme na koberec a děti si vezmou své výtvary sebou, stavebnice a modelína zůstanou schované na místě tvoření. Postupně každý předvede pomocí pantomimy, co vytvořil, a ostatní hádají, co to je. Po uhodnutí se všichni podíváme na předlohu, kterou si děti vytvořily. Pokud se nebude dařit uhodnout, co předvádí, mohou dát děti slovní nápovědu, či požádat dospělého o radu, jak jinak lze předvést jejich výtvar. Pak dáme všechny výtvary na výstavu.

#### 4) **Reflexe**

Děti se rozdováděly při pohybové hře na vítr a mraky, poté se vydýchaly a rozdělily se. Děti jsou zvyklé spolupracovat a nevadilo jim být ve dvojici s kýmkoli, takže byly všechny ve dvojici. Počet byl však lichý, čekala jsem, zda některá dvojice dívce nabídne, aby se k nim připojila, zadáním však byly dvojice, a tudíž to nikoho nenapadlo. Děti jsou totiž vedené k dodržování pravidel a zadání. Dívku však napadlo se zeptat přímo mě, jestli budu tvořit s ní. Nepřekvapilo mě to, jelikož jsem se často účastnila aktivit a tvořila jsem s dětmi i při volných aktivitách a před spaním. Ostatní dívky, které se mnou také občas tvořily, byly zklamané, že také nemohou být se mnou: „*Ach jo, bych taky chtěla být s tebou.*“ Když jsem poznamenala, že by to bylo líto ostatním a že si pak spolu něco namalujeme, nadšeně vykřikly, usmály se a zůstaly se svojí dvojicí. Děti bylo málo, celkem bylo pět dvojic a na každou tedy vyšla jedna technika a nebyl problém v tom, že by děti neměly soukromí na tvoření. Jedna chlapecká dvojice si zvolila stavebnici. Vytvořili si kolem sebe z molitanových velkých kostek zeď, aby na ně nikdo neviděl. Další čistě chlapecká dvojice si vybrala kresbu, jelikož oba chlapci kreslili rádi a jejich kresby byly velmi detailní a propracované, jeden z nich jí dokázal velmi dobře a bohatě interpretovat. Další dvojice byla smíšená a nemohli se shodnout, co si vyberou. Zeptala jsem se, jak tento problém chtějí vyřešit, jak si vyberou. Chlapce napadlo, že by si mohli zahrát kámen, nůžky, papír a dívka souhlasila. Vybrali si voskovky. Poslední dvě dvojice byly dívčí, včetně mě. Dívky si vybraly fixy, jelikož s nimi malují často a líbila se jim především neonová růžová a fialová barva. Moje dvojice si zvolila modelínu, protože jí nikdo nechtěl. Všichni jsme si našli koutek na tvoření, třída měla naštěstí mnoho zákoutí, kde se dalo tvořit. Chlapci se stavebnicí neustále vykukovali z poza zdi, aby se přesvědčili, že je nikdo nesleduje. U stolečků si dívky šeptaly, co a jak nakreslí. Když zjistily, že na ně někdo kouká,

nahlas řekly: „*Neposlouchej!*“ Chlapci se soustředili na kresbu, až se skoro mračily, jeden měl dokonce vypláznutý jazyk. Při předešlém kreslení se stávalo, že od sebe děti „opisovaly“, protože nevěděly, co mají kreslit. Když ale při této aktivitě byly dva, dokázali vymyslet, co a jak budou tvořit. Já jsem tvořila s Natálkou, vše jsem nechala na ní. Sama si vybrala, co budeme tvořit a i jak. Vybrala si hřiště u školky. Ke všemu, co jsem udělala já, jsem měla instrukce a vždy jsem tvořila, dokud nebyla spokojená. Pojmenovala všechny tvary, které jsme vymodelovaly, jako kulička, placka, kruh, šiška, válec, kostka. Dokonce chtěla zachovat barvy prolézaček tak, jakou mají ve skutečnosti.

Pak jsem se šla podívat, jak se daří ostatním. U některých kreseb jsem nebyla schopná rozeznat konkrétní objekty, bylo však zřejmé, že je na obrázku zachycen děj. Když mi děti popisovaly obrázek, používaly ukazovací zájmena a pojmenovávaly objekty jako stromy v parku a skupinu sportovců, kteří hráli frisbee. Tento námět si zvolily, jelikož den předtím jsme je pozorovali v parku na vycházce. Další chlapecká dvojice kreslila auta, která byla na první pohled rozeznatelná. Dívky namalovaly sebe, jak si hrají na princezny všude okolo byla srdíčka, protože jsou velké kamarádky, mají se rády a rády si spolu hrají ve školce. Chlapci se stavebníci postavili letadlo a při popisu mělo navíc zbraně jako lasery, štíty apod. Chlapci nadšeně chrlili, co všechno letadlo umí.

Když měly děti hotovo, domluvily se, jak budou danou věc předvádět, a přemístili jsme se na lavičku a začali jsme předvádět, co jsme vytvořili. Nikdo nechtěl začít, děti se schovávaly za sebe, dokonce postrkovaly jeden druhého, aby šly první. Zeptala jsem se Natálky, zda jí nevádí, že budeme odvážné a půjdeme první, aby ostatní věděly, jak to bude probíhat. Dívka je velmi akční, takže jí to nevadilo. Domluvily jsme se, že každá předvedeme jednu prolézačku (kolotoč a koně na pružině) a společně předvedeme houpačku. Děti dlouho přemýšlely, než něco řekly, zjevně se bály tipovat. Pak ale začaly říkat své nápady, po chvíli uhádly houpačku. Když jsme napověděly, že další dvě jsou také prolézačky, bez problémů je uhodly. Stále nemohly přijít na hřiště, předvedly jsme tedy uzavřený prostor a prolézačky v něm. Další dvojice předváděla letadlo, což nebylo tak těžké. První nápad byli však ptáci a až pak letadlo. Dále dívky předváděly sebe a kamarádství. Byly lehce nervózní a po celou dobu předvádění se uchechtávaly. Padaly pojmy jako láska, obejmutí, přátelství. Pak se mě dívky zeptaly, zda jim neporadím, jak by mohly ještě lépe předvést, co chtěly. Po radě děti uhodly. Další byla smíšená dvojice.

Dívka byla stydlivá, koukala do země a nechala předvádět spíše chlapce, který to naopak prožíval a snažil se dívce pomoci a napovídat. Děti nevěděly, jak se tento sport jmenuje, ale dokázaly popsat: „*To je to, co jsme viděli v parku! Jak si s tím házeli ty pánové.*“ Pak si někdo vzpomněl, že se tomu říká létající talíř. Chlapec, který to předváděl, věděl i druhý cizí název, jelikož jsem mu ho v parku říkala a on si ho zapamatoval, a tak ho ostatním pověděl. Dívka doslova vystřelila zpět na lavičku a byla ráda, že už nemusí nic předvádět. Poslední dvojice se mě stále ptala, jak mají svou věc předvést a že neví, jak to mají udělat. Poté následoval reflektivní dialog.

**Příklady vybraných odpovědí:**

*Co všechno tedy mrak viděl?*

*„Letadlo, Viktorku s Kačkou, naše hřiště a auta na silnici.“*

*„Taky by mohl vidět, jak si hrajeme v parku.“*

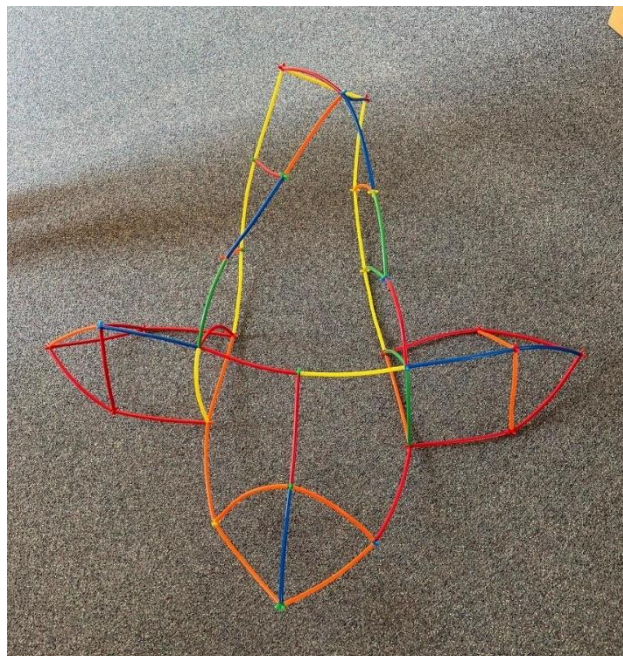
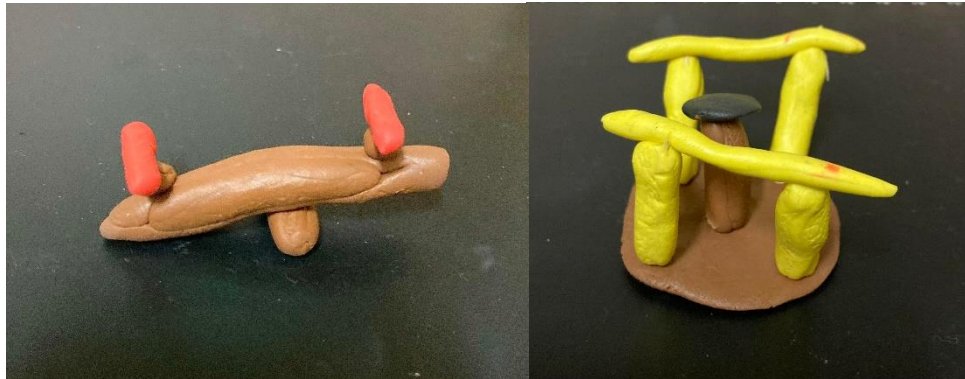
*Bavila vás pantomima?*

*„Jo ale bylo těžký něco uhodnout.“*

*„Já jsem nevěděla, jak mam udělat, že jsme kamarádky.“*

*„Mně se to nelíbilo.“*





Obrázek 8: Co mohl mrak vidět? (zdroj: vlastní)

## 6 ANALÝZA DAT

Již na první pohled bylo patrné, že přístup k výtvarné výchově v obou třídách byl odlišný. V homogenní šumavské třídě byly děti zvyklé tvořit kreativně, používaly různé techniky a pomůcky, také byly vedené k sebevyjadřování. Učitelky nezasahovaly do tvorby, pokud to nebylo nutné. Na druhou stranu bylo ve třídě více dominantních dětí, které měly občas problém se domluvit či spolupracovat s ostatními. Vždy ale došlo na určitý druh komunikace a vyjádření. Naopak v heterogenní plzeňské třídě byly děti vedeny především k ohleduplnosti, takže děti se nehádaly a byly schopné se navzájem domluvit a vyslechnout se. Někdy však dostalo jedno dítě příliš prostoru pro vyjádření, že se nedostalo na ostatní a stalo se, že dítě za den téměř nepromluví. Co se týče výtvarné výchovy, jednalo se především o tvorbu podle šablony, či o přesné dodržování postupu. Učitelky děti velmi hlídaly a zasahovaly do procesu tvoření, i když to situace nevyžadovala, což pak způsobilo, že pokud děti nebyly pod dohledem, nedodržovaly pravidla a dělaly, co neměly. Dalším, dle mého názoru ne moc vhodným, přístupem byla možnost nezúčastňovat se aktivit, pokud děti nechtěly. Některé děti se už jen z principu nezúčastňovaly aktivit, i když nedokázaly vysvětlit důvod. Pak seděly na lavičce a jen pozorovaly ostatní.

Po realizaci připravených aktivit došlo v chování dětí ke změnám. Mohla jsem pozorovat, že v homogenní třídě se děti snažily více se domlouvat a tolik se nehádaly, v heterogenní třídě zase děti začaly více komunikovat. Vše jsem zaznamenala do poznámek z pozorování.

Při analýze dat jsem využila **otevřené kódování**. Které mi umožnilo jednotlivé informace roztřídit do kategorií, které jsem barevně označila, aby byla analýza přehlednější. Zkoumané kategorie byly označeny kódy: uplatnění neverbální komunikace, vzájemná spolupráce, situace při vstupu učitelky do komunikace, projevy samostatnosti, použité vyjadřovací prostředky, komentování prací svých či jiných. Každý kód obsahoval subkódy, které mi umožnily zjištění lépe utřídit a formulovat.

## 7 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

V této kapitole se budu zabývat vyhodnocením získaných dat a odpovídat na stanovené výzkumné otázky. Jak už jsem zmiňovala výše, k analýze dat jsem využila otevřené kódování.

### 7.1 KOMUNIKACE PŘI VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ MEZI DĚTMI A S UČITELKOU

Děti mezi sebou komunikovaly nejvíce při **domlouvání**, které se týkalo rozdělení do skupin, pracovního postupu či půjčování pomůcek. Velmi často se jednalo o dohady až **hádky**, kdy na sebe děti zvyšovaly hlas. V takových případech se do komunikace zapojila učitelka a vedla děti k domluvě. Vyskytlo se však několik okamžiků, kdy se děti zvládly domluvit naprosto v klidu samy, případně vymyslet řešení neshod. Tolarová (2020) ve své práci uvádí, že z rozhovorů s učitelkami a přímým pozorováním dětí zjistila, že při výtvarných činnostech dochází k neshodám při diskuzi nad návrhy či neuposlechnutí pokynů členů skupiny, činnost však dokončí.

V obou třídách se vyskytovalo několik dětí, které ochotně **radily** ostatním, pokud viděly, že mají problém s realizací. Nebylo výjimkou, že si navzájem také **pomohly**. Překvapivě se našlo několik dětí, které si o pomoc řekly i učitelce.

Velmi obvyklým jevem bylo **komentování** prací ostatních dětí ještě v průběhu tvoření. Děti popisovaly dílo, ale i pracovní postup. Také vyžadovaly, aby učitelky chodily mezi nimi a mohly jim popisovat, co a jak tvoří. Často se **diskuze** nad tvořením stočila jiným směrem a děti vyprávěly zážitky nesouvisející s aktivitou. Slavíková, Hazuková, Slavík (2010) uvádí, že výtvarný projev se stává velmi často podnětem k diskuzi o zdánlivě nesouvisejícím tématu.

Ve dvou případech se objevila i **egocentrická řeč**. Průcha (2011) ve své publikaci uvádí výzkum rumunské psycholingvistky Tatiany Slama-Cazacu, která zjistila, že 90 % verbálního projevu je adresováno druhé osobě a nejde o výrazný výskyt egocentrické řeči. Autorka také upozorňuje na fakt, že dětská komunikační kompetence se rozvíjí i komunikací s jinými dětmi, nejen s dospělými.

## 7.2 SITUACE, PŘI KTERÝCH UČITELKA VSTUPUJE DO KOMUNIKACE

Před každou aktivitou učitelka dětem poskytla **instruktáž** potřebnou k realizaci aktivity. Obsahovala popis techniky, kdy se děti seznámily s některými novými pojmy, materiálů a pomůcek, které budou při tvoření využívat, a také postupu, pokud byl vyžadován. Neméně důležité také bylo **dohodnutí se na pravidlech**, které se mají při aktivitách dodržovat. V málo případech musela učitelka děti usměrnit, když například tleskaly s rukama od křídového prášku.

Aktivity vyžadovaly zapojení vlastní představivosti a fantazie, což bylo pro některé děti složité, a tak se učitelka snažila **podněcovat** návodnými otázkami či rozhovorem různé asociace, například: „*Pověz, co ti připomíná ...?*“

V průběhu aktivit učitelka také s dětmi **diskutovala o možných způsobech řešení**, kdy například ukazovala netradiční pomůcky, které se dají využít pro výtvarnou tvorbu, či diskutovala s dětmi nad jejich nápady. Pokud dítě mělo problém při tvoření, snažila se ho učitelka přimět, aby přišlo na řešení samo, například: „*Co se stane, když uděláš...? Myslíš, že by se dalo...? Jak uděláš, aby ...?*“

Po celou dobu se také učitelka snažila přiměřeně děti **chválit**, a tím podporovat děti v dalším tvoření, například: „*To je skvělý nápad. Podařilo se ti namíchat zajímavý odstín.*“

Závěrem každé aktivity byl **reflektivní dialog** vedený učitelkou, při kterém měly děti možnost vyjádřit, jak se při tvoření cítily, zda se jim něco nelíbilo a také diskutovat o průběhu a výsledcích. Vyjadřovat se mohly také k tvorbě ostatních dětí.

## 7.3 UPLATNĚNÍ NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE PŘI VÝTVARNÝCH ČINNOSTECH

Již na první pohled bylo patrné, že pokud děti byly dobře motivované a podstatou výtvarné aktivity byla nová netradiční technika či zábavný a akční průběh, projevovaly se děti pomocí neverbální komunikace častěji a více, než při klasických aktivitách a šablonových úkolech. Introvertní děti se samozřejmě projevovaly méně než děti extrovertní, ale i u nich jsem zaznamenala viditelnější projevy než obvykle.

U dětí se hojně projevovala **mimika**. Soustředěné děti krčily obočí, měly vyplazený jazyk. Velmi často se objevovalo protáčení očí v sloup a zvedání obočí, pokud dítě s něčím nesouhlasilo, nebo hodnotilo pracovní postup ostatních. Také došlo na zaťaté zuby a pláč,

když se ostatní děti nechtěly podřídít jednomu chlapci. Při aktivitě s křídami se děti pomalovaly a dělaly na sebe vtipné či strašidelné obličejy.

**Gesta** se nejvíce objevovala u tvorby na velký formát a při aktivitě Bubliny, kdy byly děti venku. Pobíhaly, skákaly, tleskaly a ukazovaly. Při náročnějších činnostech, jako bylo stříhání, některé děti rozhazovaly rukama, že jim to nejde a protahovaly ruce, jelikož měly velmi křečovitý úchop. Pokud se jednalo o reflektivní dialog, děti nadšeně předváděly, jak jejich práce probíhala. V opačném případě některé děti pokrčily rameny, jen koukaly nebo zavrtěly hlavou, že neví. V situacích, kdy dítě nedodrželo dohodnutá pravidla a učitelka ho konfrontovala, se velmi často dívalo do země a zaměstnávalo ruce žmouláním oblečení, aby nemuselo odpovídat.

Neverbální komunikace mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a učitelkou obsahovala také **oční kontakt**, který měl jak pozitivní, tak i negativní obsah, například při zmíněném nedodržování pravidel. Bednářová (2011) uvádí, že dítě navazuje oční kontakt pouze spontánně, nebo pokud je vybídnuto. Neméně častým byl také **úsměv** představující pochvalu a smích, který se objevoval hlavně když se děti zašpinily, nebo se stalo něco neočekávaného.

Zřídka se při neverbální komunikaci objevil **dotek a fyzický kontakt**. Při aktivitě Bubliny do sebe vrážely spíše omylem, jednou to bylo schválně. Po druhé se děti postrkovaly při pantomimě, jelikož nikdo nechtěl jít první a schovávaly se za sebe.

#### 7.4 PROJEVY SAMOSTATNOSTI

V této oblasti se velmi projevilo, zda jsou při výtvarné výchově děti vedené k používání vlastní představivosti či nikoliv. Nápady při brainstormingu před aktivitou měla většina dětí, některé nápady přímo sršely a jiné řekly jeden, a to jim stačilo.

**Kreativita a tvořivost** v průběhu aktivity byla velmi rozdílná. Na jedné straně byly děti, které se ponořily do tvoření, využívaly svou představivost a nápaditost a užívaly si, že nemají pevně stanovený postup či výsledek tvorby. Na druhé straně pak byly děti, které se neustále dotazovaly na postup či na podobu výsledného díla a nevěděly, co mají tvořit: „*Kam mám nalít tu barvu? Já tam nemůžu nic najít.*“

Několik dětí projevilo **vlastní iniciativu** a kreativitu při využití pomůcek, materiálu či postupu. Takové experimentování vedlo k zajímavým výsledkům.

Převážná většina dětí se sama chtěla **vyjádřit a svou tvorbu popsat** kamarádovi nebo učitelce, která je nemusela vyzývat, nebo jinak podněcovat asociace. Avšak byly i děti, které se nedokázaly samostatně vyjádřit a bylo nutné pokládat návodné otázky.

**Pracovní pomůcky** si děti připravovaly samy, věděly, kde a co mají. Do pracovního oblečení se také oblékly bez vyzvání. **Úklid** probíhal hromadně po skončení aktivity, opět bez vyzvání například umývaly pomůcky od barvy.

Bylo znatelné, že děti jsou zvyklé na **práci s výtvarným materiálem** a také na činnosti, kde využívaly jemnou motoriku, jelikož nebylo potřeba dětem pomáhat při práci s barvami, lepidlem a pomůckami. Jediná slabina bylo stříhání, u kterého byla dopomoc někdy nutná.

## 7.5 KOMENTOVÁNÍ PRACÍ A POUŽITÉ VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY

Děti si navzájem své práce **chválily**. Většinou popisovaly barvy nebo tvary, které se jim líbily: „*Tahle barva se mi líbí! To je hezký.*“ S pochvalami ovšem velmi často souviselo **porovnávání** vlastní tvorby s ostatními: „*Ona to má hezčí, mě se to tady nepovedlo.*“ Ostatní děti se pak snažily dotyčného chválit a přesvědčit, že jeho tvorba je taky pěkná.

Několikrát děti **kritizovaly** jak své tvoření, tak i tvoření svých kamarádů. U své tvorby nebyly spokojené s výsledkem, například s barvami a tvary, které vznikly, nebo je samy domalovávaly. U ostatních převážně kritizovaly postup: „*Takhle se to nemá dělat! Děláš to špatně.*“

U skupinových aktivit se hojně vyskytovala **potřeba pochlubit se** ostatním, při individuální tvorbě děti pak vyžadovaly pozornost učitelky, které svá díla ukazovaly: „*Koukej, my tady máme ostrov a velkou řeku!*“

V průběhu tvoření svá díla **popisovaly**, pokud se chtěly domluvit na dalším postupu tvoření či je učitelka vyzvala, aby své dosavadní tvoření okomentovaly. Další popis následoval při reflektivním dialogu, kdy díla děti představovaly ostatním.

Při popisu své tvorby děti používaly nejčastěji **barvy**, kdy pojmenovávaly odstíny a hodnotily například, která barva se jim líbí. Dále popisovaly **linie a tvary**, kterých si všimly a které přiřazovaly známým objektům: „*Tady to vypadá jako sněhulák.*“ Některé děti dokázaly pojmenovat i jednoduché geometrické tvary: „*Tady ten válec bude houpačka. Ten kruh mi připomíná míč.*“ Slavíková, Hazuková, Slavík (2010) definují čtyři

kategorie výtvarných prostředků, které by měly do určité míry zvládnout i děti. Patří sem například pojmenování barev a odstínů, tvarů, nástrojů, materiálů či výtvarných symbolů založených na fantazii a představivosti.

Jelikož se převážně jednalo o abstraktní tvorbu, děti si do popisu často promítaly **vlastní zkušenost**, a tak byl popis jednoho díla od dvou dětí rozdílný. O promítání zkušenosti do tvorby se zmiňují ve své publikaci *Výtvarné čarování* (2010, s. 140) Slavíková, Hazuková, Slavík: „*Dětská fantazie je zpočátku těsně závislá na tom, co dítě skutečně zažilo.*“

**Prostor** děti popisovaly většinou pomocí ukazovacích zájmen, zejména „*tady*“ a „*tam*“, předložek „*nahoře, dole*“ a několik dětí již zvládlo pojmy vpravo a vlevo, což by dle Bednářové (2011) měly okolo pátého roku zvládnout všechny děti. V několika obrazech vodní hladiny také objevily náznaky **perspektivy**, kdy popisovaly, že vzadu zapadá Slunce do moře a vpředu je pláž. Při tvoření se děti snažily využít celou plochu či prostor, které měly k dispozici.

Při interpretaci uměleckého díla se pak navíc snažily odhalit, jaké **nástroje** a jaký **druh barvy** mohl malíř použít, což se opět opíralo o dosavadní zkušenosti dětí.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zmapovat komunikaci předškoláků při výtvarných činnostech a zjistit, jakým způsobem učitel podporuje děti ke komunikaci při výtvarných činnostech. Výzkumné šetření probíhalo na základě realizace série výtvarných aktivit, které měly inspirační východisko v tvorbě Zdeňka Hůly.

Z výzkumu vyplývá, že je velmi důležité děti ke komunikaci vést a podporovat jakoukoliv formu vyjádření. Pro některé děti je velmi náročné zformulovat sdělení či popsat, co vidí. Důležitým faktorem je také rozsah slovní zásoby, kterou je třeba cíleně rozšiřovat, a dosud získané zkušenosti, které děti velmi často do svého výtvarného tvoření promítají. Je nezbytné mít na paměti, že pro děti je důležitá pozitivní zpětná vazba, která dítě podpoří v dalším tvoření i v komunikaci. Výzkum přinesl zjištění, že děti si více užívají akční tvoření, při kterém si vyzkouší netradiční techniky a pomůcky. Míra komunikace pak rapidně vzroste, pokud dítě mělo silný prožitek z tvoření. Zjistila jsem, že pro děti bylo daleko snazší hovořit o tvorbě, kterou si samy řídily, když si vybraly, co budou tvořit a jak to budou tvořit. Velmi pozitivní vliv na tvoření a kladné prožitky z aktivit měla také realizace ve venkovním prostředí. Když dáme dětem kvalitní podnět, prostor pro jejich vlastní nápady, myšlenky a určitou míru samostatnosti, často nás překvapí, jak kreativní a tvořivé mohou být.

Z celkového výsledku práce lze tedy vyvodit, že pokud se výtvarná výchova zaměří především na proces tvoření, má aktivita pro děti daleko větší přínos než formy šablonového tvoření. Obzvláště v dnešní uspěchané době plné moderních technologií je pro děti důležité rozvíjet fantazii, komunikaci i motoriku. Proto bych pedagogům doporučila do výtvarné výchovy zařazovat více netradičních technik a akční tvorby, při kterých děti zapojí svou představivost a kreativitu.



## RESUMÉ

Bakalářská práce, s názvem Komunikace při výtvarných činnostech v mateřské škole se zabývá problematikou komunikace mezi předškolními dětmi při výtvarných činnostech, popisu výtvarného díla, vyjadřování myšlenek a pocitů z tvoření ale také způsobem podporování komunikace ze strany učitele. Teoretická část obsahuje poznatky z mnoha publikací, které se týkají vývoje předškolního dítěte, zejména pak vývoje výtvarného projevu, komunikace a také výtvarnou výchovou v mateřské škole. Výzkumná šetření v praktické části pak přinesla poznatky o způsobech a míře komunikace při výtvarných činnostech. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem pedagog podporuje děti ke komunikaci a jakým způsobem děti komunikují při výtvarných činnostech. Z analýzy dat vyplynulo, že nejvíce děti ke komunikaci podněcuje akční a zajímavá výtvarná tvorba, která v dětech zanechá prožitek. Z výzkumu též vyplývá, že děti při popisu výtvarných děl využívají již získané zkušenosti a osvojenou slovní zásobu, proto je důležité s dětmi prožívat nové věci, slovní zásobu rozšiřovat ve všech oblastech a podporovat rozvoj fantazie.

## SUMMARY

This bachelor thesis, titled Communication during art activities in kindergarten, deals with issues related to the communication among preschool children during art activities, description of the work of art, expression of thoughts and feelings from art creation, as well as the way of communication support by the teacher. The theoretical portion contains a summary of knowledge from various publications dealing with development of preschool children, especially the development of art expression, communication and also art education in kindergarten. Research surveys in the practical part brought findings about the ways and extent of communication during art activities. The aim was to find out how the teacher supports children to communicate and how children communicate during art activities. The analysis of the data showed that most children are stimulated to communicate by action and interesting art technique, which leaves children with an experience. The research also shows that children use already acquired experience and acquired vocabulary when describing works of art, so it is important to experience new things with them, expand vocabulary in all areas and support the development of fantasy.

**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.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. Nahlížet – nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902377.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KERHARTOVÁ, Jana. *Humor a hra v Galerii H*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-888-2.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9

KURIC, Jozef. *Psychologie vnímání malířských výtvarných děl v ontogenezi*. Přeložil Vladimír SMÉKAL. Brno: Univ. J. E. Purkyně, 1986. Spisy Filozofické fakulty Univerzity J.E. Purkyně v Brně.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LINHARTOVÁ, Kristýna. *Rozvoj vizuální gramotnosti u dětí předškolního věku prostřednictvím výtvarné činnosti*. České Budějovice, 2019. Diplomová práce. Jihočeská

univerzita v českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Michal Filip, Ph.D.

NEDVĚDOVÁ, Dana. *Interpretace výtvarného umění v mateřské škole*. České Budějovice, 2018. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Hana Švejdová.

NOVÁ, Kristýna. *Výtvarný projev předškoláků jako forma vyjádření*. Plzeň, 2021. Bakalářská práce. Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné kultury. Vedoucí práce Mgr. Monika Plíhalová.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7.

ROGERS, Marg. *Listening to children's voices through art: communicating experiences and understandings in music research* [online]. International Art in Early Childhood Research Journal, 2018, vol. 1, no. 1 [cit. 15.3.2022]. Dostupné z: <https://artinearlychildhood.org/2018-research-journal-1/>

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upravené., (v SPL-Práce 1.) vydání. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3360-6.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Rozšířené vydání. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1043-6.

TIKALOVÁ, Lucie. *Výtvarný projev jako prostředek pedagogické komunikace*. Praha, 2017. Dizertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

TOLAROVÁ, Alena. *Spolupráce při výtvarných činnostech v mateřské škole*. Plzeň, 2020.

Bakalářská práce. Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné kultury.

Vedoucí práce Mgr. Monika Plíhalová.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a Monika PLÍHALOVÁ. Všeobecně vzdělávací potenciál výtvarných činností v mateřské škole. *Speciál pro mateřské školy*. 2019, **2**(6), 18-22. ISSN 2571-0591.

UNIVERZITA KARLOVA. *Zdeněk Hůla – Cesta: rozhovor v ateliéru a na zahradě v Kostelci nad Černými Lesy*. Karlova univerzita, 2007.

UŽDIL, Jaromír. Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte.

Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, [2017].

Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Druhé, rozšířené a

přepřacované vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Zdeněk Hůla – Voda (Zdroj: Artlist – databáze současného umění: Voda, 2003) .....	32
Obrázek 2: Zdeněk Hůla – Mrak (Zdroj: Artlist – databáze současného umění: Mrak, 2003) .....	32
Obrázek 3: Ukázka výsledných maleb vodní hladiny (zdroj: vlastní).....	35
Obrázek 4: Průběh výtvarného úkolu Krajina vody (zdroj: vlastní) .....	39
Obrázek 5: Výsledná práce – Krajina vody (zdroj: vlastní) .....	39
Obrázek 6: Ukázka výsledného obrazu Bubliny (zdroj: vlastní).....	43
Obrázek 7: Mraky (zdroj: vlastní) .....	48
Obrázek 8: Co mohl mrak vidět? (zdroj: vlastní).....	53

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1: Návrh výtvarného úkolu – Hladina.....	I
Příloha 2: Návrh výtvarného úkolu – Krajina vody .....	III
Příloha 3: Návrh výtvarného úkolu – Bubliny.....	IV
Příloha 4: Návrh výtvarného úkolu – Mraky .....	V
Příloha 5: Návrh výtvarného úkolu – Mračné hádanky.....	VI

## PŘÍLOHY

Příloha 1: Návrh výtvarného úkolu – Hladina

<b>Námět</b>	<b>Hladina</b>
<b>Cílová skupina</b>	<i>Předškoláci (5-6)</i>
<b>Časová dotace</b>	1 den
<b>Inspirační východiska</b>	<i>Zdeněk Hůla – Voda 2003 (Živly)</i>
<b>Pomůcky</b>	Čtvrtka A3, akrylové barvy, houbička, vidlička, kartáček, řetízek, štětec, náhrávka vody
<b>Učivo</b>	<p><i>Dítě a jeho tělo – zdokonalení JM, manipulace s předměty – relaxace a navození dobré atmosféry</i></p> <p><i>Dítě a jeho psychika – rozvoj tvořivosti, představivosti a fantazie – rozvoj estetického citění – přímé pozorování přírodních objektů i jevů</i></p> <p><i>Dítě a ten druhý – posilování prosociálního chování – rozvoj kooperativních dovedností</i></p> <p><i>Dítě a společnost – seznámení se světem kultury</i></p> <p><i>Dítě a svět – sledování rozmanitostí změn v přírodě – rozvoj úcty k životu ve všech formách</i></p>
<b>Cíle</b>	<b>Formulace cíle úkolu:</b>
	<i>Dítě pomocí různých netradičních pomůcek a akrylových barev vytvoří obraz vodní hladiny. Poté děti ze všech obrazů utvoří jednu vodní hladinu.</i>
	<b>Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ovládat koordinaci oko ruka, zvládat jemnou motoriku. Manipulace s barvami, štětcem, houbičkou, řetízem, vidličkou, kartáčkem.</i></li> <li>• <i>Vědomě užívat všechny smysly. Zachytit a vyjádřit své prožitky. Poslouchat hudbu, pozorovat linie a barvy. Vyjádřit poslouchanou hudbu barvami a liniemi.</i></li> <li>• <i>Uvědomovat si svou samostatnost. Samostatně tvořit dle vlastní fantazie.</i></li> <li>• <i>Spolupracovat s ostatními. Sestavení jedné vodní hladiny ze všech obrazů.</i></li> <li>• <i>Vnímat umělecké a kulturní podněty. Inspirace dílem Voda.</i></li> <li>• <i>Mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka. Voda je důležitá pro člověka, důležité vodu čistit a chránit zdroje.</i></li> <li>• <i>Vnímat, že svět má řád, je rozmanitý, pestrý. Různé vodní zdroje, koloběh vody</i></li> </ul>
<b>Kritéria hodnocení</b>	Linie a tahy předměty budou viditelné. Využije celou plochu papíru (žádná bílá místa) a zachová barvy (nesmíchat vše dohromady).

---

<b>Kontexty výtvarného úkolu</b>	<i>Povídání o významu vody pro člověka, o vlastnostech vody; pozorování vodních zdrojů (řeka, déšť, jezero); rozlišování odstínů modré a zelené barvy; rytmické napodobování vody; vytvoření domova pro již vyrobené ryby</i>
--------------------------------------	---

Příloha 2: Návrh výtvarného úkolu – Krajina vody

<b>Námět</b>	<b>Krajina vody</b>
<b>Cílová skupina</b>	<i>Předškoláci (5-6)</i>
<b>Časová dotace</b>	1 den
<b>Inspirační východiska</b>	<i>Zdeněk Hůla – Voda 2003 (Živly)</i>
<b>Pomůcky</b>	Čtvrtky A1, křídly, mističky, lepidla, nůžky, nahrávka vody
<b>Učivo</b>	<p><i>Dítě a jeho tělo – zdokonalení JM, manipulace s předměty – relaxace a navození dobré atmosféry</i></p> <p><i>Dítě a jeho psychika – rozvoj tvořivosti, představivosti a fantazie – rozvoj estetického citění – přímé pozorování přírodních objektů i jevů</i></p> <p><i>Dítě a ten druhý – posilování prosociálního chování – rozvoj kooperativních dovedností</i></p> <p><i>Dítě a společnost – seznámení se světem kultury</i></p> <p><i>Dítě a svět – sledování rozmanitostí změn v přírodě – rozvoj úcty k životu ve všech formách</i></p>
<b>Cíle</b>	<b>Formulace cíle úkolu:</b>
	<i>Děti své předešlé vodní hladiny rozstříhají a ve skupinách nalepí na velký formát, tak vznikne jejich krajina, kterou pomocí kříd domalují.</i>
	<b>Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ovládat koordinaci oko ruka, zvládat jemnou motoriku. Manipulace s křídami, lepidlem a nůžkami.</i></li> <li>• <i>Uvědomovat si svou samostatnost. Samostatně tvořit dle vlastní fantazie.</i></li> <li>• <i>Spolupracovat s ostatními. Domluvit se na postupu a rozdělit si činnosti.</i></li> <li>• <i>Vnímat umělecké a kulturní podněty. Inspirace dílem Voda.</i></li> <li>• <i>Mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka. Voda je důležitá pro člověka, důležité vodu čistit a chránit zdroje.</i></li> <li>• <i>Vnímat, že svět má řád, je rozmanitý, pestrý. Různé vodní zdroje.</i></li> </ul>
<b>Kritéria hodnocení</b>	Do práce se zapojí všichni ve skupině, dodržují dohodnutá pravidla, zaplní celou plochu a jsou schopné ostatním skupinám popsat, co vytvořily.
<b>Kontexty výtvarného úkolu</b>	<i>Povídání o významu vody pro člověka, o vlastnostech vody; pozorování vodních zdrojů (řeka, déšť, jezero); rozlišování odstínů modré a zelené barvy; rytmické napodobování vody; vytvoření domova pro již vyrobené ryby</i>



Příloha 3: Návrh výtvarného úkolu – Bubliny

<b>Námět</b>	<b>Bubliny</b>
<b>Cílová skupina</b>	<i>Předškoláci (5-6)</i>
<b>Časová dotace</b>	1 den
<b>Inspirační východiska</b>	<i>Zdeněk Hůla – Voda 2003 (Živly)</i>
<b>Pomůcky</b>	Čtvrťka A2, bublifuky, příp. saponát a voda, barvivo
<b>Učivo</b>	<p><i>Dítě a jeho tělo – rozvoj lokomočních a nelokomočních pohybových dovedností</i></p> <p style="text-align: center;"><i>- ovládat pohybový aparát</i></p> <p><i>Dítě a jeho psychika – procvičování orientace v prostoru i rovině</i></p> <p style="text-align: center;"><i>- cvičení organizačních dovedností</i></p> <p style="text-align: center;"><i>- rozvoj tvořivosti, představivosti a fantazie</i></p> <p><i>Dítě a ten druhý – rozvoj kooperativních dovedností</i></p> <p><i>Dítě a společnost – rozvoj tvořivosti a estetické vnímání</i></p> <p><i>Dítě a svět – praktické pokusy</i></p> <p><i>Obtisk</i></p> <p><i>Akční malba</i></p>
<b>Cíle</b>	<b>Formulace cíle úkolu:</b>
	<i>Děti pomocí chytání barevných bublin na papír vytvoří obraz, který poté černými fixami dokreslí dle fantazie.</i>
	<b>Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Koordinovat lokomoci a další pohyby a polohy těla. Děti se pohybují s papírem a chytají bubliny.</i></li> <li>• <i>Přemýšlet, vést jednoduché úvahy a vyjádřit to, o čem přemýšlí. Vyjadřovat svoji představivost a fantazii v tvořivých činnostech. Uvažují, co jim bubliny připomínají.</i></li> <li>• <i>Spolupracovat s ostatními. Pochopit, že každý má ve společnosti svou roli. Domluva, jak budou s papírem pohybovat, kdo bude foukat</i></li> </ul>
<b>Kritéria hodnocení</b>	Domluví se, kdo a co bude ve skupině dělat. Zvládne najít v obrazcích konkrétní objekt a dokreslit ho. Zvládne popsat obrázky.
<b>Kontexty výtvarného úkolu</b>	<i>Hledání odstínů barev, pozorování tvarů bublin, pohybová hra bubliny</i>

Příloha 4: Návrh výtvarného úkolu – Mraky

<b>Námět</b>	<b>Mraky</b>
<b>Cílová skupina</b>	<i>Předškoláci (5-6)</i>
<b>Časová dotace</b>	2 dny
<b>Inspirační východiska</b>	<i>Zdeněk Huřka – Mrak 2003 (Živly)</i>
<b>Pomůcky</b>	Akrylové barvy, brčka, krabice
<b>Učivo</b>	<p><i>Dítě a jeho tělo – rozvoj lokomočních a nelokomočních pohybových dovedností</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ovládat pohybový aparát, koordinaci oko ruka</li> <li>– sladit pohyb s rytmem a hudbou</li> </ul> <p><i>Dítě a jeho psychika – cvičení organizačních dovedností</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– rozvoj tvořivosti, představivosti a fantazie</li> <li>– vyjadřovat nápady, diskutovat</li> <li>– těšit se ze setkávání s uměním</li> </ul> <p><i>Dítě a ten druhý – rozvoj kooperativních dovedností, spolupráce</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– dodržovat dohodnutá pravidla</li> </ul> <p><i>Dítě a společnost – rozvoj tvořivosti a estetické vnímání</i></p> <p><i>Dítě a svět – pozorování přírody</i></p> <p><i>Swirl art</i></p> <p><i>Lití barev</i></p>
<b>Cíle</b>	<b>Formulace cíle úkolu:</b>
	<i>Děti pomocí techniky lití barev a swirl art vytvoří mraky.</i>
	<b>Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Koordinovat lokomoci a další pohyby a polohy těla. Děti lijí opatrně barvy na plátno a foukají brčkem.</i></li> <li>• <i>Přemýšlet, vést jednoduché úvahy a vyjádřit to, o čem přemýšlí. Vyjadřovat svoji představivost a fantazii v tvořivých činnostech. Uvažují, co jim tvary připomínají.</i></li> <li>• <i>Spolupracovat s ostatními. Pochopit, že každý má ve společnosti svou roli. Domluva, jaké barvy použijí, jak budou foukat.</i></li> </ul>
<b>Kritéria hodnocení</b>	Domluví se, kdo a co bude ve skupině dělat, jaké barvy použijí. Zvládne najít v obraze tvar a pojmenovat ho. Dá prostor ostatním.
<b>Kontexty výtvarného úkolu</b>	<i>Pozorování mraků na nebi, pohybová hra na mraky, poslech hudby.</i>

Příloha 5: Návrh výtvarného úkolu – Mračné hádanky

<b>Námět</b>	<b>Mračné hádanky</b>
<b>Cílová skupina</b>	<i>Předškoláci (5-6)</i>
<b>Časová dotace</b>	30-45 min
<b>Inspirační východiska</b>	<i>Zdeněk Hůla – Mrak 2003 (Živly)</i>
<b>Pomůcky</b>	Modelína, papíry, pastelky, fixy, voskovky, stavebnice
<b>Učivo</b>	<p><i>Dítě a jeho tělo – rozvoj lokomočních a nelokomočních pohybových dovedností</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>– ovládat pohybový aparát, koordinaci oko ruka</i></p> <p><i>Dítě a jeho psychika – rozvoj tvořivosti, představivosti a fantazie</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>– vyjadřovat nápady, diskutovat</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>– vyjádřit se gesty, improvizovat</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>– dramatické činnosti (předvádění)</i></p> <p><i>Dítě a ten druhý – rozvoj kooperativních dovedností, spolupráce</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>– dodržovat dohodnutá pravidla</i></p> <p><i>Dítě a společnost – rozvoj tvořivosti a estetické vnímání</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>– porozumět neverbálním projevům druhých</i></p> <p><i>Dítě a svět – poznávání přírodního okolí (ovzduší, počasí)</i></p> <p><i>Pantomima</i></p>
<b>Cíle</b>	<b>Formulace cíle úkolu:</b>
	<i>Děti vytvoří jimi zvolenou technikou, co by mohl mrak vidět. Poté pomocí pantomimy předvedou samy nebo ve dvojici ostatním dětem co vytvořily.</i>
	<b>Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Koordinovat lokomoci a další pohyby a polohy těla. Děti vyjadřují pohybem, co vytvořily.</i></li> <li>• <i>Přemýšlet, vést jednoduché úvahy a vyjádřit to, o čem přemýšlí. Vyjadřovat svoji představivost a fantazii v tvořivých činnostech. Uvažují, co by ostatní děti mohly předvádět.</i></li> <li>• <i>Spolupracovat s ostatními. Pochopit, že každý má ve společnosti svou roli. Domluva ve dvojici, jak budou předvádět.</i></li> </ul>
<b>Kritéria hodnocení</b>	Správně zachází s pomůckami a materiálem. Dokáže se vyjádřit neverbálně. Dokáže se ve dvojici domluvit na postupu předvádění.
<b>Kontexty výtvarného úkolu</b>	<i>Pozorování mraků na nebi, pohybová hra na mraky, poslech hudby, tvoření mraků.</i>