

Performance a její aplikace do prostředí mateřské školy

Klára Vavrečková

Bakalářská práce 2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Klára Vavrečková**
Osobní číslo: **H17866**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Performance a její aplikace do prostředí mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti využití performance jako výtvarněuměleckého prostředku v mateřské škole.

Vymezení teoretických východisek o využití forem výtvarné performance u dětí předškolního věku.

Zpracování výtvarného projektu zaměřeného na aplikaci výtvarné performance do prostředí mateřské školy.

Realizace výtvarného projektu a jeho ověření v mateřské škole.

Evaluační projekt a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Bečvářová, I. (2015). *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál.

Fišer, Z., Havlík, V., & Horáček, R. (2010). *Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinarity tvůrčího procesu*. Brno: Masarykova univerzita.

Goldberg, R. L. (2011). *Performance art: from futurism to the present*. New York: THAMES & HUDSON.

Morganová, P. (2009). *Akční umění*. Olomouc: Nakladatelství J. Vacl.

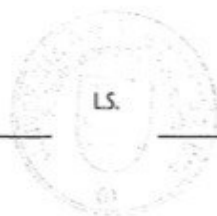
Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Marta Koutníková

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PačDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 24. 10. 20

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějšího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má aplikační charakter. Cílem bakalářské práce je prokázat význam využití performance v mateřských školách. Teoretická část bakalářské práce je zaměřena na akční umění a především performance. V případě realizace tohoto umění s dětmi předškolního věku jsou zde uvedeny výtvarné techniky a další možnosti týkající se tvorby s dětmi. A v neposlední řadě teoretická část bakalářské práce pojednává o tom, jak je umění akce ukotveno v Rámcovém vzdělávacím programu, jsou zde uvedeny oblasti a specifika aplikace performance v předškolním věku. V praktické části bakalářské práce je prezentován výtvarný projekt zaměřený na performance realizovanou různými formami. Skrze tento projekt je rozvíjena především kreativita, fantazie, sebe prezentace a je usilováno o prožitek z procesu tvorby. Projekt byl ověřen v praxi v prostředí mateřské školy, kde byl také evaluován a na základě této evaluace bylo zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: performance, umění v MŠ, výtvarný projev, výtvarný experiment, kreativita, prožitek, sebe prezentace

ABSTRACT

Bachelor thesis has an applicational character. The Bachelor thesis aims to demonstrate the importance of the use of performance in the kindergartens. The theoretical part of the thesis focuses on action art and mostly on performance. The thesis specifies different artistic means for practising this kind of art with pre-school children. Last but not least, the theoretical part explains how the art of performance gets anchored in the framework of an educational plan. There are also some specifics and didactic strategies for the application of performance in pre-school age. In the practical part of the Bachelor thesis, an art project gets presented. This project focused on various forms of realised performance. Children's creativity, fantasy and self-realisation got strongly developed in the course of this project. The project had a chance to get tested in kindergarten's environment, and it also got an evaluation from there. The recommendation for the kindergartens' practice got formed based on those notions.

Keywords: performance art, kindergarten art, visual art expression, visual art experiment, creativity, experience, self-expression

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Martě Kolínské Koutníkové za její odborné vedení, konzultace, cenné rady a pomoc, kterou mi poskytovala během zpracování bakalářské práce. Zároveň bych chtěla poděkovat Mgr. Andree Dalajkové za její cenné rady a ochotu pomoci při dokončení bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala paní učitelce z mateřské školy Mgr. Markétě Macharáčkové, bez jejíž ochoty umožnění realizace projektu by praktická část nemohla vzniknout. A v neposlední řadě bych také chtěla poděkovat dětem za vytvoření přátelského prostředí a ochotu spolupracovat.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 PERFORMANCE JAKO SOUČÁST AKČNÍHO UMĚNÍ.....	12
2 VÝTVARNÉ UMĚNÍ V ŽIVOTĚ DÍTĚTE.....	15
2.1 TECHNIKY VÝTVARNÉ TVORBY REALIZOVANÉ V MŠ	16
2.2 OSTATNÍ TECHNIKY VÝTVARNÉ TVORBY.....	20
3 POJETÍ PERFORMANCE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	22
3.1 VYMEZENÍ AKČNÍHO UMĚNÍ V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
3.2 OBLASTI PERFORMANCE VYUŽITELNÉ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	23
3.3 SPECIFIKA APLIKACE PERFORMANCE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
4 UMĚLECKÝ PROJEKT.....	28
4.1 NÁVRH PROJEKTU	29
4.2 REALIZACE PROJEKTU	32
4.2.1 Charakteristika dětí	32
4.2.2 Vstupní charakteristika dětí.....	32
4.2.3 Průběh projektu	33
4.2.3.1 Výstup č. 1 – Performance formou akční malby	34
4.2.3.2 Výstup č. 2 – Performance formou land artu.....	40
4.2.3.3 Výstup č. 3 – Performance formou modelování	45
4.2.3.4 Výstup č. 4 – Performance s využitím hudby	50
4.2.3.5 Výstup č. 5 – Performance s využitím pohybu.....	55
4.2.3.6 Výstup č. 6 – Performance s využitím plošných výtvarných prostředků.....	59
4.2.3.7 Výstup č. 7 – Performance formou dramatizace.....	65
4.2.3.8 Výstup č. 8 – Performance formou body artu.....	71
4.2.4 Výstupní charakteristika dětí.....	75
5 EVALUACE PROJEKTU.....	78
5.1 VLASTNÍ REFLEXE	78
5.2 EVALUACE UČITELKY MŠ	81
5.3 SROVNÁNÍ VLASTNÍ REFLEXE A EVALUACE UČITELKY MŠ.....	84
5.4 EVALUACE DĚTMI	87
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	88
ZÁVĚR	89
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	90
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	93
SEZNAM OBRÁZKŮ	94

SEZNAM TABULEK.....	95
SEZNAM PŘÍLOH.....	96
PŘÍLOHA P 1 - INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ – VZOR.....	97

ÚVOD

Umění spjaté s činem, představením či výtvozem není jen aktem, který se týká pouze dospělých jedinců. Je nepochybné, že umění, zvláště oblast umění zvaná performance, podporuje rozvoj kreativního myšlení, fantazie, sebe prezentace a také vnímání daného okamžiku, určitý prožitek momentu. Dále umožňuje vyjadřovat pocity, řešit problémové situace, snižovat ostych z prezentování sebe sama či svého díla a v případě konání kolektivního umění vytváří prostředí vzájemné důvěry a spolupráce mezi účastníky.

Cílem teoretické části bakalářské práce je vymezit teoretická východiska o umění zvané performance, zpracovat a analyzovat různé přístupy týkající se performance u dětí předškolního věku. Najdeme zde techniky týkající se výtvarné tvorby a také další možnosti tvorby prostřednictvím performance v MŠ. Je zde zmíněno ukotvení akčního umění v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, dalším cílem bakalářské práce je uvést oblasti performance a také specifika aplikace u dětí předškolního věku.

Základem praktické části bakalářské práce je vytvoření výtvarného projektu s názvem Prožitkem k poznání. Cílem aplikační práce je zpracovat projekt, pomocí kterého budou děti předškolního věku seznámeny s různými formami performance a budou moci tvořit dle svých vlastních představ. Dalším cílem praktické části bakalářské práce je realizovat projekt v prostředí mateřské školy s dětmi předškolního věku, zpracovat evaluační materiál na základě srovnání vlastní reflexe a evaluace učitelky mateřské školy, která byla přítomna po dobu vykonávání projektu, a jako poslední, vytvořit evaluaci dětmi absolvujícími projekt. Závěrečný cíl tvoří vytvoření doporučení s náměty pro práci s formou umění zvanou performance pro budoucí praxi mateřských škol.

Výtvarná činnost realizovaná prostřednictvím performance je pro děti předškolního věku důležitá především z důvodu podpory zvědavosti, pocitu radosti a úspěchu z tvorby. Napomáhá při rozvoji fantazie, usiluje o užití vlastních nápadů, postupů a způsobů práce prostřednictvím výtvarného i běžně dostupného materiálu. Umožňuje pojmout tvůrčí činnost v mateřské škole také jiným způsobem nežli jen pouhým předložením úkolu s jasně stanoveným postupem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PERFORMANCE JAKO SOUČÁST AKČNÍHO UMĚNÍ

Na úvod bych se chtěla věnovat oblasti zvané akční umění, které lze označit jako určitý zlom v dosavadním vnímání výtvarného umění, jelikož je v opozici ke klasickým formám umění. V českých poměrech tedy hovoříme o uměleckém proudu, jež vznikl na konci 50. let a postupně se rozšířil do mnoha zemí. Za základní rysy tohoto směru považujeme čas, kreativitu, ale především novou úlohu umělce, a dokonce i diváka. Akční umění nebylo pouze směrem, jež svými vlivy působil v omezenou dobu, ale je uměním, s nímž se setkáváme doposud v oblastech jako je divadlo, hudba, tanec, fotografie či video a také jím mohou být i politické akce. Oblasti, ve kterých můžeme akční umění pozorovat, se navzájem prolínají a vzájemně na sebe působí (Morganová & Valoch, 2009). „Často se setkáváme s kombinací výtvarného záměru a extravagantní divadelní akce, většinou s hlubším filozofickým záměrem, a to na různých happeninzích a performancích (při uvádění hry v intencích akčního umění)“ (Odehnalová, 2001, s.128). Umělci si kladli otázku týkající se oddělenosti světa umění od reálného života a snažili se o nápravu prostřednictvím zdrojů jako jsou každodenní životní situace, zvyky a především hry (Morganová & Valoch, 2009). Podstatou ztvárnění akčního umění je akce. Akci nevnímáme pouze jako děj vzniku uměleckého díla, ale především jako finální produkt díla. Tato forma umění je charakteristická pro svou přehavost, pomíjivost, a především komplikovanou dokumentaci daného okamžiku. Jde totiž zejména o prožitek účastníků a autora, ne o výsledný produkt. Horáček uvádí: „Nemluvíme tedy o obrazech a sochách vystavených v galerijním prostředí, ale nacházíme osobité projevy, jež pracují s principem procesuálnosti, jsou založeny na ději a proměnlivosti, využívají principu náhody, svádějí dialog s přírodními zákonitostmi a procesy, často se odehrávají v přírodě či na ulici a jejich vytváření je mnohdy založeno na kolektivních aktivitách a využití netradičních a nevýtvarných materiálů. V umění akce nebývá vždy důležité, k jaké podobě výsledku, tedy k jakému výtvarnému dílu dějový proces dospěje, ale jaká sdělení a jaké komunikační prvky samotný průběh akce přinese“ (Horáček, 2015, s. 232).

Akční tvorba zkoumá pocity člověka prostřednictvím prostoru, času, dotyku, pohybu, trvání a také proměny (Roeselová, 2003). Pokud se octneme na vystoupení akčních umělců, můžeme si všimnout, že jsou tyto akce doplňovány světelnými, laserovými, kinetickými či zvukovými efekty, a to obzvláště proto, aby byly zapojeny všechny smysly pozorovatele (Odehnalová, 2001). Havlík (2010) se zajímal o akce, které studentům absolvujícím kurz akční tvorby na olomoucké katedře utkvěly v paměti. Z jeho dotazníků vyplynulo, že akce probíhající na specifickém místě, tudíž aktivizující vnímání všemi smysly a také akce, které

byly studentům nepříjemné, zaujaly studenty nejvíce. Tyto nepříjemné pocity byly spojeny především s ostychem z prezentování na veřejnosti. Důležitým aspektem pro překonání tohoto jevu bylo vytvoření prostředí vzájemné důvěry mezi účastníky. Dále bylo také zjištěno, že za velmi pozitivní zkušenost a prožitky považují účastníci spolupráci, kreativní myšlení a řešení problémů, které lze přenést do běžného života. Uchopení a reagování na situaci performativními prostředky ozvláštňuje jakýkoliv pracovní proces.

K akčnímu umění se váže performance, jež je ústředním motivem bakalářské práce. Performance lze z anglického jazyka přeložit jako čin, provedení, dílo, výkon, výtvar, představení či hru (Morganová & Valoch, 2009). Performance je pojem, který některé publikace datují na přelom 60. a 70. let dvacátého století a jiné jej spojují již se vznikem modernismu a s působením uměleckých avantgard z počátku minulého století (Horáček, 2015). Goldberg (2011) uvádí, že performance upřednostňovali ti umělci, kteří spíše než o objekty usilovali o umění myšlenek a prožitku. V 70. letech se výtvarníci v rámci performance zabývali živými sochami, rituály, představením nebo feministickými akcemi. Pozice performance se v rámci uměleckých forem 21. století stále zvyšuje a stává se oblíbenější.

O performance se jedná především tehdy, kdy umělec nebo i ostatní účastníci, uskutečňují představení, určitou činnost, při které mohou či nemusejí být v daný moment přítomni diváci, případně může jít pouze o uzavřený proces, který je divákům dokumentován, tedy fotograficky či filmově zachycen (Horáček, 2015). Někteří z umělců 60. let vydali zákaz fotografování na svých akcích. Ačkoliv je u performance fotografie či video chápáno jako podobný prvek jako socha u sochaře, obraz u malíře a podobně, nemusí všichni umělci považovat fotografii či video za vhodný způsob zprostředkování akce (Knížák, 2002). Využívání fotografie má v tomto případě i svou negativní stránku. Samotná přítomnost na dané akci je pro jedince v jeho prožívání daleko silnější než pomocí pouhé fotografie. Fotografie nedokáže plně zprostředkovat veškerý prožitek a vnímání akce. Většina akcí je důležitá a výjimečná pro jejich určitý okamžik, místo, autora či okruh lidí (Morganová & Valoch, 2009). Performer je vedoucí osoba performance, která jedná sama za sebe, tvoří ze sebe, prezentuje svou vlastní funkci a pozici a usiluje o nehranou opravdovost. Neztvární žádnou roli, ale zastupuje sám sebe. Performerů může být mnoho či pouze jeden (Büscher, Flašar, Horáková, & Macek, 2011).

Performance nelze pevně a přesně vymezit. Carlson o ní říká: „*Performance se svou povahou vzpírá závěrům, stejně tak ale odolává i nejrůznějším definicím, ohraničením a omezením, která jsou v tradičním akademickém psaní a akademických strukturách tak užitečné*“ (Carlson, 2017, s. 189).

Vykládáme si ji tedy následovně: „*Třebaže se někteří teoretici domnívají, že je jen těžko uchopitelná, téměř všichni se shodují v tom, že jde o zvláštní druh činnosti, mezi jejíž základní charakteristické rysy patří: nekonvenčnost, subverzivnost, neopakovatelnost, nezachytitelnost a originalnost. Její doménou je čirá přítomnost; minulost ani budoucnost pro ni neexistují*“ (Sládek, 2010, s. 9).

Při samotné akci jsou tedy určujícími osobami průběhu jak organizátor, tak i účastníci. Není možné předem odhadnout průběh akce, jelikož je určován reakcemi účastníků. Knížák (2020) dále uvádí, že existují dva základní způsoby zaktivizování účastníků. Mezi první způsob řadíme reakci vynucenou, která je pokládána za méně kvalitní, jelikož je účastník určitým způsobem omezen. Druhým způsobem je reakce dobrovolná, kterou lze považovat za kvalitnější z toho důvodu, poněvadž se účastník dobrovolně fyzicky i duševně zapojuje.

Dále performance úzce souvisí s body artem, jelikož základem pro performance je tělo a vlastní prožitek aktéra. Performance není orientována jen na výtvarnou oblast, ale také na další umělecké obory, jakými jsou hudba, tanec, divadlo, elektronické umění, nebo se také zaměřuje na politické či společenské dění (Horáček, 2015).

2 VÝTVARNÉ UMĚNÍ V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

Umění v mateřské škole má jistou spojitost s hrou, která představuje nezastupitelnou roli v životě dětí. Lze jej stejně jako hru označit za svobodnou činnost, kterou jedinec provádí především pro prožitek z ní samé. Rozvíjení citu pro estetické hodnoty umění je důležitým aspektem ve výchově dětí již od počátku jejich života. Pomocí umění rozvíjí jedinci své individuální osobnostní vlastnosti, začleňují se do společnosti, a tím pádem si také adaptují jednotlivé složky kultury. Úlohou umění a kultury je zintenzivnit vnímání krásy, radosti, štěstí a také je pomocí něj umožněno rozvíjet kreativitu a tvořivost (Mišurcová & Severová, 1997).

Kreativita a tvořivost – oba tyto pojmy pochází z latinského slova *creare*, což znamená tvořit. Slovo kreativita je pojmem novějším, více užívaným, pocházejícím z anglického *creativity* (Szobiová, 2004). Tento pojem lze chápat jako schopnost produkovat něco nového, doposud nepoznaného či neexistujícího. Jedná se o určitou duševní schopnost, která vychází z poznávacích a motivačních procesů. Důležitou roli hraje také inspirace, fantazie a intuice (Maňák, 1998). Každý jedinec je vybaven tvořivými schopnostmi v různé míře a zaměření, které může být např. v umění, vědě, při řešení technických nebo manažerských problémů apod. Je pouze na jedinci, jak ji bude v průběhu života rozvíjet a posilovat (Spousta, 2018). Kreativní myšlení je tedy schopnost myslet jinak, při níž užíváme předměty novým způsobem či pracujeme se známým předmětem pro nás způsobem neobvyklým. Pomocí této schopnosti se učíme reagovat na změnu, tvořivě improvizovat, přizpůsobit se, radovat se a prožívat daný moment (Štěpánková, 2013).

S radostí z procesu tvorby souvisí i prožitek, který je chápán jako její základní prvek. Prožitek je určitý komplexní, hluboký a osobnost proměňující aspekt rozvíjený při procesu tvorby (Zuska, 2001).

Dětská výtvarná tvorba zahrnuje kreativní objevování a vlastní reflexi. Každý jedinec pozoruje svět vlastníma očima a vyjadřuje jej svými výtvarnými prostředky. Výtvarná tvorba přispívá k vytvoření prostoru, který napomáhá k aktivní, zábavné a smysluplné práci. Na dětskou individualitu a výtvarnou tvorbu má velký vliv prostředí, ve kterém dítě žije, vztahy v rodině, ve škole a mezi vrstevníky. Prostřednictvím výtvarné tvorby dítě vyjadřuje také své pocity a postoje (Šupšáková, 2000). S výtvarnou tvorbou souvisí tvorba explorační, která zprostředkovává poznatky o výtvarných prostředcích a zkušenostech s manipulací s nimi. Dále také výtvarná akce, kterou rozumíme konání tvorby v konkrétním čase a prostoru, jež nemusí mít materializovaný výsledek. Výtvarná akce spojuje výtvarné

aktivity s prvky dramatické, hudební výchovy či pohybovými nebo slovesnými činnostmi (Hazuková, 2011).

Děti spatřují estetické vlastnosti v každodenních předmětech a jevech, jako jsou například hračky, knihy, písně, zpěv ptáků nebo příjemná srst zvířat. Je nutné, aby pomocí svých praktických zkušeností zjišťovaly, jaké jsou vlastnosti daných předmětů a jevů, k čemu se běžně užívají a k čemu by se případně daly využít. Mezi oblíbené činnosti dětí, které jsou považovány za uměleckou tvorbu přiměřenou jejich věku a vývoji, řadíme například kreslení a malování, zpěv písní, hru na předměty, pod kterými si dítě představuje určitý nástroj, tanec či vyprávění příběhů. Děti se před samotným procesem tvorby příliš nezdržují přípravou námětu, raději dílo ihned realizují. Proto jsou díla často ovlivněna momentální situací, materiálem a také tvorbou ostatních dětí. Dětská tvorba je charakteristická především svou impulzivností a bezprostředností (Mišurcová & Severová, 1997). Techniky, které jsou v souladu s aplikací performance do mateřské školy a odpovídají všem požadavkům, jsou například níže zmíněné.

2.1 Techniky výtvarné tvorby realizované v MŠ

Oblast umění zvaná performance nás provází celou bakalářskou prací. Performance pochází z anglického slova performance, což znamená představení. Jde o proces, kdy mohou být v průběhu tvorby přítomni diváci, kterými jsou například ostatní děti navštěvující mateřskou školu, učitelé, kuchařky, uklízečky či jiní pracovníci mateřské školy. Může se jednat také o uzavřený proces, který je fotograficky či filmově dokumentován. Tato oblast umění nemá pevně stanovené hranice, lze v ní využít výtvarné, dramatické, hudební, komunikační či pohybové prvky. Jedná se především o bezprostřední a uvolněnou lidskou činnost (Horáček, 2015). Jako charakteristické rysy performance lze označit nekonvenčnost, neopakovatelnost, nezachytitelnost a originalnost (Sládek, 2010). Performance prostřednictvím výtvarné tvorby umožňuje vytvářet prostor, ve kterém je možno objevovat a také rozvíjet výtvarné, ale i obecné dispozice dětí. Děti si díky performance více uvědomují, že nejde pouze o hmotný výsledný produkt, ale především o průběh, o prožitek a zábavu v procesu tvorby (Hazuková, 2011). Mezi performance formou výtvarné tvorby neřadíme pouze realizovanou kresbu, malbu, akční malbu, modelování, land art, body art a frotáž, ale také další výtvarné techniky.

Jakmile diváci zasáhnou do průběhu performance a přispějí svým počínáním, lze již tuto formu umění označit happeningem. Happening vychází z anglického slova happen, což znamená udát, přihodit se. Jedná se o připravovanou událost samotným autorem, je ovšem prováděna bez předchozího nácviku. Happner, tedy autor předem akci promýšlí, ale neví, jakou reakci vyvolá (Vondrová, 2007). Jedná se o sled několika událostí, které jsou předváděny ve více časech i místech. Může se konat na ulici, silnici, v obchodě, kavárně, jednoduše kdekoliv, a to buď v jeden moment, nebo po delší dobu, například i po dobu jednoho roku. V happeningu se usiluje především o bezprostřednost a improvizaci (Vávra, 2001). Za hlavní rys happeningu je považována účast diváků, která narušuje pasivitu, jelikož i pouhé vnímání vyžaduje aktivitu diváka (Zhoř, Horáček, & Havlík, 1991).

V praktické části bakalářské práce byl realizován první výstup, kdy se jednalo o performance formou akční malby a také šestý výstup zvaný performance s využitím plošných výtvarných prostředků. V šestém výstupu se jednalo o malbu, v prvním výstupu o akční tvorbu – akční malbu. Ukázalo se, že je malba v mateřské škole velmi oblíbenou technikou, jelikož děti po celou dobu realizace projektu zmiňovaly malbu a dožadovaly se aktivit týkajících se jí. Malbu lze tedy označit za techniku, jejímž hlavním vyjadřovacím prostředkem jsou barevné skvrny. Malba může probíhat pomocí temper, vodových barev či akvarelů. V prostředí mateřské školy je realizována především prostřednictvím barev krycích či vodou ředitelných. Vodové barvy slouží předně ke kolorování kresby. Hazuková (2011) doporučuje také barevné tuše, potravinové barvy či barvy prstové, které poskytují dětem jedinečný zážitek. Malba podporuje rozvoj fantazie, barevného citění a vkusu. Děti rády pracují s barvami, jelikož jim umožňují experimentovat, a to také s náčiním velkého rozsahu, jímž může být štětec, houbička na nádobí, prsty apod. Je také důležité dětem poskytnout velký výběr odstínů barev, aby měly možnost dostatečně experimentovat a rozvíjet kreativitu, což je doporučováno především z toho důvodu, jelikož děti nejprve nedodržují barevnost dle skutečnosti, ale volí barvy pro ně lákavé (Vondrová, 2007). Při akční tvorbě nepovažujeme finální dílo za podstatné, je kladen důraz především na samotný průběh procesu tvorby. Průběh akce je možné zdokumentovat pomocí fotografie či videozáznamu. Za významný druh akční tvorby lze považovat akční malbu. Jedná se o druh dynamické malby, která byla vytvořena americkým malířem Jacksonem Pollockem roku 1947. Pollock nanášel pomocí stříkání či vylévání barvy přímo na plátno. Jako dripping označujeme tvorbu, kdy umělec používá plechovku s dírou a pomocí ní kape, rozstříkává či leje barvy na plátno umístěné v horizontální či vertikální poloze. Druhým způsobem nanášení je slash painting, za kterého umělec stříká barvy pomocí štětce na plátno (Vondrová, 2007).

Pátý výstup byl příznačný především pro kresbu a pohyb. Kresba je považována za nejpřirozenější a nejčastěji využívanou výtvarnou činnost. Lze ji rozpoznat dle hlavního vyjadřovacího prostředku, jímž je linie. Může být jednobarevná či vícebarevná (Hazuková, 2011). Kresebné techniky lze dělit dle užití suché či mokré stopy. Při technikách suché stopy nena- máčíme nástroj do tekutiny, takovými jsou tedy kresba tužkou, pastelkou, rudkou, uhlem či pastelem. Při kresbě pastelkou mají děti možnost pracovat s velkou barevnou škálou tónů. Pro děti předškolního věku je vhodnější práce s trojhrannými pastelkami, jelikož jsou měkčí a lépe se drží. Kresba uhlem či rudkou je pro děti zajímavá svým rozmazávacím charakterem. Při kreslení pomocí mokré stopy jsou užívány následující nástroje – tuš, inkoust, fixy či tekuté barvy. Kresba fixou je oblíbená pro svou výraznější stopu (Křížová, 2018).

Performance formou land artu byla realizována ve výstupu druhém. Termín land art pochází z anglického slova, kdy land je země a art znamená umění. Úkolem land artistů je sloučit člověka a přírodu a také ovlivnit jednání člověka vůči krajině. Jedná se o výtvarné akce, které jsou uskutečňovány v přírodě (Vondrová, 2007). Morganová (2009) uvádí, že lze land art řadit do akčního umění, jelikož v něm můžeme nalézt akční prvek. Toto umění pracuje s širokou škálou přírodních materiálů jako je písek, kameny, dřevo, mech, větve, sníh apod. Výtvarník má méně často trvalou povahu, proto je většinou dokumentován pomocí fotografie. S land artem souvisí také empaketáž pocházející z francouzského slova empaqueter, což znamená zabalit. Jde o výtvarný zásah a ozvlášťňování předmětů nebo částí přírodního prostředí pomocí obalů (Vondrová, 2007). Na konci druhého výstupu se děti dožadovaly další aktivity. Byla proto zvolena a realizována frotáž, což je technika vytváření vzorů nebo struktur na papíru. Papír se položí přes určitou strukturu a pomocí tahů tužky, uhlu, pastelu či voskovky se přenesou do roviny. Často bývají přenášeny struktury listu, dřeva, kůry stromu, kamenů, omítky, textilie a jiných dostupných materiálů se zajímavou strukturou. Frotáží vzniká originální reliéf (Gair, 2003). Pomocí frotáže je nám umožněno vnímat a poznávat předměty z jiné než pouze funkční stránky. Poskytuje nám obohacení našeho poznání, výtvarného vidění a také vnímání (Lacová, 2003).

Ve třetím výstupu byla dominantní technika zvaná modelování. Jedná se o techniku prostorového vytváření, která spočívá v uchopování předmětů, mnutí, zkoumání povrchu a pevnosti, dále také hladkosti a drsnosti (Roeselová, 1996). Děti vytvářejí pomocí rukou nový tvar hmoty, prostorová díla. K této technice je využívána modelovací hmota, sochařská hlína, plastelína, sníh či papír (Vondrová, 2007). Uždil (1978, s. 117) říká: „*Vlastní technika modelování spočívá ovšem v přidávání a ubírání hmoty. Modelovat lze z jednoho kusu (údy*

a menší výčnělky se pak z něho vytahují) nebo lze k většímu kusu menší kusy připojovat stisknutím apod. Bude lépe, když nezatížíme proces modelování mnoha pravidly, dítě objeví většínu možností samo.“

Posledním, osmým výstupem byla zvolena performance formou body artu. Body art znamená v překladu tělové umění, umění těla. Jak již název napovídá, hlavním vyjadřovacím prostředkem této techniky je lidské tělo, které může být nástrojem ke vzniku díla pomocí otištění určité části, nebo je základem umění akce. Pokud se jedná o umění akce, je důležitý samotný proces, ne výsledek. Tento proces může být dokumentován pomocí fotografie či videozáznamu (Vondrová, 2007).

Uskutečnění performance v mateřské škole lze pojmout také jako performance formou dramatického projevu. V mateřské škole byl realizován sedmý výstup – performance formou dramatizace. Svobodová & Švejdová (2011, s. 9) definují dramatickou výchovu jako: *“Tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti. V rámci tohoto procesu se aktivní cestou rozvíjejí nejen intelektuální složky, ale i intuice, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti.“* Bečvářová (2015, s. 12) uvádí, že: *„Dramatická výchova hledá stejně jako výtvarná výchova cestu k výrazu a k reflexi. Význam učení není jen v procesu tvorby a výsledné prezentace, ale i v tom, že děti objevují přesahy do jiných oblastí života.“*

Jelikož je pohyb přirozenou potřebou dítěte, je nutné zmínit performance s využitím pohybu, která přispívá ke spontánním pohybovým aktivitám. Může být doprovodem k jednotlivým prováděným aktivitám či se může jednat o aktivitu samostatnou např. tanec (Mišurcová & Severová, 1997).

Dále ji lze vést pomocí jazyka a komunikace, kdy performativní akt přinese jedinci zkušenost z řečového jednání, které pevně souvisí s běžným reálným životem. Každý z komunikujících jedinců má vlastní řečové kompetence a svůj úhel pohledu. Jedinci je tedy umožněno vyjádřit se sám za sebe. Jedinec má také na výběr, zda bude reagovat verbálně či neverbálně (Kubínová in Sládek, 2010).

Mezi poslední nejdůležitější formy performance řadíme ty, které probíhají s využitím hudby. Pomocí hudebního projevu lze rozvíjet jemnou motoriku, smysl pro rytmus, cit, sebevyjádření a tvořivost. Mezi tyto aktivity lze řadit zpěv, hru na hudební nástroje a jiné předměty, nebo také hru na tělo. Zmíněné aktivity můžeme kombinovat také s aktivitami nehudebními

(Mišurcová & Severová, 1997). Machů (2014, s.15) uvádí, že: „*Funkční propojení hudebních i mimohudebních aktivit umožňuje odhalit široké vzájemné vazby mezi jevy, pocity, reflexemi, vyjadřovanými hudbou, a to účinněji a srozumitelněji, než jak je tomu "pouhými" prostředky hudby. Výsledkem by tedy měl být na straně žáka jeho hlubší emocionální a estetický zážitek, otevírající mu další cestu k hudbě a k umění vůbec.*“

2.2 Ostatní techniky výtvarné tvorby

Výtvarné techniky, které lze realizovat prostřednictvím performance a využít je ve výtvarné tvorbě v prostředí mateřské školy, jsou následující.

Technika, kdy se užívají zmačkané papíry, se nazývá muchláž. Papíry se nejprve zmačkají, vzniknou přehyby a linie, které se po narovnání dle vlastní fantazie obtahují (Hazuková, 2011).

Grafika je další technikou, kterou nelze opomenout. Označujeme jí veškeré postupy, pomocí kterých je možné množit obrazové předlohy. Důležitým a zároveň prvním krokem při postupu grafiky je vytvoření šablony. Mezi grafické techniky řadíme tisk z výšky, z hloubky a z plochy. Tyto techniky nejsou v mateřských školách často využívány z důvodu nedostatečné vybavenosti výtvarnými pomůckami. Jako další techniku grafiky, která je netradiční, ale často užívaná, lze řadit obtiskování materiálů. Nejčastěji obtiskované materiály jsou například přírodniny, části těla, nebo tiskátka z brambor (Valachová, 2010). Mezi další hojně užívaný otisk v mateřské škole patří monotyp, což je otištění silného nánosu barvy mezi dvěma papíry, který lze později dopracovat např. dokreslením (Hazuková, 2011).

Koláž, z francouzského collage – lepení, je technika, která vzniká trháním či stříháním a následovným nalepováním papíru, novin, fotografií, vstupenek, látek či přírodních materiálů na plochu či trojrozměrné útvary (Bauer, 1996). Koláž nabízí i další možnosti dotváření např. dokreslování či domalovávání. Výtvarník zde může kombinovat různé tvary, barvy a plochy (Lacová, 2003).

Dekoláží nazýváme výtvarnou techniku, při níž jsou z několika na sebe nalepených vrstev plakátů, novin či reklamních letáků, odtrhávány horní vrstvy tak, aby prosvítaly nebo částečně odkryly vrstvy spodní. Jedná se tedy o postup, kdy se odlepováním, odtahováním, opalováním, roztíráním či částečnou přemalbou materiál mění (Baleka, 1997).

Při asambláži se spojuje prostor obrazu s prostorem reálným v trojrozměrném díle. Název je odvozen od francouzského assambler, což znamená spojovat. Jedná se o hromadění prvků a

jejich sestavování ve větší celky. Na plochu obrazu jsou nalepovány kusy látek, náradí, nábytku, odpadky apod. Často jde o spojování velmi kontrastních materiálů (Bauer, 1996).

Mozaika je výtvarná technika, při které se skládá obraz na podklad. Tento obraz je skládán pomocí drobných kamínků, úlomků barevných sklíček, či jiných materiálů (Vondrová, 2007).

Při tvorbě pomocí kaširování se na určitý předmět lepí vrstvy papíru, novin či letáků. Po zaschnutí se původní předmět odstraní a vzniká objekt nový. Například lze použít nafukovací balonky, po zaschnutí stačí balonky prasknout a zůstane nám nový objekt z papíru (Lacová, 2003).

Lavírování je rozmývání barvy pomocí štětce, který je namočený ve vodě. Lze jej využít při kresbě pomocí tuše, rudky či křídly (Bauer, 1996).

Batikováním nazýváme potiskování textilií za pomoci ovazování či voskování a následného barvení. Jedná se o velmi starý způsob zdobení látky. Na místě ovázání textilie zachová svou původní barvu a ve zbytku je obarvena na barvu novou (Bauer, 1996).

Technika zvaná enkaustika vznikla z řeckého slova zapálit. Jedná se o velmi starou techniku malování horkým voskem. Využívá se k ní včelí vosk, žehlička, papíry a škrabky. Barvy se rozpálí a udržují v tekutém skupenství. Později může být obraz dotvářen pomocí škrabek či jiných pomůcek (Bauer, 1996).

Decoupage je technika, při které se pomocí vrstvy papírového ubrousku a lepidla zkrášlují různé předměty. Po připevnění ubrousku a zaschnutí lepidla je nutno výtvar přelakovat. Tato technika představuje možnost renovace materiálu (Mayer & Sheehan, c1991).

Při filcování neboli plstění se užívá vlastností surové vlny. Tuto techniku dělíme na suché nebo mokré plstění. K suchému je třeba výše zmíněné přírodní vlny, speciální plstící jehly, dále dostatečně vysoké a měkké podložky, kterou může být kus polystyrénu či mycí houba. Tato technika je vhodná spíše pro děti školního věku, jelikož je třeba dbát zvýšenou pozornost na bezpečnost. Pro děti navštěvující mateřskou školu je vhodnější plstění mokré, při kterém se nepoužívá jehla, ale pouze voda, plst a mýdlo (Grimmichová, 2017).

3 POJETÍ PERFORMANCE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

V první kapitole byla performance představena jako forma umění. Byla zmíněna její kritéria, popsán proces tvorby, přítomnost účastníků a diváků a samotný výsledek tvorby. V této, tedy třetí kapitole, se pokusíme tuto formu umění přizpůsobit prostředí mateřské školy a dětem předškolního věku.

3.1 Vymezení akčního umění v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Za základní dokument pro předškolní vzdělávání považujeme Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Jedná se o kurikulární dokument na státní úrovni, který vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku. Umělecké aktivity u dítěte v předškolním věku umožní dítěti získat zkušenosti, poznatky, dovednosti a také prožitky, jež mu umožní z nich čerpat v každodenním životě a dále se rozvíjet (RVP PV, 2018). V RVP PV není umění akce pevně ukotveno. Umělecké aktivity jsou zde formulovány v obecné rovině, a to prostřednictvím výtvarných, dramatických, slovních, hudebních či pohybových činností. V tomto dokumentu najdeme také pojmy jako prožitek, fantazie, představy a emoce, které pevně souvisí také s našimi aktivitami vykonávanými v dané mateřské škole.

V RVP PV (2018, s. 8) je zmíněno prožitkové učení následovně: „*Pro naplnění předpokladů a možností optimálního rozvoje osobnosti každého dítěte je nutné uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné je využívání prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti.*“

Samotná organizace daných aktivit je také velmi důležitá. RVP PV uvádí: „*Veškeré aktivity jsou organizovány tak, aby děti byly podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, aby se zapojovaly do organizace činností, pracovaly svým tempem atp.*“ (RVP PV, 2018, s. 33).

V případě, kdy pojmem umění akce v mateřské škole výše zmíněným způsobem, podporíme u dětí předškolního věku potřebu projevit se a tvořit dle vlastních preferencí.

Dále je zde také zmíněno, čím je učitel – performer pro děti důležitý: „*Úkolován je učitel – jeho hlavním úkolem je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem*“ (RVP PV, 2018, s. 8).

3.2 Oblasti performance využitelné v mateřské škole

Pojem performance lze vykládat jako čin, provedení, výtvar, představení či hru (Morganová & Valoch, 2009). Jde o formu umění, která je vedena jedním či více performery, v prostředí mateřské školy tedy učiteli. Jakožto specifický druh umělecké tvorby navazuje v prostředí mateřské školy (kromě výtvarné, hudební, pohybové) i na prvky dramatické výchovy, též zpracovává prožitek. Neklade důraz na výsledek, ale jde v ní o samotný proces tvorby, myšlenky, a především prožitky jednotlivců (Horáček, 2015). Ve velké míře podporuje kreativitu, posiluje reakce a vnímání, napomáhá k aktivitě, koncentraci a flexibilitě jednání a také připravuje jedince na případný neúspěch. Pomocí performance si děti budují kulturní i sociální identitu (Havlík, 2010). Domnívám se, že pro svou náročnost je příhodná především pro děti předškolního věku, jež jsou vzhledem k vývoji schopny větší míry uchopení a začlenění se do aktivit.

V praktické části bakalářské práce byla realizována performance formou akční malby za pomoci plátna, akrylových barev, pěnových míčů, zdravotnických injekčních stříkaček a vajíček. V dalším výstupu byl použit land art, kdy děti tvořily z dostupných materiálů, jež objevily na zahradě mateřské školy. Jako třetí byl realizován výstup performance formou modelování, při němž děti používaly modelovací hmotu. Performance s využitím hudby si děti vyzkoušely během výstupu čtvrtého. Ve třídě byly přítomny papíry velkého formátu a děti kreslily dle hudby pomocí kresebného náčiní. Dále následoval výstup performance s využitím pohybu. Děti při něm užívaly své vlastní tělo a kresebné náčiní. Jako další byl výstup performance s využitím plošných výtvarných prostředků, kdy bylo dětem představeno malířského dílo, a poté děti namalovaly svůj vlastní umělecký obraz. Performance formou dramatizace byla výstupem předposledním, tedy sedmým. Děti využily veškeré materiály přichytné samotným performerem, dále také materiály dostupné v mateřské škole a na závěr sehrály scénku. Jako poslední výstup byla zvolena performance formou body artu. Děti užívaly barvy na tělo, předměty k přestrojení a následně se vyfotografovaly v rámu obrazu.

3.3 Specifika aplikace performance v předškolním věku

Vývoj dítěte představuje komplexní a složitý proces týkající se duševní, tělesné i sociální stránky. Všechny tyto stránky lze u dětí předškolního věku, tedy u dětí navštěvujících poslední ročník mateřské školy, rozvíjet pomocí formy umění zvané performance. Jelikož se performance týká výtvarné tvorby, hudby, jazyka, dramatického i pohybového projevu, umožňuje tedy rozvíjet obsáhlé množství duševních procesů, jako jsou vnímání, myšlení, prožívání, také tělesnou stránku, kde umožňuje rozvíjet jak hrubou, tak jemnou motoriku a také stránku sociální, kdy jsou děti danou situací vybízeny ke vzájemné spolupráci a toleranci. V porovnání celého průběhu života je jedinec v období dětství nejvíce tvárný a učenlivý. Učí se spontánně, produktivně, rychle a s plným zaujetím (Mišurcová & Severová, 1997).

Možným problémem, který by mohl ve spojitosti s performance nastat je, že se děti učí novým věcem také pomocí nápodoby, o což v případě performance neusilujeme. V praktické části se můžeme dočíst, že se k tomuto učení některé z dětí občas uchýlily. Můžeme usoudit, že se tomu tak stalo, jelikož neměly dostatek klidu na proces tvorby, nechaly se ovlivnit nápady druhých, které jim připadaly lepší, nebo byly děti jednoduše unavené. Domníváme se, že dítě proces tvorby pohltní více, pokud se pouze nesnaží napodobit průběh či dílo dítěte druhého.

Jak je již výše zmíněno, umění má mnoho společného s hrou. Severová (1997, s. 41) uvádí: „*Autobiografické studie nebo výpovědi různých umělců svědčí o tom, že většina jejich uměleckých výtvorů pro ně znamenala současně i vnitřní přínos v podobě dalšího rozvinutí jejich schopností a talentu.*“ Performance, hru a umění lze tedy označit za aktivity, které velmi významně ovlivňují jedince po vývojové stránce. Výtvarná hra umožňuje dětem odstranit jakékoliv zábrany v tvorbě, podporuje imaginaci, schopnost vnímání a také hledání alternativních způsobů práce s materiálem, tudíž podporuje kreativitu. Jako cíle hry lze vykládat zkoumání povahy materiálu a prostoru, ve kterém je tvorba vykonávána, zkoumání sebe sama a ostatních jedinců, kteří se tvorby účastní, zkoumání vlastních dovedností při práci s materiálem, prostorem nebo vlastním tělem, mapování odezvy druhých lidí na výtvarnou aktivitu apod. (Babyrádová, 2001).

Dětem je již jasné pojmenování věcí, také funkce a užití těchto věcí, a proto se dostávají na vyšší úroveň vývoje, kdy je jim umožněno se zúčastnit složitějších estetických her. Tyto hry se mohou týkat improvizace související se všemi oblastmi umění, pohybového vývoje a smyslu pro rytmus, výtvarné oblasti, dramatického vyjádření, které ve velké míře podporuje

sociální rozvoj (Severová, 1997). Jednotlivé výstupy a činnosti praktické části bakalářské práce mne opět přesvědčily, že dětská fantazie nemá hranice a nelze ji srovnávat s fantazií dospělého jedince.

V předškolním věku je považován za velmi důležitý rozvoj představivosti a fantazie, dále se také klade důraz na vytvoření základu individuality, kreativity a myšlení. V rozvoji této oblasti ve velké míře napomáhá hra, v našem případě tedy především hra výtvarná a určitá volnost při procesu tvorby. Stadlerová (2011) ve své knize uvádí, že nevhodné učení dítěte předškolního věku je takové, kdy jsou učitелеm pouze předávány a dítětem přijímány hotové poznatky.

Mezi vlastnosti, které jsou pro předškolní věk typické, lze zařadit žárlivost a soutěživost. Děti se často porovnávají s druhými, což může zapříčinit pocity, kdy si děti neprijdou v poměru s ostatními dostatečně dobré. Performance napomáhá, aby byla tato skutečnost dětmi pochopena a vyložena tím způsobem, že je každý jedinec originální a vyniká v něčem odlišném (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, & Štěpánková, 2019).

Důležitým aspektem při realizaci performance je samotný performer, v prostředí mateřské školy tedy učitel. V případě ponechání volnosti, a tudíž možnosti experimentovat, je podpořen rozvoj zvědavosti a odvahy dětí. Performer buduje vhodné podmínky pro rozvoj dětí, jejich seberealizaci a také je důležitým aktérem při motivaci, jež udává intenzitu prožitku procesu tvorby. Performera lze označit jako určitého průvodce, který děti povzbudí, nabídne jim možnosti provedení činností a také pomůže v případě, kdy si dítě neví rady. Dále je rovněž důležité, aby se děti cítily dobře, neměly z procesu a výsledku tvorby obavy (Mišurcová & Severová, 1997).

V případě, kdy učitel (performer) plánuje činnosti, je nutné předem stanovit cíl, organizační formu, metody a připravit prostředky a pomůcky, které jsou potřebné k procesu tvorby.

Stanovení cíle nás vede určitým směrem působení a pomáhá při hodnocení učitelského působení. Pomocí něj zjišťujeme, zda jsme se posunuli dál.

V případě forem a metod je doporučováno volit především běžně užívané v edukačním procesu. Takové, které umožní dětem dostatek prostoru k tvorbě (Stadlerová, 2011).

Mezi metody, které byly využity v praktické části bakalářské práce, patří – rozhovor, popis, vyprávění, manipulování, dramatická hra, výtvarná hra a výtvarný experiment.

Maňák & Švec (2003, s. 99) tvrdí: „*Metoda manipulování napomáhá poznávat prostředí, zařízení a vybavení, v němž se žák pohybuje a které si má osvojit, proto je vhodná zejména v mladším školním věku, kdy žáky přitahuje všechno, co lze zkusit, vyzkoušet, ověřit a využít.*

Konkrétní podoby nabývá zacházení s předměty při různých pracovních činnostech, jako např. stříhání, lepení, modelování, pěstování rostlin apod. “

Ať už mluvíme o výtvarném či dramatickém projektu, prvek hry do něj může vstoupit v jakékoliv fázi. Hra vytváří určitou nezávaznost a účastníci jsou podporováni v momentálním prožitku, kreativě, tvořivosti a způsobu práce. Cílem hry probíhající v motivační fázi, je zkoumání materiálu, prostoru, sebe sama, lidí z blízkého okolí, vlastní dovednosti zacházet s materiálem, prostorem či s vlastním tělem. Výtvarná hra se nesnaží o vytvoření hmotného díla, jde spíše o vyvolání určitých počátečních představ o produktu (Babrádová, 2001).

Výtvarnou hru i experiment lze zařadit mezi činnosti, jejichž charakter může být výzkumný, cvičný či hravý. Řadíme je mezi neodmyslitelné součásti vývoje dítěte, jelikož umožňují dítěti poznávat svět a přicházet na možnosti, jak do něj zasahovat. Pro výtvarnou hru není charakteristické záměrné vyobrazování někoho či něčeho. Jde především o výtvarné stopy, jež vyvolají představy a vedou k domyšlení a dotváření daného díla. Ve výtvarné hře neusilujeme o dokonalý výsledný produkt, ale o hravý a zábavný proces tvorby. Jde především o úplné ponoření se do činnosti. Výtvarná hra představuje pro děti silnou motivaci k tvorbě a napomáhá k rozvoji psychomotorických dovedností (Slavíková, Hazuková, & Slavík, 2010).

Hazuková (2011, s. 45) tvrdí, že: „*Výtvarná hra, stejně jako hry ostatní, je sama cílem, má cíl sama v/o sobě. Převažují v ní emoce. Nemůže proto podléhat žádnému hodnocení. Má velký význam motivační a je důležitá pro utváření postojů dětí k činnosti, k tvořivému hledání.*“

Výtvarný experiment vybízí ke svobodné práci prostřednictvím výtvarných prostředků. Umožňuje kombinovat prostředky a materiály, nalézat vlastní řešení a způsoby práce, a to především bez zaměření se na koncový produkt (Štěpánková, 2013). V knize od Stadlerové uvádí (2011, s. 74) Tuřáková: *Při výtvarném experimentu zkusíme různé možnosti s účelem dosáhnout nových zkušeností. Chceme tvořit jinak, a i přemýšlet nad touto tvorbou jiným způsobem.*“

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 UMĚLECKÝ PROJEKT

Realizovaný projekt byl vypracován dle čtyř fází, mezi které patří plánování, realizace, prezentace výstupu a hodnocení projektu.

V první fázi, plánování projektu, byla vybrána mateřská škola ve Zlínském kraji a smluvena spolupráce. Společně s paní učitelkou byly domluveny termíny výstupů, sepsány souhlasy pro rodiče týkající se výkonu projektu dětmi a fotografováním, a následně předloženy rodičům k podepsání. Byl vytvořen program výstupů, připraveny pomůcky a stanoveno hodnocení.

V druhé fázi, realizaci projektu, bylo vykonáno 8 výstupů týkajících se oblastí performance. Projekt byl navržen s ohledem na věkovou skupinu dětí předškolního věku, konkrétně pro děti 5–7 let a byl vykonáván s 10 dětmi této věkové kategorie. Během prvních setkání s dětmi byla vypracována vstupní charakteristika každého z dětí. Před jednotlivými výstupy byla připravena činnost, cíle, kompetence, organizační forma, metody, naplánovány a zhotoveny prostředky a pomůcky. Po každém výstupu byla shrnuta charakteristika dětí, průběh výstupu a zpracováno hodnocení s 12 kritérii.

Při třetí fázi, prezentaci výstupu projektu, nebylo nutné děti vybízet ke zhodnocení a uzavření projektu. V průběhu procesu tvorby děti samotné navrhly, aby se uskutečnila prezentace jejich nynějších výtvarů (přestrojení do masek či pomalování barvami na tělo) ostatním dětem a personálu mateřské školy. V průběhu samotné prezentace děti sdělovaly, proč se v danou masku přestrojily, co je k tomu vedlo, co zažily a dokázaly předchozí výstupy.

V poslední, čtvrté fázi – hodnocení projektu, byla zpracována výstupní individuální charakteristika dětí. Dále vlastní reflexe a evaluace učitelky mateřské školy s 8 kritérii, poté vypracováno srovnání vlastní reflexe a evaluace učitelky. Vyhотовena evaluace dětmi absolvujícími projekt, kdy si děti za pomoci obrázků připomenuly uplynulé výstupy, jejich průběh, výsledek, návrh na opětovné realizování a další postup. A jako poslední zpracováno doporučení pro praxi.

Tabulka 1 - Charakteristika projektu

Název projektu	Prožitkem k poznání
Délka realizace projektu	6 měsíců, 8 výstupů
Věk dětí	5-7 let
Edukační cíle projektu	Podporovat kreativní myšlení. Podporovat schopnost autonomní tvořivé činnosti dětí. Podporovat možnost sebevyjádření dětí. Podporovat spolupráci.

4.1 Návrh projektu

Tabulka 2 - Návrh obsahu projektu

Výstup	Téma	Cíle dítěte	Organizační forma	Metody	Pomůcky
1.	Performance formou akční malby	Pracovat s malířským náčiním. Pojmenovat obrazy na plátně. Komunikovat s ostatními dětmi.	Řízená činnost	Rozhovor, výtvarná hra, manipulování, výtvarný experiment	Plátno, pěnové míče, zdravotnická injekční stříkačka, akrylové vodou ředitelné barvy, štětce, kelímky, paleta na míchání barev, vajíčka, pláštěnka, papíry velkého formátu
2.	Performance formou land artu	Pracovat s přírodním materiálem. Vytvořit produkt z dostupných materiálů.	Individualizovaná výuka	Rozhovor, výtvarná hra, manipulování, výtvarný experiment	Přírodní materiál (květiny, palice, listy, kameny), papíry formátu A3, papír A4, voskovky

		Prezentovat vlastní produkt.			
3.	Performance formou modelování	Vyzkoušet práci s modelovací hmotou. Vytvořit produkt z modelovacího materiálu. Prezentovat vlastní produkt.	Individualizovaná výuka	Rozhovor, výtvarná hra, manipulování, výtvarný experiment	Modelovací hmota, přírodní materiál, papíry formátu A3
4.	Performance s využitím hudby	Pracovat s kresebným náčiním. Vyjádřit vlastní emoce. Pojmenovat vniklý obrazec.	Individualizovaná výuka	Rozhovor, výtvarná hra, výtvarný experiment	Papír formátu A2, pastelky, voskovky, hudba (pomalá – smutná, rychlá – veselá)
5.	Performance s využitím pohybu	Spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině. Použít vlastní tělo při výtvarné tvorbě.	Skupinová výuka	Rozhovor, výtvarná hra, výtvarný experiment	Papíry formátu A2, pastelky, voskovky, uhly, hudba

		Prezentovat společné dílo.			
6.	Performance s využitím plošných výtvarných prostředků	Pracovat s malířským náčiním. Vytvořit dílo pomocí dostupných materiálů. Prezentovat vlastní dílo.	Řízená činnost	Rozhovor, výtvarná hra, manipulování	Obrazy známých děl, štětce, voda, kelímky na vodu, vodové barvy, papíry, vatové tyčinky, plastová vidlička
7.	Performance formou dramati-zace	Předvést vybranou postavu. Vytvořit určitý objekt pomocí svého těla. Spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině.	Dramatizace	Rozhovor, popis, vyprávění	Písňe, převleky: paruky, čarodějnice, maková panenka, motýl Emanuel, broučci, včelky, hasič, klauni, kovboj,...
8.	Performance formou body artu	Spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině. Prezentovat vlastní názor.	Řízená činnost	Rozhovor, dramatická hra, výtvarný experiment	Štětce, kelímky na vodu, vatové tyčinky, houbičky na nádobí, barvy na tělo, krém, převleky, rám obrazu, fotoaparát

		Pracovat s malířským náčiním.			
--	--	-------------------------------	--	--	--

4.2 Realizace projektu

Projekt bakalářské práce probíhal ve vybrané mateřské škole ve Zlínském kraji v oddělení předškoláků ve věku od 5 do 7 let. Byl realizován po dobu 6 měsíců, uskutečněno bylo celkem 8 výstupů ve vybrané mateřské škole. Na počátku a konci projektu byla zpracována charakteristika dětí, ve které byl zaznamenán pokrok dětí týkající se kreativity, sebereprezentace a prožitku.

4.2.1 Charakteristika dětí

Vybraná mateřská škola, ve které byl výtvarný projekt realizován, se nachází ve městě ve Zlínském kraji. Tato mateřská škola je rozdělena do 6 tříd.

Výtvarný projekt je určen pro děti starší. Pro jeho realizaci byly vybrány děti předškolního věku ze dvou tříd. Účastnilo se 10 dětí ve věku 5-7 let, z tohoto počtu 2 chlapci a 8 dívek.

Obzvláště při prvním výstupu jsem byla plná očekávání, jak spolu budou děti komunikovat, spolupracovat a také, jaká bude v průběhu realizace atmosféra. Později se ukázalo, že se děti s novým kolektivem a dospělou autoritou bez problémů vypořádaly. Protože se jednalo o projekt výtvarného charakteru a paní učitelka dětí této třídy mne obeznámila s tím, že ne všechny děti se zajímají o výtvarné aktivity, domnívala jsem se, že nebudou některé děti tyto aktivity příliš zajímat. Tato domněnka se ovšem ukázala jako mylná. Žádné z dětí nemělo se zapojením problém, dokonce do aktivit vnášely i své vlastní nápady.

4.2.2 Vstupní charakteristika dětí

Na počátku realizace výstupů byla vypracována individuální charakteristika jednotlivých dětí. Tato charakteristika byla zhotovena společně s paní učitelkou této třídy.

Dítě A: Temperamentní, inteligentní, sportovně založená, empatická a komunikativní dívka. Nebojí se nových věcí, je přemýšlivá a především kreativní.

Dítě B: Chlapec, který má problémy v komunikaci s dospělými i dětmi vzhledem k neznalosti jazyka a porozumění – často řešeny konflikty. Je plačtivý a také urážlivý.

Dítě C: Tichá, ostýchavá dívka, komunikace s dospělými jí dělá problém, nicméně své místo ve skupině si dokáže bez problémů obhájit. Velmi ráda tvoří, kreslí a maluje.

Dítě D: Tato dívka je vůdčí typ, ráda manipuluje s dětmi i dospělými, snaží se, aby byly veškeré hry v její režii, také je ráda středem pozornosti. Je výtvarně zručná, ráda kreslí, ale především dle vlastní libosti.

Dítě E: Velmi klidná, tichá a neprůbojná dívka. Ráda se zapojuje do společných her, ale nechává se vést. Jako ostatní děti také ráda maluje. S dospělými komunikuje velmi málo, raději se obrací na svého bratra.

Dítě F: Veselá, pohotová, aktivní a kreativní dívka. Nejeví se u ní žádný problém týkající se komunikace s dospělými či dětmi. Ve skupině se dokáže prosadit. Velmi ráda kreslí a maluje. Je tvořivá a nebojí se nových věcí.

Dítě G: Mezi dětmi velmi oblíbený chlapec. Se skupinou dokáže pracovat i na věcech pro něj neoblíbených. Nerad se předvádí samostatně před kolektivem. Výtvarné aktivity nejsou jeho oblíbenými, především nerad kreslí.

Dítě H: Veselá a inteligentní dívka. V komunikaci s dospělými i dětmi nemá problém. V prostředí skupiny se jeví jako vůdčí typ, je ráda středem pozornosti. Velmi manuálně zručná.

Dítě I: Tichá, neprůbojná dívka. Je velmi manuálně zručná, ale ne příliš kreativní. Nemá ráda změny.

Dítě J: Sebevědomá dívka, ráda prosazuje svou. Zaujímá vedoucí roli ve skupině děvčat. Nemá problém s komunikací. Velmi ráda tvoří, kreslí a maluje. Je zručná.

4.2.3 Průběh projektu

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na tvořivé výtvarné činnosti, které mají u dětí rozvíjet především vlastní kreativitu a sebevyjádření. Jednotlivé výstupy jsou zaměřeny na určité oblasti týkající se například performance a akční malby, performance s využitím hudby, performance formou modelování apod.

Níže jsou podrobně popsány jednotlivé výstupy zrealizované v mateřské škole. Najdeme zde také didaktické strategie včetně cílů, kompetencí, organizačních forem, metod, pomůcek a prostředků použitých při realizaci.

4.2.3.1 Výstup č. 1 – Performance formou akční malby

Tabulka 3 - Performance formou akční malby

Téma		Performance formou akční malby	
Charakteristika dětí		V tento den se projektu zúčastnilo 10 dětí, z toho 2 chlapci a 8 dívek. Zpočátku aktivit byly děti až příliš klidné a tiché. Odpovídaly pouze na vyzvání, ve skupině spolu příliš nekomunikovaly, dokázaly udržet pozornost a s případnými otázkami se obracely především na mne. Ovšem později v průběhu aktivit, si děti navzájem snažily poradit a pomáhat při vykonávání daných činností. Děti si již v tuto dobu vytvořily skupiny kamarádů. V komunikaci s novým učitelem neměly od začátku žádné zábrany. Děti se mnou komunikovaly spíše jednoslovně či v krátkých větách. Nicméně si myslím, že jsem si získala u dětí důvěru a troufám si tvrdit, že po každém dalším výstupu se společně ještě více sblížíme.	
Cíl z pohledu dítěte		<ul style="list-style-type: none"> - Pracovat s malířským náčiním. - Pojmenovat obrazce na plátně. - Komunikovat s ostatními dětmi. 	
Kompetence		<ul style="list-style-type: none"> - Dítě je schopno pracovat s malířským náčiním. - Dítě dokáže pojmenovat obrazce na plátně. - Dítě dokáže komunikovat s ostatními dětmi. 	
Pedagogické strategie	Organizační forma	Metody	Prostředky a pomůcky
	Řízená činnost	Rozhovor, výtvarná hra, manipulování, výtvarný experiment	Plátno, pěnové míče, zdravotnická injekční stříkačka, akrylové vodou ředitelné barvy, štětce, kelímky, paleta na

			míchání barev, vajíčka, pláštěnka, papíry velkého formátu
--	--	--	---

Průběh výstupu:

Po příchodu do mateřské školy jsem si na zahradě rozložila pomůcky, jež jsem potřebovala k realizaci.

Nacházeli jsme se v exteriéru, tudíž jsme si stoupli do kruhu a všichni se představili, jelikož jsme se neznali. Nejprve jsem se představila já, učitelka, řekla dětem o sobě pár vět, poté pokračovaly děti, oznámily své jméno a poté něco, co o sobě chtěly sdělit. Na začátek jsem se dětí zeptala, jaké znají povolání. Postupně s ostychem oznamovaly povolání, která je v dané chvíli napadla. Dětem jsem poté řekla, ať se otočí za sebe, zda je napadne nějaké další povolání, které nebylo jmenováno. Děti si všimly, že se za nimi nachází plátno a napadl je malíř. Poté děti přinesly všechny předměty rozmístěné po zahradě, se kterými by mohl malíř pracovat, následně jsme si všechny tyto potřeby prošli a odůvodnili jejich důležitost při malířském povolání. Později děti začaly nosit i předměty, které nebyly původně vybrány jako potřebné. Nechala jsem děti přemýšlet, co by s danou věcí mohly dělat, jak by ji mohly použít. Po nápadech dětí jsem představila nápady mé a zeptala se dětí, kterou z variant by nejraději ztvárnily. Děti nejvíce zaujal hod pěnovým míčem namočeným v barvách na plátno, stříkání namíchaných barev pomocí injekční stříkačky a házení vajec naplněných barvou na plátno. Nejprve si nebyly jisté, jak s potřebami pracovat, některé děti předvedly své nápady práce s danými materiály a ostatní děti se k nim připojily a společnými silami jsme vymysleli další způsoby práce s těmito materiály. Jak mi později samotná paní učitelka dětí potvrdila, děti byly doslova pohlceny akcí. Nejprve používaly barvy podle vlastních preferencí, pracovaly samostatně, ale postupem času se mezi sebou začaly bavit a spolupracovaly – chlapec: „Já tam dám teď zelenou!“, děvče: „Ty chceš zelenou? Já chci taky zelenou! Můžu si tam míč taky namočit?“. Postupně si děti vyzkoušely jednotlivé činnosti. Nejtěžší činností pro ně bylo plnění injekčních stříkaček, které byly velké a těžce stlačitelné. S touto činností jsem jim osobně pomáhala. Nabarvili jsme plátno, poté papír velkého formátu pomocí vajíček. Na závěr jsme se bavili o tom, co jim dané obrazy připomínají, co by na nich případně změnily. Děti si dokonce na závěr těchto aktivit všimly, že vytvořeným uměleckým dílem není pouze obarvené plátno a papír velkého rozměru, ale i deska na míchání barev a jejich pomalované tělo (ruce, u některých kapky barev na obličeji či pláštěnce). Děti jsem se zeptala, zda se jim aktivity líbily, která nejvíce, a zda by si ji ještě někdy zopakovaly. Paní učitelka

mi na konci řekla, že se jí líbil závěr činností, kdy si děti prohlížely obrazy a probudily svou fantazii. Při využití této aktivity znovu bych ji příště obohatila o „rámečky“ z papíru, děti by si dílo prohlížely po kouscích a říkaly, co jim daný kousek připomíná.

Tabulka 4 - Vlastní reflexe výstupu č. 1

Výstup č. 1	Performance formou akční malby
<p>Reakce, projevy, zpětná vazba dětí:</p>	<p>Jelikož se jednalo o výstup v exteriéru a o výstup akční, který měl děti podporovat v jejich aktivní účasti a zapálení, nedělala bych si příště přílišné starosti s hlučností a projevy skupiny. V případě této práce by bylo z mého pohledu spíše špatně, kdyby byly děti tiché a přistupovaly k daným aktivitám spořádaně v zástupu. Dle projevů dětí, mého vlastního i posouzení učitelky mateřské školy můžu říct, že děti byly aktivitou naplno pohlceny.</p> <p>„Paní učitelko, podívejte se! My jsme nevytvořili jen jeden obraz, ale i moje ruky jsou obraz!“ – děti měly pomalované ruce po práci s barvami.</p> <p>„Joo, paní učitelko! Ještě tady je obraz, na té desce, kde jsme barvili míčky.“ – děti objevily dílo i v pomalované paletě na míchání barev.</p> <p>Chlapec: „Já tam dám teď zelenou!“, děvče: „Ty chceš zelenou? Já chci taky zelenou! Můžu si tam míč taky namočit?“ – děti se navzájem poslouchaly a pomáhaly si.</p>
<p>Práce s materiálem:</p>	<p>Činnosti obsahovaly pro děti netradiční potřeby a materiály, se kterými se ve výtvarných činnostech běžně nesetkávají. Práce s injekčními stříkačkami byla pro děti příliš obtížná. Stříkačky byly pro děti příliš velké a šlo je těžce stlačit, děti tedy tuto činnost nezvládaly, při jejich plnění jsem pomáhala. V případě zvolení menší injekční stříkačky nebo plniček na cukroví by byl výstup z pohledu manipulace snazší jak pro mne, tak pro děti.</p>
<p>Poutavost aktivit:</p>	<p>Činnosti podporovaly aktivní zapojení dětí, což bylo hlavním důvodem, proč byly aktivity atraktivní. Děti jsou spíše zvyklé (jak mi samotná paní učitelka sdělila) pracovat při tvořivých činnostech v interiéru a u stolu. Nyní využívaly děti při tvorbě pohyb a byly na čerstvém vzduchu.</p>

Originální nápad (vlastní přínos dítěte):	Pro děti nebylo finálním dílem pouze „postříkané“ plátno, ale také paleta na míchání barev a ruce.
Cílová přiměřenost:	Zpětně vidím, že byly cíle na první výstup stanoveny na poměrně vysoké úrovni. Nicméně si troufám tvrdit, že byly naplněny v co nejvyšším možném rozsahu.
Individuální práce s dětmi:	Individuální práce s dětmi nebyla příliš možná. Děti měly mnoho dostupných materiálů. Jakmile dokončily jednu činnost, daly se do činnosti druhé. Bylo nutno, aby zde byl přítomen člověk, který bude celý průběh organizovat, což mi znemožňovalo osobní a maximální zaměření se na dítě.
Oční kontakt:	Očnímu kontaktu se zpočátku vyhýbalo jedno děvče.
Výslovnost a slovní zásoba:	<p>Ihned při motivaci na mě začal mluvit chlapec, kterého jsem ještě jednou musela vyzvat, ať mi dané sdělení zopakuje. Bohužel ani při zopakování souvětí jsem nebyla schopna rozpoznat, co se mi snaží říct. Paní učitelka mi tedy objasnila, co chlapec vyžaduje. V závěru výstupu mi chlapcova učitelka sdělila, že ona sama má problém v dorozumívání s tímto chlapcem a také jeho bratrem. Obeznámila mne, jak probíhá komunikace s danými chlapci. Vložila mi, že se jedná o chlapce, kteří mají rodiče mluvící pouze vietnamským jazykem. Chlapci se snaží dorozumívat, ale český jazyk používají a slyší pouze v mateřské škole. Jelikož se ve třídě nachází 28 dětí, není možné se bratrům věnovat zvláště individuálně. Párkrát v týdnu si je bere jiná paní učitelka a společnými silami rozvíjí slovní zásobu. Chlapci ovšem doposud neznají a nedokáží vyslovit některé hlásky či souhlásky.</p> <p>Slovní zásoba většiny dětí mne mile překvapila. V případě, kdy jsme se bavili o malířích, zdůraznilo jedno děvče, že malíř tvoří umění. Ostatní děti později tuto informaci samostatně obohacovaly o další možnosti tvorby.</p> <p>Jelikož byly mé představy o první komunikaci v rámci skupiny různé, obávala jsem se také, zda se mnou některé děti budou</p>

	ochotny vést rozhovor. Mé obavy byly naprosto zbytečné, většině dětí nedělalo problém vést rozhovor s cizím člověkem.
Tvorba vět a souvětí:	Z počátku se většina dětí vyjadřovala především jednoslovně či krátkých větách. Později se větší polovina dětí více rozmluvila. Děti se mne nedotazovaly pouze na průběh výstupu, ale sdělovaly mi také své zkušenosti s danou činností.
Chápání instrukcí:	Dětem jsem dvakrát zopakovala instrukce týkající se práce s potřebným materiálem, jelikož si děti se zájmem dané potřeby prohlížely. Později jsem několikrát opakovala, aby nechodily promíče za plátno, na které hází jejich kamarádi. Sebekontrolu tedy zvládaly s většími obtížemi. Tyto jevy nepovažuji za nepochopení instrukcí, ale připisuji je spíše k pohlčení dětí do činností.
Komunikace ve skupině, s učitelkou:	Zpočátku činností mezi sebou děti příliš nekomunikovaly, jen vedle sebe stály, čekaly, co se bude dít. Jejich běžné aktivní a přátelské chování (jak mi paní učitelka daných dětí vyložila), bylo pravděpodobně ovlivněno neznámým učitelem a prací v exteriéru. Později se děti rozmluvily, konverzovaly nejprve se mnou a poté při tvořivých činnostech i mezi sebou navzájem. Pouze jedno děvče se zdržovalo kolektivu. Při pobízení do daných aktivit pracovalo se zájmem, ale samostatně. S ostatními dětmi příliš nekomunikovalo, nepokoušelo a pravděpodobně se ani nechtělo začlenit.



Obrázek 1 - Míchání barev a házení míčů na plátno



Obrázek 2 - Tvorba 1. výstupu

4.2.3.2 Výstup č. 2 – Performance formou land artu

Tabulka 5 - Performance formou land artu

Téma		Performance formou land artu	
Charakteristika dětí		<p>V tento den se projektu zúčastnilo 10 dětí, z toho 2 děvčata chyběla, ale přidali se 2 chlapci. Celkem bylo tedy 6 děvčat a 4 chlapci. Již od samého počátku byly děti zvědavé a zaujaté aktivitou. Jakmile za mnou přibíhaly, jednotlivě se ptaly, zda budeme opět stříkat barvu, malovat nebo co jiného jsem si pro ně připravila. Nově příchozí chlapce děti přijaly bez jakýchkoliv potíží. Při tomto výstupu měly děti pracovat po jednotlivcích. Postupem času, v průběhu aktivit si děti navzájem pomáhaly při hledání vhodných přírodních materiálů. Jedno dítě se zeptalo druhého, co sbírá, pomohlo daný předmět druhému dítěti objevit. Bylo velmi zajímavé děti pozorovat při jejich konverzaci.</p>	
Cíl z pohledu dítěte		<ul style="list-style-type: none"> - Pracovat s přírodním materiálem. - Vytvořit produkt z dostupných materiálů. - Prezentovat vlastní produkt. 	
Kompetence		<ul style="list-style-type: none"> - Dítě je schopno pracovat s přírodním materiálem. - Dítě dokáže vytvořit produkt z dostupných materiálů. - Dítě je schopno prezentovat vlastní produkt. 	
Pedagogické strategie	Organizační forma	Metody	Prostředky a pomůcky
	Individualizovaná výuka	Rozhovor, výtvarná hra, manipulování, výtvarný experiment	Přírodní materiál (květiny, palice, listy, kameny), papír formátu A3, papír A4, voskovky

Průběh výstupu:

Po příchodu dětí jsme si všichni stoupli do kruhu a představili dnešnímu talismanovi land artu – medvědovi, kde se nachází. S medvědem si děti společně připomněly, co vše mohou nalézt v lese, na louce či zahradě. Děti postupně hlásily, co se dá dělat na zahradě, co v lese, jaké aktivity mají nejraději, s čím si nejraději hrají a co kdy v přírodě vytvořily. Poté jsme si zahráli pohybovou hru, kdy jsme všichni společně chodili, na daný signál jsme se zastavili a medvěd zavelel, že máme najít a dotknout se daného materiálu jako je: dřevo, tráva, listí, větve, květina, šípek, kaštan či kámen. Postupně jsme vystřídali všechny materiály a děti si uvědomily, co vše se na zahradě nachází. Poté jsme tyto materiály přesunuly na jedno místo a rozřídili je dle druhu. Vytvořili jsme si tedy určité hromady, ze kterých mohly děti čerpat. Děti tedy chodily, hledaly vhodné materiály k použití do jejich díla, ptaly se sebe navzájem, zda budou danou věc potřebovat, případně si je darovaly nebo vyměnily.

Děti se navzájem chodily dívat na ostatní díla již v průběhu tvorby. Sdělovaly si, co jim připomínají a co skutečně znázorňují. Některé děti věděly již na samém počátku, co chtějí tvořit, měly určitou představu. Jiné se inspirovaly samotným materiálem, vytvořily určitý objekt a poté dotvářely pozadí a prostředí. Jedno z děvčat nevědělo, co chce tvořit. Pouze shromažďovalo materiál na podložku a dlouze postávalo nad dílem. Později mi oznámilo, že si vůbec neví rady, že jí nic nenapadá. Řekla jsem jí tedy, že nemusí mít jasně dané, co tvoří, může pouze udělat seskupení materiálů, které se jí líbí. Děvče tedy dále chodilo po zahradě a sbíralo, co se jí líbilo. Na závěr jsme si všichni daná díla prohlédli, řekli, co nám připomínají, co opravdu znamenají. Některé děti mi oznámily, že by chtěly ještě malovat. Vzali jsme si tedy papír a voskovky, a šli pomocí frotáže zkoumat dostupné a použité materiály. Papír děti přiložily na danou strukturu materiálu a přejížděly po něm voskovkou. Někteří vydrželi krátce, jiní déle. Tato aktivita byla pouhým bonusem k předchozím činnostem.

Tabulka 6 - Vlastní reflexe výstupu č. 2

Výstup č. 2	Performance formou land artu
Reakce, projevy, zpětná vazba dětí:	Nebyla jsem si jistá, zda děti dokážou dle své vlastní fantazie vytvořit něco z dostupných materiálů. Děti si nepomáhaly jen při sběru materiálů, ale také při samotné tvorbě. Chodily se dívat na výtvary druhých a navzájem si sdělovaly rady, co jim to připomíná a co by ještě vytvořily. Očekávala jsem, že děti začnou kopírovat výtvary druhých, ale mýlila jsem se. Některé děti měly

	<p>svou jasnou představu a podle ní vytvářely, jiné vytvořily nejprve určitý objekt a k tomu později dotvořily prostředí. Jedno děvče nemohlo delší dobu přijít na to, co její výtvar znamená, pouze shromažďovalo materiál a říkalo, že se jedná pravděpodobně o les. Samotná tvorba daného díla ji příliš nezaujala, ale za to ji bavilo neustále hledat materiál.</p> <p>„Paní učitelko, podívejte se, já jsem nasbírala kameny, listy, paličky a vzniklo toto. Že je to nakonec hezké? Asi to je les.“</p> <p>Na závěr výstupu se mne dvě děti zeptaly, zda si mohou svá díla vzít domů, společně jsme ovšem přišli na to, že by materiál odpadl, tak jedno z dětí namítlo:</p> <p>„Paní učitelko, mohli bychom si vzít něco z obrazu aspoň na památku“. Děti s radostí souhlasily a následně si každé z nich vzalo určitý materiál na památku.</p> <p>„Paní učitelko, co kdybychom ještě malovali?“ – byla také realizována tvorba pomocí frotáže.</p>
Práce s materiálem:	<p>Děti začínaly pracovat samotné, ale později si ve skupině rozdělily role, běhaly objevovat potřebné materiály a byly aktivitou naprosto pohlceny. Snažily se využít veškerého materiálu, který objevily na zahradě mateřské školy. Nejprve se mne dotazovaly, zda by jejich dílo mohl dotvořit určitý materiál a později pochopily, že je vše pouze na nich samotných. Většina dětí si ještě přála pracovat s kresebným materiálem, proto jsme provedli frotáž.</p>
Poutavost aktivit:	<p>Děti nejprve čekaly, že se bude opět pracovat s barvami. Vzpomínaly na minulé házení míčů na plátno a stříkání barvy injekční stříkačkou. Obávala jsem se, že pro ně nebudou činnosti příliš aktivní. Mé obavy se naštěstí nenaplnily. Děti byly všemi aktivitami naprosto pohlceny.</p>
Originální nápad (vlastní přínos dítěte):	<p>Děti využily při tvorbě velké množství materiálů. Dokonce někteří nebyli dostatečně výtvarně vybouřeni a dožadovali se pokračování výstupu.</p>
Cílová přiměřenost:	<p>Předem stanovené cíle byly dle mého názoru naplněny.</p>

Individuální práce s dětmi:	Jelikož děti netvořily jednu velkou skupinu jako minule, ale byly rozděleny nejprve po jednotlivcích a pak se spojily převážně do dvojic, měla jsem možnost s dětmi pracovat více osobněji a individuálněji.
Oční kontakt:	Oční kontakt probíhal se všemi dětmi.
Výslovnost a slovní zásoba:	<p>K chlapci, se kterým jsem měla v dorozumívání problém již minule, se přidal jeho bratr, se kterým bylo dorozumívání ještě složitější.</p> <p>Jelikož jsem měla oproti minulému výstupu možnost se s dětmi více individuálně seznámit, byla jsem překvapena, jaká je jejich slovní zásoba a komunikační schopnosti. Děti mi povyprávěly o jejich zkušenostech s touto tvorbou. Sdělily mi, kam chodí na procházky, kde a s čím si rády hrají. Pouze dvěma výše uvedeným chlapcům jsem musela napovídat slova, které chtěli pravděpodobně sdělit.</p>
Tvorba vět a souvětí:	Komunikace s dětmi probíhala prozatím z poloviny v krátkých větách a u poloviny druhé v dlouhých rozvinutých souvětích. Myslím si, že u dětí používajících jednoslovné odpovědi nebo krátké věty, tento jev způsoboval spíše ostych.
Chápání instrukcí:	Všechny instrukce děti pochopily bez dalšího objasňování. I bratři, se kterými nastal problém v dorozumívání, vše pochopili napoprvé.
Komunikace ve skupině:	Při samotném začátku jsem měla možnost pozorovat, že děti nevstupují na zahradu mateřské školy jako jednotlivci, ale některá děvčata se drží za ruce, baví se mezi sebou. Při motivaci i samotných činnostech neměly děti žádné zábrany, komunikovaly mezi sebou.
Komunikace s učitelkou:	I se mnou děti komunikovaly bez jakýchkoliv zábran. I dva chlapci, kteří přišli místo chybějících děvčat, se nezdržovali komunikace. Všichni se aktivně hlásili a odpovídali na dané dotazy. Děti se v průběhu činností nepředváděly jako minule, komunikace byla plynulá a organizovaná, děti pochopily, že nemohou mluvit všichni zároveň.



Obrázek 3 - Tvorba land artu



Obrázek 4 - Popis díla



Obrázek 5 – Frotáž

4.2.3.3 Výstup č. 3 – Performance formou modelování

Tabulka 7 - Performance formou modelování

Téma	Performance formou modelování
Charakteristika dětí	<p>V tento den se projektu zúčastnilo 10 dětí, z tohoto počtu 3 chlapci a 7 děvčat. 2 děvčata chyběla, 1 chlapec a 1 děvče se přidalo. Děti byly výtvarně naladěny, těšily se na aktivity, vyptávaly se, co je dnes čeká, zda budou malovat nebo jinak tvořit. Jejich veškeré zábrany v komunikaci s učitelem byly překonány. I nově příchozí děti rychle ztratily ostych, ostatní je se mnou seznámily a vyprávěly novým dětem, co jsme dělali v předchozích výstupech. Když nové děti viděly, že není potřeba se zdráhat, přizpůsobily se okolí. Byla jsem také příjemně překvapena z kázně dětí. Když si vzpomenu na první výstup, kdy se děti překřikovaly navzájem, každý mluvil za sebe, nebraly na sebe ohled, tak byl třetí výstup velkým krokem vpřed. Práce již neprobíhala jako pouhý výstup jednotlivce, ale děti zajímalo, co dělají ostatní, dávaly si navzájem rady.</p>
Cíl z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> - Vyzkoušet práci s modelovací hmotou. - Vytvořit produkt z modelovacího materiálu. - Prezentovat vlastní produkt.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> - Dítě je schopno vyzkoušet práci s modelovací hmotou. - Dítě dokáže vytvořit produkt z modelovacího materiálu. - Dítě dokáže prezentovat vlastní produkt.

Pedagogické strategie	Organi-zační forma	Metody	Prostředky a pomůcky
	Individu-alizovaná výuka	Rozhovor, výtvarná hra, manipulování, výtvarný experiment	Modelovací hmota, přírodní materiál, papíry formátu A3

Průběh výstupu:

Na začátek výstupu jsme si zahráli pohybovou hru, která spočívala v tom, že se děti spojovaly jako lepidlo. Použila jsem frázi: „*Lepidlo se vylilo, ramenem nás slepilo.*“ Postupně jsme měnili části těla a děti se pohotově přemísťovaly a spojovaly. Poté jsem doprostřed kruhu přinesla hrnec přikrytý poklicí. Děti hádaly, co by se v něm mohlo nacházet. Některé děti se snažily zapojit i smysly, zkoušely k hrnci čichat, poslouchaly, zda v něm není něco zavřené, zda neuslyší nějaký zvuk. Chlapec prohlásil: „Já cítím hříby, jsou tam hříby?“, děvče naopak: „Já si myslím, že tam budeme míchat barvy. Modré barvy!“ Jakmile se všichni vyjádřili, nechala jsem je dovnitř sáhnout. Děti zjistily, že se jedná o hmotu. Ihned si ji všechny vzaly mezi dlaně a začaly zpracovávat. Poté jsme hrnec odkryli a děti se přesvědčily, že se jedná o modelovací hmotu. Následně začaly pracovat samostatně. Některé děti pracovaly na papíře, jiné zkoušely modelovací hmotu vpracovat do prostředí (např. na stromy). Děti nevytvořily pouze jedno dílo, ale vyzkoušely si mnoho způsobů práce a materiálů. Pomáhaly si a inspirovaly se mezi sebou navzájem. U většiny převládala tematika zimy a sněhu, mluvily o Vánocích, o zkušenostech pečení perníků. Tyto pocity u nich pravděpodobně vyvolala hmota a předchozí zkušenosti s jí podobnou texturou. Děti vytvořily na stromě strašidelný obličej a označily jej čertem, tvořily se také postavičky skřítků, sněhulák, obrazy přírody jako např. louka, nebo také vánoční cukroví. Na konci jsme si společně prohlédli, co kdo vytvořil a děti svá díla prezentovaly.

Tabulka 8 - Vlastní reflexe výstupu č. 3

Výstup č. 3	Performance formou modelování
Reakce, projevy, zpětná vazba dětí:	Již v minulém výstupu jsem se přesvědčila o kreativitě a fantazii dětí. Společně s celou skupinou jsme vedli rozhovor, ve kterém padlo mnoho nápadů jak a kde by šlo s hmotou pracovat. Inspirování se od druhých dětí probíhalo v malé míře. Více dětí tvo-

	<p>řilo stejný motiv jako např. sněhuláka, ale viděla jsem, že je proces „koulení“ baví, a to bylo zásadní. Děti si s nadšením všechny výtvary prohlížely, navzájem si je komentovaly a ptaly se na můj názor.</p> <p>„Já si k hrnci čichnu.“, „Já do něho sáhnu.“ – děti využívaly všechny své smysly pro zjištění, co se v hrnci nachází.</p> <p>Chlapec vytvořil pomocí svého těla a modelíny sochu: „Podívejte se, já jsem socha. Socha Svoboda!“</p> <p>„Já to dám na strom a udělám usměvavý strom.“ – proběhlo tedy dekorování stromu pomocí hmoty.</p> <p>„Podívejte se, tady je postavený sněhulák, tady taje a tady je z něj už jen kaluž. Předtím se mi totiž nepovedl, tak jsem udělala nového.“</p>
Práce s materiálem:	<p>Jelikož bylo tento den stále pěkné počasí, uskutečnili jsme 3. výstup opět v exteriéru. Příprava této aktivity byla jednoduchá, ale pro děti velmi zajímavá. Přichystala jsem si velké množství modelovací hmoty a děti dle vlastního uvážení pracovaly s veškerým dostupným materiálem na školní zahradě.</p>
Poutavost aktivit:	<p>Pro děti byla práce s modelovací hmotou zajímavá. Tento druh činnosti je pro ně vzácný a děti byly rády, že se mohly ve hmotě patlat.</p>
Originální nápad (vlastní přínos dítěte):	<p>Mnohé z dětí napadlo pracovat také pomocí různých materiálů dostupných na zahradě mateřské školy. Do svých produktů zakomponovaly listy, šišky, kaštiny, kameny, stromy a mnoho dalšího. Nemodelovaly pouze na modelovacím papíru, ale snažily se využít každého prostoru.</p>
Cílová přiměřenost:	<p>Stanovené cíle jsem zvolila vhodně a byly dle mého názoru naplněny.</p>
Individuální práce s dětmi:	<p>Jelikož děti pracovaly individuálně nebo po dvojicích, měla jsem možnost s nimi pracovat osobně. Několikrát mne děti požádaly o pomoc či radu. Snažila jsem se, aby tvořily v rámci svých vlastních možností a já do procesu zasahovala jen minimálně, v případě nutné potřeby.</p>

Oční kontakt:	Žádné dítě se nevyhýbalo očnímu kontaktu.
Výslovnost a slovní zásoba:	<p>Chlapec s komunikační bariérou, kterého jsem již zmiňovala, se neustále snažil zapojovat. V průběhu modelování mi vyprávěl o všem, co jej jen napadlo, neustále vyžadoval pozornost. Ne po každé jsem pochopila, co mi chce říct, kolikrát jsem se ptala paní učitelky, zda neví, co mi chce chlapec sdělit. Ani samotná paní učitelka nevěděla ve všech případech, co chlapcova souvětí znamenají. Dané sdělení jsem se v mnoha situacích snažila pochopit z kontextu, gest a případné manipulace s předměty.</p> <p>Slovní zásoba dětí byla bohatá. Byla jsem svědkem situace, kdy dvě děti pomáhaly ostatním ve vyjádření, když nemohly nalézt správné pojmenování pro určitý předmět. Bylo zde poznat, že děti odbouraly veškeré ostychy a snažily se mi sdělit co nejvíce informací. Byla jsem překvapena, jaký udělaly děti v rámci komunikace posun oproti prvnímu výstupu.</p>
Tvorba vět a souvětí:	Děti komunikovaly v souvětích, jak se mnou, tak mezi sebou. Veškerý ostych vymizel. Vyměnili jsme si společně poměrně mnoho informací týkajících se jejich zájmů, oblíbených činností a podobně. Mezi dětmi panuje klidná a přátelská atmosféra. Děti si mezi sebou povídají a snaží si pomoci.
Chápání instrukcí:	Veškeré zadané instrukce byly dětmi pochopeny. Nebylo potřeba opětovného vysvětlení.
Komunikace ve skupině, s učitelkou:	Děti ke mně přibíhaly se zvědavostí a poznámkami, co dnes budeme dělat. Nebyla zde znát již žádná bariéra jak mezi nimi a mnou, nebo dětmi navzájem. I přes to, že se mezi nás tentokrát začlenily nové děti a vzniklo tak složení, ve kterém jsme doposud nepracovali, na skupině to téměř nebylo znát. Děti mne samotné s novými dětmi seznámily, obeznámily je s tím, co jsme již spolu prožili, co jsme vytvořili a šlo se pracovat.



Obrázek 6 – Modelování

4.2.3.4 Výstup č. 4 – Performance s využitím hudby

Tabulka 9 - Performance s využitím hudby

Téma	Performance s využitím hudby
Charakteristika dětí	<p>V tento den se projektu zúčastnilo 10 dětí, z tohoto počtu byli přítomni 2 chlapci a 8 děvčat. Všechny děti byly výtvarně naladěny a těšily se na aktivity, které je čekaly. Jelikož jsem do mateřské školy delší dobu nedocházela, uvítaly mne děti společným: „Jééé, paní učitelka.“, „Nevíš, jak se vlastně jmenuje?“ Zábrany týkající se komunikace s učitelem byly překonány. Děti mi sdělovaly, co se za celou dobu mé nepřítomnosti událo, že nyní navštěvují sportovní halu a jezdí na plavání. Také mi sdělily přání týkající se Vánoc. Děti se předbíhaly, aby mi sdělily, o jakou hračku si napsaly Ježíškovi. Byla jsem také příjemně překvapena z kázně dětí. Nemusela jsem děti vyzvat, aby se hlásily. Jedno dítě mluvilo po druhém, nepřekřikovaly se, pouze doplňovaly své myšlenky a zkušenosti. Po společné počáteční komunikaci se děti začaly vyptávat, co je dnes čeká, zda budou malovat, vyrábět nebo dělat úplně něco jiného. Měla jsem již od počátku výstupu dobrý pocit, děti se těšily na společné aktivity. I když měly po svačině, před kterou probíhala řízená činnost, nebylo zde jediné dítě, kterému by se nechtělo v tento moment výstup vykonávat. Paní učitelka těchto dětí mne již na samém počátku projektu obeznámila s tím, že ne všechny děti v této skupině jsou výtvarně nadané, a především je všechny výtvarné činnosti nebaví. Což byla pro mne informace představující velkou výzvu. Měla jsem pocit, že se mi doposud podařilo děti s jejich nadšením zapojit do všech připravených aktivit.</p>
Cíl z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> - Pracovat s kresebným náčiním. - Vyjádřit vlastní emoce.

		- Pojmenovat vzniklý obrazec.	
Kompetence		<ul style="list-style-type: none"> - Dítě dokáže pracovat s kresebným náčiním. - Dítě je schopno vyjádřit vlastní emoce. - Dítě dokáže pojmenovat vzniklý obrazec. 	
Pedagogické strategie	Organizační forma	Metody	Prostředky a pomůcky
	Individualizovaná výuka	Rozhovor, výtvarná hra, výtvarný experiment	Papíry formátu A2, pastelky, voskovky, hudba (pomalá – smutná, rychlá – veselá)

Průběh výstupu:

Děti jsem nejprve uvítala a nechala je vypovídat, jelikož jsme se společně po delší dobu neviděli. Děti mi sdělovaly své zážitky za uplynulý měsíc, také jsem se dozvěděla, co si které dítě přeje pod stromeček a jak tráví Vánoce. Myslím si, že mou přítomnost děti uvítaly s nadšením. Následně jsem dávala dětem pokyny, dle kterých se pohybovaly. Nejprve děti chodily co nejpomaleji, co nejtišeji, poté se pokusily pohybovat nejrychleji jak dovedou, a nakonec nejhlasitěji jak dovedou. Dále jsem daná kritéria různě kombinovala (pomalu a potichu, rychle a hlasitě). Následně jsem začala udávat rytmus tleskáním a děti se dle něj pohybovaly. Vyzvala jsem jedno dítě, aby po mně rytmus zopakovalo, dále jsem rytmus měnila a vybírala děti další. Samotné děti si také vyzkoušely udávat rytmus, který opakovala celá skupina. Děti tleskaly, pleskaly a různě hrály na tělo. Pro úspěšný klidný průběh výstupu jsem jako další aktivitu volila pohybovou hru. Dětem byla puštěna rychlá píseň, děti se pohybovaly, jakmile jsem píseň stopla, zamrzly a nesměly se hýbat. Píseň jsem opět spustila a průběh se cca 5x opakoval. Po pohybové hře jsem se dětí zeptala, jaká píseň byla a jak se při ní cítily. Děti sdělovaly: „Srandovní.“, „Veselá.“, „Rychlá.“ Pro změnu jsem pustila píseň pomalou a děti se znovu zeptala na pocity. Děti mi sdělily, že se při pomalých písních cítí smutně. Také jsem se zeptala, co je to smutek a co radost. Děti mi sdělily: „Smutek je, když je mi něco líto.“, „Radost je, když jím bonbóny.“ Vybrala jsem veselé a smutné písně a dětem je opět pustila. V průběhu písní děti zvedly ruku a kreslily dle melodie a rytmu písně ve vzduchu. Pomocí obrázku obličeje a různých výrazů emocí mi děti ukázaly, jak si kterou emoci představují a opět, při čem ji cítily či cítí.

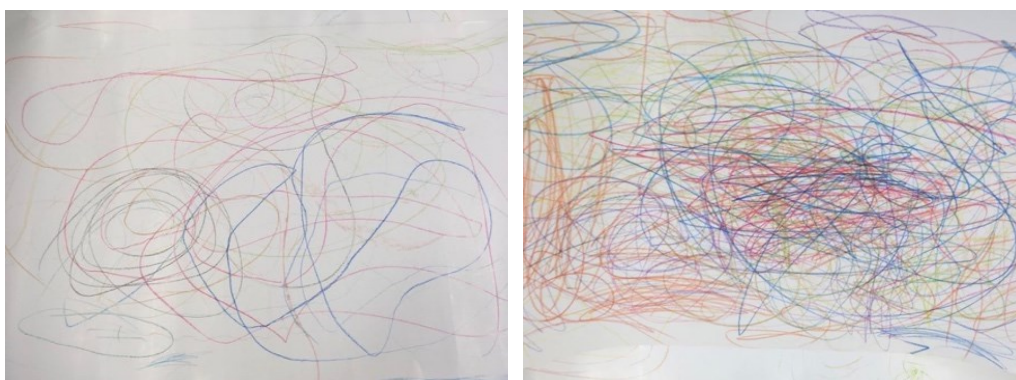
Děti byly přiděleny papíry a šlo se pracovat. Na jednu stranu děti zaznamenaly píseň smutnou, na druhou stranu píseň veselou. Na konec jsem papíry sesbírala a dětem postupně jejich výtvary ukazovala. Děti hádaly, zda je zaznamenaná píseň veselá či smutná. Jakmile jsem se děti ptala podle čeho posuzují, sdělily mi: „Tam jsou veselé barvy.“, „Tam je veliká a kudrnatá čmáranice.“ Po tomto zhodnocení mne děti prosily, abychom si aktivitu zopakovali i příště. Jedno z děvčat napadlo, že by si mohly píseň vybrat děti samotné podle toho, jakou pohádku či znělku mají nejraději.

Tabulka 10 - Vlastní reflexe výstupu č. 4

Výstup č. 4	Performance s využitím hudby
Reakce, projevy, zpětná vazba dětí:	<p>V průběhu aktivity kreslení do vzduchu padl nápad jednoho dítěte, aby jeden kreslil do vzduchu nějakou věc a ostatní hádaly, o co se jedná.</p> <p>„Smutek je, když je mi něco líto.“</p> <p>„Radost je, když jím bonbóny.“ – děti přirovnávaly emoce k jejich dosavadním zkušenostem.</p> <p>„Budeme to dělat ještě jednou?“ – po kreslení na hudbu mi děti sdělily, že by si tuto aktivitu chtěly zopakovat i příště na hudbu, kterou by ony samotné vybraly.</p>
Práce s materiálem:	<p>Tento výstup byl na dostupnost a využití materiálů poměrně nenáročný. Volila jsem pouze velké formáty papíru, voskovky, pastelky, hudbu a přehrávač. V případě, kdy bych tento výstup opakovala (např. příští hodinu), volila bych o něco větší formát papíru, aby se děti mohly ještě více uvolnit a využít větší plochu.</p>
Poutavost aktivit:	<p>Výstup měl spád a návaznost. Myslím si, že jsem jej pojala zajímavě a děti jej obohatily o své vlastní nápady.</p>
Originální nápad (vlastní přínos dítěte):	<p>Děti při poslouchání hudby a volné kresbě rukou do vzduchu napadlo, že by mohly kreslit a ostatní hádat, co určené dítě kreslí.</p>
Cílová přiměřenost:	<p>Některým dětem dělalo na začátku problém vnímat pozitivní a „chladné“ barvy, které využívaly ke kresbě. Společně jsme si barvy ukázali a většina dětí označila modrou za chladnou, červenou za veselou apod. Později se mi děti samotné pochválily, že</p>

	<p>při smutné písni kreslily modrou. Některé děti nedokázaly na počátku pojmenovat vzniklé obrazce, či vyjádřit se, co jim obrazce připomínají. Později v nich i ostatní děti se svými ideami vyvolaly představy.</p>
Individuální práce s dětmi:	<p>V dnešním výstupu jsem měla možnost pracovat s dětmi individuálně. Jednalo se o komunikaci v komunitním kruhu, kdy jsem si vyprávěla s každým dítětem zvlášť a poté také při kresbě do vzduchu, kdy se vystřídaly všechny děti.</p>
Oční kontakt:	<p>Žádné z dětí se nevyhýbalo očnímu kontaktu.</p>
Výslovnost a slovní zásoba:	<p>Opět se ukázal problém při komunikaci s jedním chlapcem, jehož rodiče pocházejí z Vietnamu. Chlapci v žádném případě nebrání v komunikaci ostych z očního kontaktu, ze slovní zásoby či komunikace s učitelem. Snaží se komunikovat a sdělovat své pocity, ale ve velké míře mu v tom brání výslovnost a slovní zásoba.</p> <p>Jelikož se jedná o děti předškolního věku, nenajdeme zde velký počet dětí, který by měl problém s výslovností. Jedná se spíše o ojedinělý případ, kdy se děti snaží říct slovo, které příliš nepoužívají či jej opakují po mně.</p> <p>Jelikož jsme se s dětmi dlouho neviděli, počátkem celého výstupu byl komunitní kruh, ve kterém mi děti povyprávěly o tom, co prožily v uplynulém měsíci, a co je v následujících týdnech čeká. Bylo tedy větší množství času, který jsem mohla věnovat bližšímu poznávání dětí a zaměřit se i na jejich vyjadřování. U dvou děvčat mne příjemně překvapila jejich slovní zásoba. Při samotné aktivitě, kdy měly děti poslouchat melodii písně a poté vyjádřit své pocity, děvčata dopodrobna popsala, jak, při čem a proč se tak cítila. Sdělily nám své zkušenosti, které byly tak přesně popsány, až ostatní děti zpozorněly a kladly děvčatům otázky.</p>
Tvorba vět a souvětí:	<p>Jelikož nám bylo ve škole připomínáno, že máme pokládat otevřené otázky, již od počátku mého působení v mateřské škole se snažím vytvářet vhodné prostředí a usiluji o podněcování dětí k</p>

	<p>tomu, aby se vyjadřovaly celými větami. Tentokrát se jednalo o čtvrtý výstup v mateřské škole a troufám si tvrdit, že se i já postupem času zlepšuji a děti mají čím dál větší prostor se vyjadřovat. Děti již vytvořily dobrý kolektiv a neostýchají se před sebou a mnou bavit o čemkoliv. Dnešní výstup, kdy jsme se od hudby společně dostali k emocím byl pro ně dle reakcí velmi zajímavý a každé z dětí mělo touhu se vyjádřit a povyprávět ostatním své zkušenosti.</p>
Chápání instrukcí:	<p>Oproti počátečním výstupům jsem se rozhodla dětem přednést své požadavky a instrukce a poté vyzvat jedno dítě, aby je zopakovalo. Na konec jsem se dětí vždy zeptala, zda všichni rozumí tomu, co bude následovat. Tento systém zadávání se mi osvědčil, protože nastal minimální počet případů, kdy bylo nutno aktivitu pozastavit a dovysvětlit.</p>
Komunikace ve skupině:	<p>Děti nejprve pracovaly samotné a následně střídaly kamarády mezi sebou. V průběhu výstupů si našly své/ho nejbližší/ho kamarády/a.</p>
Komunikace s učitelkou:	<p>V tento den jsme se viděli po více jak měsíci. Měla jsem obavy, jak budou děti reagovat a zda se nebudou znovu ostýchat komunikace se mnou. Jelikož nás čekalo téma, u kterého by se některé děti mohly ostýchat svěřit se svými zkušenostmi, s napětím jsem čekala, jak se k výstupu postaví. Mé obavy byly naprosto zbytečné. Děti vyprávěly, ve většině případů se mi při tom dívaly do očí a ostatní poslouchaly a zkušenosti ostatních doplňovaly těmi svými.</p>



Obrázek 7 - Performance s využitím hudby

4.2.3.5 Výstup č. 5 – Performance s využitím pohybu

Tabulka 11 - Performance s využitím pohybu

Téma	Performance s využitím pohybu
Charakteristika dětí	<p>V tento den se projektu zúčastnilo 10 dětí, z tohoto počtu 2 chlapci a 8 děvčat. Očekávala jsem, že budou děti poslušné a klidné, jelikož tento den navštívil mateřskou školu Mikuláš se svou družinou. Již při vstupu do školy jsem si všimla chlapce, který seděl v šatně sám. Ptala jsem se jej, co zde dělá a chlapec mi sdělil: „Zlobil jsem, tak tady sedím sám a přemýšlím.“ Již tato informace mne zaskočila, jelikož bylo před půl desátou a družina pravděpodobně před chvílí odešla. V tomto duchu bohužel pokračovala následující spolupráce mne a dětí. Snažila jsem se, aby se děti vydováděly a sdělily mi vše, co v dnešní den zažily. Nicméně chlapec, který byl předtím vykázan ze třídy, zlobil po celou dobu výstupu a snažil se k sobě stáhnout další děti, což nebylo až tak těžkým úkolem, jelikož všechny děti byly neochotny spolupracovat a při odpovědích vymýšlely nesmysly. Kdybych děti předtím neznala, bála bych se další spolupráce, ale jelikož vím, jak děti spolupracovaly při předchozích výstupech, pochopila jsem, že dnes se jim pravděpodobně pouze ulevilo z konce mikulášské nadílky. Nejprve nevěnovalo pozornost pouze jedno dítě, poté se k němu přidalo jedno děvče a postupem času i ostatní. Nejprve jsem si myslela, že jsem zapojila málo pohybových aktivit či byly aktivity pro děti nezajímavé, ale paní učitelka třídy mi sdělila, že poslední dny před mikulášskou nadílkou se děti chovaly podobně. Jí samotné se nedařilo děti nijak uklidnit. Ani pohybové hry, ani jiné aktivity by děti pravděpodobně nijak neovlivnily, dětem se ulevilo, že je již vše v pořádku, že se nemusí ničeho obávat a byly rozpustilé. I přes to, že bylo</p>

	místy složité s dětmi pracovat a v průběhu výstupu jsem se snažila aktivity měnit a přizpůsobit situaci, jsem ráda, že jsem v tento den výstup zrealizovala a jejich rozpustilé chování zažila. Doposud byly všechny výstupy příjemné a děti vykonávaly aktivity bez jakýchkoliv problémů. Troufám si tvrdit, že tento výstup pro mne představoval těžkou zkoušku a posunul mne o kousek výš v mých dosavadních zkušenostech.		
Cíl z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> - Spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině. - Použít vlastní tělo při výtvarné tvorbě. - Prezentovat společné dílo. 		
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> - Dítě dokáže spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině. - Dítě je schopno použít vlastní tělo při výtvarné tvorbě. - Dítě dokáže prezentovat společné dílo. 		
Pedagogické strategie	Organizační forma	Metody	Prostředky a pomůcky
	Skupinová výuka	Rozhovor, výtvarná hra, výtvarný experiment	Papír formátu A2, pastelky, voskovky, uhly, hudba

Průběh výstupu:

Jelikož se jednalo o den, kdy mateřskou školu navštívil Mikuláš se svou družinou, děti byly plné dojmů. Nechala jsem je tedy nejprve vypovídat a projevit jejich emoce týkající se předchozích pár hodin plných strachu. Jeden z chlapců neustále vyrušoval a snažil se k sobě stáhnout i ostatní děti. I přes neukázněnost dětí jsem byla překvapená, že můj výstup uvítaly s přáním z minulého týdne. Na začátek výstupu jsem tedy dodržela, co jsem jim slíbila. Děti si mohly vybrat písně dle jejich libosti a uvolnit ruku i mysl při kresbě dle melodie písně. Jakmile děti dokreslily, vybrali jsme výkresy a opět hádali, zda se jedná o veselou či smutnou píseň a co jednotlivcům daná kresba připomíná. Později jsme navázali na výstup a téma dnešního dne. Nejprve jsem děti nechala vydovádet, jelikož jsem si myslela, že v dnešním dni je obzvláště potřeba, aby byly po náročném ránu soustředěné a lépe se s nimi pracovalo. S dětmi jsme se tedy nejprve pohybovali jako zvířata. Chodili jsme jako čáp, žába, medvěd

a klokan. Děti se smály, opravovaly se v předvádění dle toho, jak se jim zdál postoj a pohyb správný. Jelikož jsme se minule bavili a pomocí písni jsme navodili veselé či smutné emoce, znovu jsme je zopakovali. Předváděli jsme šťastného, smutného, našťavaného člověka; toho, kdo se bojí a toho, komu se splnilo přání. Hra byla prováděna formou hry na sochy, kdy místo stopnutí hudby jsem vždy zvolala např. našťvaný člověk a děti znázornily danou emoci. Každé dítě se snažilo předvést něco odlišného. U našťavanosti děti dupaly; měly zamračený výraz; předváděly, že bouchají hračkami, že do něčeho koupou apod. Tato emoce je v dnešním výstupu nadchla a pořádně se při ní vydováděly. Dětem se také zamlouval projev šťastného člověka. Volaly na mne: „Paní učitelko, toto jsem udělal, když jsem dal gól.“, „A já jsem udělal toto, když jsem dostal hračku, kterou jsem si přál!“ Poté jsem děti vyzvala, aby utvořily dvojici, ve které vytvoří z jednoho pocitu sochu. Nejprve tvarovaly pouze obličej (úsměv, zamračení, zavření očí,...), poté celé tělo – měly znázornit např. zvířata; lidi, kteří něco dělají apod. Jelikož již děti nedovedly udržet pozornost přešla jsem na tvoření póz na papíře. Děti si lehly na více papírů většího formátu, různě se propletly a vytvořily určitou pózu. Zbytek dětí je obkreslil. Následně si děti přály vyměnit si role. Výstup jsem poté ukončila zhodnocením, co děti předváděly, co to doopravdy ostatním připomíná.

Tabulka 12 - Vlastní reflexe výstupu č. 5

Výstup č. 5	Performance formou pohybu
Reakce, projevy, zpětná vazba dětí:	„Paní učitelko, koukněte, co jsme vymyslely, co předvedeme!“ – děvčata znázornila pláž (lehátko, člověka, slunečník), ostatní vlak atd. Děti vyjadřovaly především vlastní zkušenosti či přání.
Práce s materiálem:	Nebylo potřeba velkého množství materiálu. Děti pracovaly především mezi sebou samotnými. Potřeby, které byly v průběhu výstupu dostupné byly: papír velkého formátu, pastelky, voskovky, uhly a hudba. V závěrečném zhodnocení s paní učitelkou jsem se jí ptala, zda by nebylo pro děti poutavější pro tento den použít pomůcky jako například ve výstupu prvním. Paní učitelka říkala, že má odzkoušené, že jakmile jsou děti v tomto rozpoložení, nepomůže vůbec nic. Nejlépe děti nechat sem tam vyskokačit.
Poutavost aktivit:	Nedokážu jistě určit, zda byly aktivity poutavé či ne. Mohu tvrdit pouze z hodnocení výstupu paní učitelky třídy a dvou děvčat,

	<p>které vydržely do konce výstupu dávat pozor a bylo vidět, že jim chování ostatních dětí vadí.</p>
Originální nápad (vlastní přínos dítěte):	<p>Děti si znovu na počátku výstupu připomněly, že jsem minulé výstup slíbila zopakování orfismu (kresby dle melodie hudby), která je velmi nadchla. Při obkreslování póz na papír děti také bavilo čmárat kolem sebe, aby se vytvořil obrys.</p>
Cílová přiměřenost:	<p>Stanovené cíle hodnotím v rámci možností kladně.</p>
Individuální práce s dětmi:	<p>Individuální práce s dětmi nebyla v tomto výstupu možná z důvodu nestálého usměrňování několika jedinců.</p>
Oční kontakt:	<p>Očnímu kontaktu se asi dvakrát vyhnul chlapec, který vyrušoval ostatní děti. Odmítal poslechnout a snažil se vyhnout očnímu kontaktu se mnou.</p>
Výslovnost a slovní zásoba:	<p>Stále přetrvává komunikační problém mezi mnou a chlapcem, který v domácím prostředí mluví vietnamsky a v mateřské škole česky.</p> <p>Slovní zásoba dětí mne dnes nemile překvapila. V několika případech jsem zaznamenala vulgární výrazy, což pevně věřím, mohu přisuzovat pouze rozverně náladě dětí.</p>
Tvorba vět a souvětí:	<p>V jiné výstupy jsem u dětí poznala, že se rády předhánějí, že chce každé dítě vyslovit svou myšlenku a obohatit jí ostatní. Dnes jsem se snažila pokládat otevřené otázky, ale nebylo to nic platné. Děti ke konci výstupu již vymýšlely hlouposti a nesoustředily se. Pouze dvě děvčata vydržela dávat pozor do konce výstupu. Zbytek dětí se přidal k chlapci, který vyrušoval již při řízené činnosti vedené paní učitelkou třídy.</p>
Chápání instrukcí:	<p>Nemyslím si, že by postup vysvětlování tento den odlišný od výstupů předchozích. Tento jev se objevil spíše z důvodu, jelikož děti nedávaly příliš pozor, několikrát jsem je musela zastavit, znovu zopakovat instrukce či vyzvat některé z dětí, aby zopakovaly, co mají dělat. Nicméně po vyzvání některých dětí mi nebyly schopny odpovědět, jelikož se předtím bavily a nedělaly, co měly.</p>

Komunikace ve skupině:	Dnes byla skupina dětí rozdělena na dva „tábory“. Jedna skupina v čele s chlapcem, který se k sobě a své rozpustilosti pokoušel po celý výstup stáhnout ostatní děti a druhá skupina dětí, které se snažily spolu se mnou tohoto chlapce usměrnit.
Komunikace s učitelkou:	Komunikaci se mnou se snažily vyrušující děti ignorovat.



Obrázek 8 - Proces tvorby obrysů póz

4.2.3.6 Výstup č. 6 – Performance s využitím plošných výtvarných prostředků

Tabulka 13 - Performance s využitím plošných výtvarných prostředků

Téma	Performance s využitím plošných výtvarných prostředků
Charakteristika dětí	V tento den se projektu zúčastnilo opět 10 dětí, z tohoto počtu 2 chlapci a 8 děvčat. Jelikož byly děti při minulém výstupu rozjívené a rozdováděné, šla jsem v tento den do mateřské školy s očekáváním, jak budou děti naladěny. Byla jsem ovšem velmi mile překvapena z toho, jak byly děti pozorné a spolupracovaly. Tato skutečnost mne utvrdila v tom, že chování dětí v průběhu minulého výstupu bylo zapříčiněno pouhým narušením jejich denního režimu a atmosféry třídy Mikulášem a jeho družinou. Děti byly v tento den tvořivě naladěny. Těšily se na aktivity, ihned při mém příchodu se vyptávaly, co je dnes čeká, zda budou malovat.

		<p>Jelikož zde byla přítomna paní, která posuzovala zralost a připravenost dětí na povinnou školní docházku, což jsem pochopila z kontextu rozhovoru přítomných paní učitelek. V tento moment zde bylo přítomno mnoho dětí i dospělých a nastal chaos v rozdělení dětí do skupin. Jeden chlapec propukl v pláč, jelikož mu paní učitelka nakázala, aby se šel převléct k pobytu na zahradě. Chlapec ale trval na svém, že má být přítomen na vykonávání mého projektu. Situaci jsme společně vyřešili a dali jsem se s chutí do práce. Vyzorovala jsem, že některé z dětí vytvořily obrázků více, jiné naopak pouze jeden a snažily se do něj vynaložit veškeré své nadání. Bylo vidět, že děti, které vytvořily více výtvarných děl měly mnoho nápadů a snažily se je všechny vyjádřit. Děti, které vytvořily jedno dílo, kombinovaly více technik v jednom díle. Naopak, děti tvořící více děl, použily vždy jednu techniku v jednom obrázku.</p>	
Cíl z pohledu dítěte		<ul style="list-style-type: none"> - Pracovat s malířským náčiním. - Vytvořit dílo pomocí dostupných materiálů. - Prezentovat vlastní dílo. 	
Kompetence		<ul style="list-style-type: none"> - Dítě dokáže pracovat s malířským náčiním. - Dítě je schopno vytvořit dílo pomocí dostupných materiálů. - Dítě je schopno prezentovat vlastní dílo. 	
Pedagogické strategie	Organizační forma	Metody	Prostředky a pomůcky
	Řízená činnost	Rozhovor, výtvarná hra, manipulování	Obrazy známých děl, štětce, voda, kelímky na vodu, vodové barvy, papíry, vatové tyčinky, plastová vidlička

Průběh výstupu:

Při vstupu do třídy mne děti uvítaly s nadšením. V tento moment zrovna snídaly, takže za mnou nemohly jít a ani nemluvily. Dodržovaly pravidla, které mají s paní učitelkou nastavena. Po snídani, úklidu a hygieně za mnou přiběhly a začali jsme společně pracovat na dnešním programu. Nejprve mi děti v komunitním kruhu sdělily novinky z předešlých týdnů, jelikož se jednalo o naši první schůzku po Vánocích. Jedno z děvčat mi sdělilo, že od Ježíška dostalo speciální barvy, se kterými se pracuje pomocí pastelek. Ostatní děti se náhle přidaly se svými zkušenostmi s těmito barvami a postupně se předháněly s dalšími dary, které našly pod stromečkem. Po komunitním kruhu si děti zahrály hru na malíře a barvy. Jedno z dětí bylo malíř a ostatní děti barvy. Malíř se snažil pochyvat všechny barvy. Jakmile se malíř barvy dotkl, musela barva dřeptnout. Děti chtěly tuto hru 3x opakovat. Po pohybové hře jsme se společně přesunuli ke dvěma stolům, ke kterým si děti sedly. Společně jsme si s dětmi povídali o obrazech. Vyprávěla jsem jim o návštěvě galerie a představila obrazy od nejznámějších autorů. Děti sdělovaly, co v kubistických a abstraktních obrazech vidí. Jedno z děvčat tvrdilo: „Já tam vidím čokoládu!“, druhé děvče: „Joo, tam je tabulka čokolády!“, chlapec: „Já vidím děsivé oko.“, děvče: „A tam je konvice na čaj.“ Následně mi děti povyprávěly, jaké obrazy mají doma nebo s jakými se setkaly v galeriích či jiných kulturních institucích a událostech.

Následně jsem zadala každému dítěti určitý úkol (nachystání ubrusu, kelímků, barev,...). Děti mi bez jakýchkoliv dotazů a problémů zvládly pomoci s přípravou výtvarných pomůcek. Děti jsou vždy natěšeny na práci, ještě nejsme plně připraveni, nemáme zadány instrukce a už se s nadšením vyptávají, co bude následovat. Tentokrát nenastala výjimka, jakmile bylo vše přichystáno, ptaly se, co mohou namalovat, s čím vším mohou pracovat. Poté, co jsem dětem sdělila pokyny k činnosti, mi mnoho dětí sdělilo, že již ví, co budou malovat a jak. Většina dětí, jež nevěděla, co znázorní, se snažila odpozorovat, co napadlo děti ostatní. Postupem času se jejich obrazy odlišily. Děti jsem se ptala, co se na obrázku nachází, co plánují malovat později, co jim daný objekt připomíná. Mnoho dětí použilo například tyčinku, udělaly pár tahů a poté je napadlo, co by z daného objektu mohly znázornit. Děti byly nadšené. Některé tvořily jeden obraz, na kterém si daly záležet a použily na něm více způsobů práce. Jiné děti vytvořily obrazů více a na každém pracovaly jedním určitým způsobem. Společně jsme si obrazy předvedli, pojmenovali nebo případně hádali, co by obraz mohl zachycovat.

Tabulka 14 - Vlastní reflexe výstupu č. 6

Výstup č. 6	Performance s využitím plošných výtvarných prostředků
Reakce, projevy, zpětná vazba dětí:	<p>Při našem loučení byly děti spokojené. Dotazovaly se mne, zda si mohou obrázky vzít domů a ukázat je rodičům, sourozencům či prarodičům. Potěšilo mne také, že si děti zapamatovaly pár informací, které jsem jim sdělovala při představování obrazů. V průběhu procesu malování mi například děvče řeklo: „Mně se líbila ta noční obloha. Zkusím taky namalovat takovou, jakou jsme viděli na Silvestra.“, nebo výrok chlapce: „Já namaluju něco, co nebude nikdo vědět, co je. Pak budete všichni říkat, co v tom vidíte.“</p> <p>Děvče: „Já tam vidím čokoládu!“, druhé děvče: „Joo, tam je tabulka čokolády!“, chlapec: „Já vidím děsivé oko.“, děvče: „A tam je konvice na čaj.“ – vyjádření, co připomínají abstraktní obrazy dětem.</p> <p>„Hmmm, to zkusím taky. Já nemusím malovat třeba domeček, stačí stříknout barvu, to už jsme přece zkoušeli.“</p> <p>„Já jsem nevěděla, že jde vidličkou malovat. Vyzkouším to i maminkou.“ – objevení nového způsobu práce se známým materiálem.</p> <p>„Paní učitelko, dívejte, já dělám duhu a já ji rozpiju.“ – všichni jsme poté sledovali, jak se dívce barvy do sebe zapíjí.</p>
Práce s materiálem:	<p>Dětem byly na jednom stole přichystány pomůcky. Děti si je rozdělily a připravily na stůl. Nejprve jsme si šli společně naplnit kelímky vodou. Děti poté v průběhu práce chodily samotné, jen mi sdělily, že jdou do umývárny. Nejprve jsem je upozornila, aby kelímky naplnily pouze do poloviny a dávaly pozor, aby vodu nerozlily. Nenastal žádný problém týkající se sebeobsluhy dětí. Překvapily mne také tím, že podle objektu, který vyobrazovaly, si děti měnily štětce. Využily všechny pomůcky, které pro ně byly připraveny. Postup či nápady práce s pomůckami jsem jim nepopisovala, děti je volily dle svého uvážení.</p>

Poutavost aktivit:	Již z předchozích výstupů vím, že většina dětí má velmi ráda kreslení a malování. Děti rády tvoří a jsou neskutečně kreativní. Již při povídání o obrazech se děti doptávaly, sdělovaly své zkušenosti, říkaly mi, jaké obrazy mají doma nebo že se dané obrazy podobají těm, které viděly u prarodičů či jiných příbuzných. Děti se také zajímaly o to, jak autoři těchto obrazů vypadali. Jakmile děti zjistily, že mohou malovat s čím chtějí, a především co chtějí, byly nadšené.
Originální nápad (vlastní přínos dítěte):	Dětem jsem neurčovala ani nenapovídala, jak by mohly dané výtvarné pomůcky využívat. S vidličkou pracovali všichni stejně, namáčeli ji do barvy a poté ji obtiskli na papír. Pomocí vatových tyčinek děti dělaly puntíky nebo ji využily místo štětce. Jedno z děvčat mi sdělilo: „Paní učitelko, dívejte, já dělám duhu a já ji rozpiju.“ Všichni jsme poté sledovali, jak se dívce barvy do sebe zapíjí.
Cílová přiměřenost:	Stanovené cíle byly dle mého názoru naplněny.
Individuální práce s dětmi:	Jelikož děti pracovaly samostatně a tvořily poměrně dlouhou dobu, měla jsme možnost s dětmi komunikovat individuálně. Děti mi sdělovaly, co mají na obrázku a také, proč daný jev zobrazily. V mnoha případech do svých obrazů vložily své vlastní zážitky či přání.
Oční kontakt:	Byla jsem velmi překvapena v jeden moment při komunikaci s dívkou. Když mi sdělovala, že mají doma obraz, na kterém je její sestra, která zemřela. Děvče se mi celou dobu dívalo do očí a usmívalo se. Žádné z dětí se nevyhýbalo očnímu kontaktu.
Výslovnost a slovní zásoba:	Kromě jednoho chlapce, kterého v souvislosti s výslovností zmiňuji v rámci komunikace pokaždé, nenastala žádná situace týkající se problematiky výslovnosti. Již dříve jsem musela zmiňovaného chlapce několikrát vyzvat, aby dané sdělení zopakoval. Při přípravě výstupu jsem si nebyla jistá, zda nebude téma pro děti příliš náročné. Snažila jsem se jej pojmout zajímavě a především, aby bylo pro děti poutavé a podněcující k jejich vlastním originálním nápadům. Jelikož jsem měla připraveny abstraktní

	<p>obrazy, děti se snažily vyjadřovat, co v nich vzbuzují a co jim samotným připomínají. Byla jsem překvapena, že děti po sobě neopakovaly. Například jedno z děvčat mi sdělilo: „Mně to připomíná lásku.“, když sem se zeptala, proč zrovna lásku, bylo mi odpovězeno: „Protože tam jsou ruky, které se objímají.“</p>
Tvorba vět a souvětí:	<p>Byla jsem také udivena, že se děti nevyjadřovaly pouze jednoslovně. Odpovídaly ve větách, zdůvodňovaly svá tvrzení, a dokonce diskutovaly mezi sebou. Navzájem se sebe ptaly, proč jim to připomíná daný předmět, kde jej vidí.</p>
Chápání instrukcí:	<p>Před výstupem jsem se obávala, jak budou děti spolupracovat, zda dokážou pochopit a přichystat všechny výtvarné pomůcky dle instrukcí. Později jsem zjistila, že byly mé obavy naprosto zbytečné. Děti si nejprve vyslechly pokyny a poté se je vydaly plnit. Pouze jeden chlapec se mne znovu zeptal, zda smí opravdu malovat, co by sám chtěl. I v případě hry jsem dětem pouze sdělila, v čem spočívá a děti následně dodržovaly všechna pravidla.</p>
Komunikace ve skupině:	<p>S potěšením můžu říct, že děti vytvořily skupinu, ve které si navzájem pomáhají a komunikují mezi sebou bez jakýchkoliv zábran. Ani v tento den nenastala žádná situace, kdy by se děti urážely, byly na sebe zlé nebo si odmítly pomoci.</p>
Komunikace s učitelkou:	<p>Po dnešním výstupu jsem již přesvědčená, že máme s dětmi důvěrný vztah. Když porovnáám tento den s prvním, děti byly dříve více odměřené a příliš nekomunikovaly, spíše pokládaly dotazy týkající se upřesnění programu a instrukcí. Dnes se mi již děti svěřují, sdělují mi, co se změnilo od doby, kdy jsme se viděli naposled.</p>



Obrázek 9 - Proces tvorby malířského díla

4.2.3.7 Výstup č. 7 – Performance formou dramaturgie

Tabulka 15 - Performance formou dramaturgie

Téma	Performance formou dramaturgie
Charakteristika dětí	<p>V tento den se projektu zúčastnilo 10 dětí, z tohoto počtu 2 chlapci a 8 děvčat. Děti byly opět výtvarně naladěny a ujistily mne v tom, že velmi rády tvoří pomocí kresby nebo malby, jelikož se opět vyptávaly, co je dnes čeká, zda budou opět malovat. Jakmile viděly velikou tašku plnou převleků, začaly jásat. Byly nadšeny, že se budou moci převléct a vyzkoušet si něco sehrát. V tento výstup jsem poprvé řešila situaci, kdy jeden z chlapců začal brečet, jelikož nebyl vybrán pro předvádění sochy. Chlapec se mezi nás po chvíli bez jakýchkoliv komentářů či problémů opět přidal. Byla jsem udivena z výstupu dívky, která se doposud příliš neprojevovala. Byla jednou z hlavních postav příběhu, který děti sehrály a vůbec se neostýchala.</p> <p>Naopak chlapec, který se běžně projevuje extrovertně, odmítl přede všemi dětmi vystoupit a zahrát to, co si</p>

	společně s jednou dívkou připravili. Já, paní učitelka i děti jsme byli překvapeni. Ale nikdo chlapce k výstupu nenutil a chlapec od té doby pouze přihlížel výstupu ostatních dětí. Měla jsem obavy, jaká bude kázeň dětí, jelikož měly dostatek času vybrat si převlek a následně si domluvit či vyzkoušet sehrát příběh, scénku či jiný výstup. Opět byly mé obavy zbytečné. Děti poslouchaly každou instrukci a nevznikla situace, kdy by se děti roz dováděly. Měly prostor tvořit, umělecky se vyjádřit, ale průběh měl určité hranice.		
Cíl z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> - Předvést vybranou postavu. - Vytvořit určitý objekt pomocí svého těla. - Spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině. 		
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> - Dítě dokáže předvést vybranou postavu. - Dítě je schopno vytvořit určitý objekt pomocí svého těla. - Dítě je schopno spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině. 		
Pedagogické strategie	Organizační forma	Metody	Prostředky a pomůcky
	Dramatizace	Rozhovor, popis, vyprávění	Písně, převleky: paruky, čarodějnice, maková panenka, motýl Emanuel, broučci, včelky, hasič, klauni, kovboj,...

Průběh výstupu:

Nejprve jsme se společně usadili do kruhu. Povídali jsme si o zkušenostech dětí s převleky a scénkami. Zkušenosti dětí byly založeny především na vystoupení v rámci mateřské školy či kroužku. Ovšem, většina dětí mi sdělila, že rády sehrávají scénky či jiné výstupy v prostředí domova ať už se sourozenci či kamarády. Většinou jsou jim diváky rodiče, sourozenci,

prarodiče či jiní příbuzní. Děti mi také sdělily, že se často společně s kamarády převlékají a hrají si na určité postavy (např. princezny, čarodějnice, čerty apod.). Společně jsme se vydovářeli prostřednictvím hry na sochy. Děti tancovaly na puštěnou píseň, jakmile píseň přestala hrát, děti se proměnily v sochy a nehýbaly se. Po vytvoření soch či sousoší byl vždy jedinec či skupina vyzvána, aby zůstala v dané pozici. Ostatní děti se šly na tuto sochu podívat a zhodnotily, co jim připomíná. Myslela jsem, že u jedné sochy uslyším pouze jednu variantu, ale děti se nespolehaly pouze na představy ostatních a snažily se nalézt představu vlastní. Jedno z děvčat vyřklo: „Mně socha připomíná, když taneční skupina skončí s vystoupením. Udělají vždy takovou pózu.“, chlapec tvrdil: „Já v tom vidím vlak!“ Hru jsme opakovali celkem 6x. Po pohybové hře jsem se proměnila v sochaře, který děti proměňuje v různé objekty. První polovina dětí pozorovala druhou polovinu, jak se mění v objekt. Děti pozorující hádaly, co druhá polovina dětí znázorňuje. Nejprve jsem z dětí vytvořila hodiny, poté koloběžku a nakonec hvězdu. Děti všechny proměny poznaly. Začaly mne prosit, zda se také mohou stát sochařem a vytvarovat sochu předmětu či nějaké činnosti. Jedno z děvčat dovedlo spolu s kamarády předvést osoby v posilovně, druhé děvče osobu tvořící „andělíčky“ ve sněhu a poslední chlapec předvedl vlak. Před touto částí jsem schválně neříkala, že mohou děti samotné své kamarády tvarovat do soch. Čekala jsem, zda bude po mém tvoření kladná odezva a děti se budou tvoření dožadovat. Do prostoru jsem poté rozmístila převleky a ostatní předměty, do kterých se děti následně převlékly. Dala jsem dostatek času na převlečení a sdělila jim, že se mají jednotlivě či ve skupině rozmyslet a dohodnout na předvedení určité scénky. Děti měly dostatek času na převlečení, ale na naplánování dané scénky už příliš ne. Snažila jsem se totiž, aby děti byly již dohodnuty na skupinách a určitém tématu, ale zbytek byl spíše improvizace. Děti se posadily do řady vedle sebe a byla vyzvána první skupina. Děti byly pohlceny dějem. Naháněly se, v průběhu děje začlenily i předměty mateřské školy, kdy bylo poznat, že šlo o momentální nápad. Jakmile již bylo poznat, že děti neví, jak pokračovat, popostrčili jsme do děje některé z pozorujících dětí. Náhle dostal příběh úplně odlišný spád. Jeden chlapec se zdržel výstupu a pouze pozoroval. Jedná se o chlapce extrovertního, a proto jsme byli společně s paní učitelkou i dětmi překvapeni, že se chlapec nechce přímo účastnit. Chlapce jsme tedy nechali pouze pozorovat ostatní. Děti se mne na konec výstupu zeptaly, zda příště přinesu převleky znovu. Byla jsem tedy ráda, že děti tento výstup zaujal a také potěšena tím, jak zvládly s chutí spolupracovat a kreativně se zapojovat do aktivit.

Tabulka 16 - Vlastní reflexe výstupu č. 7

Výstup č. 7	Performance formou dramatizace
Reakce, projevy, zpětná vazba dětí:	<p>Děti se v průběhu celého výstupu předháněly, které z nich budou vybrány k posouzení připomínajícího objektu či kdo z nich půjde tvarovat sochu z dětí ostatních. U každé z aktivit jsem musela děti přerušit, jelikož by ji pravděpodobně prováděly ještě alespoň dvakrát déle a také nebylo příliš mnoho času, jelikož po tomto výstupu následoval pobyt na zahradě mateřské školy. V průběhu přípravy na samotný výstup v kostýmech děti výskaly a ihned si společně domlouvaly, co budou představovat a co předvedou. Byly nadšené. I děti, jež svačily či si po sobě uklízely, se na chvíli zastavily a sledovaly děti s údivem. Na konci výstupu se mne děti ptaly, zda přinesu převleky zase příště, že by znovu chtěly něco sehrát nebo si vyzkoušet převlek jiný.</p> <p>Děvče: „Mně socha připomíná, když taneční skupina skončí s vystoupením. Udělají vždy takovou pózu.“, chlapec tvrdil: „Já v tom vidím vlak!“ – děti se opět utvrdily v tom, že si každý vykládá daný objekt, produkt, dílo jiným způsobem.</p> <p>Byla jsem především překvapena, v jaké míře jsou děti schopny improvizace. V případě narušení připraveného děje „cizím“ akterem se hravě přizpůsobily situaci.</p>
Práce s materiálem:	<p>Děti jsem předem požádala, aby se k převlekům a veškerým přichystaným předmětům chovaly s úctou, nešlapaly po nich nebo se o ně nepřetahovaly. Mohlo by se také stát, že by se tímto přístupem předměty a převleky poničily a příště bychom s nimi my nebo jiné děti nemohly pracovat. Děti mne vyslechly a nenastal žádný problém. Jakmile převlek nepasoval či nešel dětem nasadit, poprosily mne o pomoc a společně jsme problém vyřešili.</p>
Poutavost aktivit:	<p>Všechny aktivity byly pro děti poutavé. Předbíhaly se, které z nich co znázorní. Byly rády, že se mohly individuálně projevit v jednotlivých aktivitách. Především v aktivitě poslední si mohly vybrat převlek a svou roli.</p>

Originální nápad (vlastní přínos dítěte):	Schválně jsem děti proměňovala v „předměty“ já sama. Předem jsem jim neříkala, že si budou moci později tuto roli také vyzkoušet. Děti se samotné přihlásily, zda mohou také tvořit, jelikož mají mnoho nápadů, v co by mohly své kamarády proměnit. Později jsem byla udivena, kolik činností a postav dokážou děti vyjádřit. Děti také dokázaly začlenit i předměty mateřské školy, ne pouze ty, které jim byly poskytnuty k této aktivitě. Dokázaly tedy plně využít prostoru i všech dostupných prostředků.
Cílová přiměřenost:	Stanovené cíle byly dle mého názoru naplněny.
Individuální práce s dětmi:	Individuální práce s dětmi nebyla možná v plném rozsahu uskutečnit. S dětmi jsem mohla pracovat spíše ve skupině či dvojicích v průběhu, kdy se ostatní skupiny připravovaly.
Oční kontakt:	V moment, kdy jsem vyzvala dvojici dětí, aby předvedla svou scénku, chlapec mi sdělil, že jít nechce a nedíval se mi při tom do očí. Pravděpodobně se ostýchal a obával se, že bude nucen. Zbytek dětí neměl po celou dobu výstupu problém s očním kontaktem.
Výslovnost a slovní zásoba:	Opět nastala komunikační potíž s chlapcem zmiňovaným již dříve. Chlapec je snaživý, pokouší se komunikovat v každé situaci. Několikrát jsem dokonce zjistila, že neodpovídá k tématu, když k němu nemá čím přispět, pravděpodobně jen z důvodu, aby se nezdržel komunikace. Zbylých devět dětí nemá s výslovností žádný problém. Jelikož jsme měli v tento den poměrně rozsáhlé téma, děti se snažily při jejich výkladu co nejpodrobněji osvětlit, co si například pod daným jevem či scénou představují. Opět jsem se přesvědčila, že děti dokážou osvětlovat detailním způsobem a využívat při tom velmi bohatou slovní zásobu.
Tvorba vět a souvětí:	Děti opět odpovídaly v souvětích. Nebylo potřeba se jich doptávat otázkou: „Proč?“, „Jak?“ Samotné osvětlovaly skutečnosti. Předbíhaly se, každý z nich se chtěl vyjádřit. V případě, kdy zapomnělo dítě sdělit něco důležitého, později se dožadovalo slova znovu. Pokud by děti mohly, tak by komunikovaly po celou dobu

	naplánovaného výstupu. Kolikrát se stalo, že se debata rozvinula úplně jiným směrem, než bylo původně předpokládáno.
Chápání instrukcí:	Nejsem si jistá, zda do této kategorie spadá v plném rozsahu i tento jev. Jakmile jsem dětem při hře řekla, že pokud vypnu píseň, přestanou se hýbat a stanou se z nich sochy, děti se po vypnutí písně shluky ke kamarádům a společně vytvořili nějaké sousoší. Děti dle mého názoru instrukce pochopily, jen se snažily o co nejzajímavější vytvoření sochy, aby byly později vybrány k zhodnocení ostatními. Jiného jevu týkajícího se pochopení instrukce si nejsem vědoma.
Komunikace ve skupině:	Děti měly možnost si v jednotlivých aktivitách vybrat, zda budou pracovat jednotlivě, ve dvojicích či skupinách. Ve většině případů pracovaly děti ve skupinách. Opět jsem s napětím očekávala, jaká bude spolupráce dětí. Zda se dokážou dohodnout, které dítě si vezme jaký kostým a nebudou se o ně přetahovat a především, zda se dokážou domluvit, jakou scénu předvedou. Nenastala žádná situace, kdy by se děti nepohodly. Vše probíhalo bez jakýchkoliv problémů.
Komunikace s učitelkou:	Jak jsem již výše uvedla, děti se mi snažily sdělit co nejvíce informací. V komunikaci se mnou již nemají žádné zábrany.



Obrázek 10 - Příprava dramatického projevu

4.2.3.8 Výstup č. 8 – Performance formou body artu

Tabulka 17 - Performance formou body artu

Téma		Performance formou body artu	
Charakteristika dětí		<p>V tento den se projektu zúčastnilo 9 dětí, z tohoto počtu 8 děvčat a 1 chlapec, 1 chlapec chyběl. Děti již při mém vstupu hádaly, co budeme dělat a také obdivovaly velikost a množství tašek, které jsem přinesla.</p> <p>Byly nedočkavé, měly potřebu odbíhat od svačiny a neustále mi něco sdělovat, dotazovat se a zjišťovat, co bude následovat. V průběhu práce bylo znát, že zde chybí jeden z chlapců. Tento chlapec často odváděl od práce jedno z děvčat. Zmíněný chlapec patří spíše mezi děti, pro které nejsou výtvarné činnosti stěžejními, ale i přes tuto informaci si troufám tvrdit, že byl chlapec aktivitami pohlcen.</p>	
Cíl z pohledu dítěte		<ul style="list-style-type: none"> - Spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině. - Prezentovat vlastní názor. - Pracovat s malířským náčiním. 	
Kompetence		<ul style="list-style-type: none"> - Dítě dokáže spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině. - Dítě je schopno prezentovat vlastní názor. - Dítě je schopno pracovat s malířským náčiním. 	
Pedagogické strategie	Organizační forma	Metody	Prostředky a pomůcky
	Řízená činnost	Rozhovor, dramatická hra, výtvarný experiment	Štetce, kelímky na vodu, vatové tyčinky, houbičky na nádobí, barvy na tělo, krém, převleky, rám obrazu,

			fotoaparát
--	--	--	------------

Průběh výstupu:

Po příchodu do mateřské školy jsme se uspořádali do komunitního kruhu. S dětmi jsme si povídali o všech výstupech, jež jsme absolvovali. Děti jsem se ptala, na koho jsme si hráli a co všechno takový umělec může dělat. Děti mi odpovídaly, zmínily všechny případy, které jsme si společně vyzkoušeli, a dokonce vymyslely také něco navíc. Jedno děvče uvedlo: „Umělec může dělat třeba i šperky.“ Poté děti některé z činností předvedly pomocí pantomimy. Jelikož děti velmi rády malují, vybrala jsem jako poslední výstup performance formou body artu. Přesunuli jsme se ke stolům, připravili si kelímky na vodu, štětce, houbičky, vatové tyčinky, barvy na tělo, krém a zrcadla. Děti do kelímků nalily vodu, natřely si krémem část těla, kterou chtěly pomalovat a šlo se tvořit. Pracovaly 3 dvojice a 3 jednotlivci. Děti si pomalovaly obličej či ruce. Využívaly veškerý dostupný materiál. Na větší plochy použily houbičky na nádobí, na menší plochy a tenčí linie štětce či vatové tyčinky.

Společně se děti domlouvaly na půjčování si barev a zrcadel. Jakmile děti domalovaly, uklidily si své náčiní a nechaly barvy uschnout. Pokud děti chtěly, měly možnost si vybrat převleky či předměty k vyfotografování. Jakmile byly přichystány, byl pro ně připraven rám obrazu, ve kterém se nechaly vyfotografovat. Děti před fotoaparát předstoupily několikrát, vytvořily více variant jejich „převleku“. Poté své masky předvedly zbytku dětí mateřské školy. Na závěr jsme měli připraveny papíry, na nichž byly zobrazeny jednotlivé výstupy. Děti si vybraly jeden či více papírů a představily, co si k výstupu pamatují, co by chtěly ostatním sdělit.

Tabulka 18 - Vlastní reflexe výstupu č. 8

Výstup č. 8	Performance formou body artu
Reakce, projevy, zpětná vazba dětí:	<p>Již při vstupu pro mne bylo velkou odezvou především nadšení dětí, kdy se radovaly, že dnes budeme opět společně tvořit. Při shrnutí veškerých aktivit si děti pamatovaly, co vytvářely, zda se při tom smály, zda by si to chtěly zopakovat. Na závěr činností se mne děti zeptaly, kdy znovu přijdu, jelikož se vždy těší na další tvoření.</p> <p>„Paní učitelko, pojd'me se ukázat ostatním, když jsme tak krásní.“ – řeklo děvče na konci výstupu.</p>

	<p>Chlapec, který prezentoval netopýra se mne zeptal: „Můžu si udělat i křídla? Netopýr potřebuje křídla, aby mohl létat.“</p> <p>Chlapec, později vyřkl, že křídla budou jeho ruce, které obarví černou barvou.</p> <p>„Když použijeme houbičky, půjde to líp.“ – dívka pochopila, že na větší plochy bude lepší pracovat pomocí jiného materiálu nežli pomocí štětce.</p> <p>„Ukaž, tobě to nejde? Tak já ti pomůžu. Jak to chceš namalovat?“</p>
<p>Práce s materiálem:</p>	<p>V tento den měly děti dostupno velké množství materiálu. Měly tedy možnost tvořit dle své libosti, ať už s materiály přinesenými mnou nebo dostupnými v mateřské škole. Při samotném malování částí těla děti vyzkoušely všechny materiály, jež měly přichystány. Zjistily, s čím se jim na určitý typ linie pracuje nejlépe. Kdyby měly děti na tvorbu více času, pravděpodobně by si vyrobily i jiné části jejich masky. Děvčata představující kočky si chtěla vyrobit čelenky s ušima.</p>
<p>Poutavost aktivit:</p>	<p>Již v samém začátku jsem pochopila, že bude pro děti tento výstup velmi atraktivní. Děti byly velmi rády, že mohly pracovat společně, také že mohly malovat a především, když měly povoleno malovat na obličej či ruce. Výstup pokračoval v tomto duchu i nadále. Děti si vybraly cokoli ke svému přestrojení a šly se společně s kamarády vyfotografovat. Bylo na nich poznat, že byla každá část výstupu potěšením, při kterém se mohly vydovádět, kreativně a originálně vyjádřit.</p>
<p>Originální nápad (vlastní přínos dítěte):</p>	<p>Děti samotné pochopily, že při nanášení na větší plochu kůže je lepší použít houbičku na nádobí, jelikož bude rychlejší než při použití štětce. Chlapec, který chtěl vyrobit křídla k jeho přestrojení za netopýra, později vyřkl, že křídla budou jeho ruce, které obarví černou barvou.</p>

Cílová přiměřenost:	Všechny cíle byly v plném rozsahu naplněny. Každé z dětí vložilo do procesu svou vlastní kreativitu. Ve skupině spolupracovaly děti bez jakýchkoliv problémů, půjčovaly si dostupné materiály, a dokonce si také navzájem pomáhaly.
Individuální práce s dětmi:	Jelikož děti pracovaly ve dvojicích či samostatně, byla možnost přihlížet či se účastnit jejich procesu tvorby.
Oční kontakt:	Žádné z dětí se nevyhýbalo očnímu kontaktu.
Výslovnost a slovní zásoba:	Výslovnost dělala opět problém jednomu z chlapců, který byl zmiňován v každém z výstupů. Jedenkrát mi sděloval nějakou informaci, nevěděla jsem ani já, ani paní učitelka, co nám chce chlapec sdělit. Tuto situaci jsem většinou nejprve řešila sama, vyzvala chlapce, aby mi znovu sdělil informaci či ukázal jeho požadavek. V případě, kdy jsem ani poté nerozuměla, poprosila jsem paní učitelku, aby se vložila do situace.
Tvorba vět a souvětí:	Jelikož se jednalo o poslední výstup, společně s dětmi jsme si shrnuli, co jsme dělali po celou dobu projektu. Děti se vyjadřovaly v souvětích. Sdělovaly mi poznatky z výstupů a také zkušenosti s danými činnostmi z domácího prostředí. Také mi sdělily, co by si rády znovu vyzkoušely v mateřské škole a co také plánují vyzkoušet se svými kamarády doma, na zahradě či v lese.
Chápání instrukcí:	Většina instrukcí byla dětmi pochopena. Jediné nedodržení jsem zaznamenala v případě, kdy se děvčata snažila pomalovat i oční víčka, aby jak později uvedla, byla jejich maska kompletní. Překročily tedy instrukci vyhnutí se okolí očí a úst.
Komunikace ve skupině:	Pokud posoudím komunikaci probíhající na začátku projektu a komunikaci nyní, mohu říct, že děti udělaly velký pokrok. Nebylo nutné již děti upozorňovat, aby se na půjčování a pomoci domlouvaly mezi sebou. Na začátku projektu se stalo, že za mnou děti chodily a sdělovaly, že jim chybí daná barva a dané dítě jim ji nechce půjčit. Nyní pouze stačilo zadat dětem instrukce, ukázat dostupné materiály a děti následně pracovaly bez jakýchkoliv potíží, domlouvaly se mezi sebou a především si navzájem pomáhaly.

<p>Komunikace s učitelkou:</p>	<p>V komunikaci s učitelem udělaly děti také velký pokrok. Komunikovaly jak neverbálně, tak i verbálně. Pokud jim nebylo něco jasné, raději se zeptaly. V průběhu celého projektu jsme si s dětmi vybudovali mezi sebou velmi důvěrný vztah. Děti mi sdělovaly informace týkající se jich samotných, jejich trávení volného času, zájmů, kamarádů a také rodiny.</p>
---------------------------------------	--



Obrázek 11 - Proces body artu

4.2.4 Výstupní charakteristika dětí

V závěru výstupů byla zpracována výstupní individuální charakteristika jednotlivých dětí. Oproti vstupní charakteristice lze pozorovat značné změny týkající se ztráty ostychu, komunikace, návrhu vlastního řešení – rozvoje kreativity, sebevyjádření a sebe prezentace, také byla zpozorována změna ve vnímání díla dětmi. Děti si samotný proces více prožily, pochopily, že není nutné udělat dokonalý produkt či jiné vyobrazení, skutečně jde o to, aby si danou techniku a proces tvorby užily.

Dítě A: V průběhu projektu se mi potvrdilo, že dívka ráda zkouší nové věci. Do každého řešení se snaží vložit kus sebe a své kreativity. Komunikace ani vystupování před ostatními této dívce nedělalo problém již od počátku. Na konci projektu mi sdělila, že se jí velmi líbilo, že jsme nepracovali pouze se štětcem nebo pastelkami. Také, že se těší, až se svými kamarády a rodinou jednotlivé činnosti vyzkouší. Myslím si, že se mi u této dívky podařilo podpořit její originální nápady, zájem o kreativitu a také zájem o výtvarné činnosti.

Dítě B: Ačkoliv je u tohoto chlapce známa výrazná komunikační bariéra, chlapec nevzdává snahu o komunikaci a angažovanost v aktivitách. Byla jsem svědkem několika situací, kdy se chlapec například při svačině urazil. V průběhu mých výstupů se tato skutečnost projevila pouze jednou a to v době, kdy jsem vybírala dětem roli ve hře a chlapec ji neobdržel ihned. I proto si myslím, že chlapec v mých výstupech neprojevil svou urážlivost a plačtivost právě proto, jelikož měly všechny děti včetně chlapce neustále program a byly pohlceny aktivitami. Chlapec je také neskutečně kreativní. Při všech činnostech měl svůj originální přístup a řešení. Nikdy se neinspiroval ostatními, ihned tvořil.

Dítě C: Tato dívka udělala v průběhu projektu velký pokrok. Nenastal problém týkající se tvorby, ale spíše v komunikaci s dospělými. Na počátku (3 výstupy) se mnou děvče téměř nekomunikovalo. Samo se do konverzace nepřidalo, pouze přihlíželo, musela jsem dívku vyzvat, aby nás obohatila svým úhlem pohledu. V průběhu dalších výstupů se začala postupně více projevovat. Na konci se hlásila o slovo při každém vyzvání k odpovědi či řešení.

Dítě D: Dívce nedělala problém komunikace s dospělým ani dětmi. Naopak, dívka byla vyzývána k tomu, aby pustila i ostatní děti ke slovu. Jelikož neměla dívka stanoveno, že musí kreslit či vytvářet určitý námět, mohla se dostatečně výtvarně projevit. Často se snažila pomocí své kamarádce, napovídala jí námět ke tvorbě nebo ji přímo vyzývala ke společnému tvoření.

Dítě E: U této dívky jsem se snažila podpořit jak její vlastní kreativitu, tak komunikaci s dospělými i dětmi. Po vykonání pár výstupů jsem zaznamenala pokrok v oblasti komunikace i tvorby. Dívka se zapojovala do jednotlivých činností, komunikovala s dětmi a jednou dokonce na chvíli převzala vůdčí roli v procesu tvorby. V komunikaci se mnou ztratila ostych, většinou mi sdělovala své zkušenosti s tvorbou. Snažila jsem se povzbudit její vlastní originalitu v procesu tvorby, jelikož se dívka často rozhlížela kolem sebe a čerpala inspiraci.

Dítě F: Jelikož dívce nedělala problém komunikace s dětmi ani učitelem, předstoupení před ostatní ani tvorba, snažila jsem se především pomocí projektu u dívky podpořit její vlastní kreativitu a originální řešení daných činností.

Dítě G: Již na samém začátku projektu jsem poznala, že pro tohoto chlapce nejsou výtvarné činnosti příliš oblíbenými. Jelikož poznal, že jeho tvorba nemusí být nejpropracovanější, nemusí tvořit dlouhou dobu, aby zhotovil nejlepší a nejuznávanější dílo. Pochopil, že jde o to, co chce on sám a o to, aby ho především samotný proces tvorby bavil. I přes to, že působí jako extrovert, sám ze své vlastní vůle před kolektiv nepředstupoval příliš rád. Pokud se jednalo o takovou aktivitu, přizval si k sobě svou kamarádku. V komunikaci s dětmi a učitelem nejevil žádný problém.

Dítě H: Tato dívka je již od počátku projektu velmi komunikativní. Nedělá jí problém vést skupinu a stavět se do role vůdčího. Je ráda středem pozornosti a je velmi manuálně zručná. Kreativité se u ní meze nekladou. Téměř nikdy se při námětu neinspirovala u druhých, spolehnala se pouze na své nápady.

Dítě I: Dívka se při prvním výstupu příliš neprojevovala. Později komunikovala pouze s jednou z kamarádek. Postupem času začala dívka více komunikovat i se mnou, ale spíše po vyzvání. Sama se příliš nezapojovala, spíše poslouchala ostatní. Dívka je velmi šikovná, ale při samotné tvorbě se spíše inspirovala od druhých, nejčastěji od jedné kamarádky. Snažila jsem se především pomocí projektu u dívky podpořit její vlastní kreativitu a originální řešení daných činností.

Dítě J: Již od prvního výstupu neměla dívka žádné zábrany v komunikaci se mnou ani dětmi. Postupem času se ukázalo, že má dívka vynikající vůdčí schopnosti, dokáže zorganizovat jednotlivce, například v případě nepochopení instrukcí. Velmi ráda tráví čas malováním. Je velmi zručná a nebojí se prosadit svou, jak v oblasti kreativity, tak v běžných činnostech. Dívka podporovala děti v tvůrčích činnostech a měla jsem pocit, že byla pro některé děti inspirací.

5 EVALUACE PROJEKTU

Evaluace projektu Prožitkem k poznání byla vytvořena učitelkou dané třídy mateřské školy. Metodou evaluace bylo zvoleno pozorování učitelkou třídy. Tato evaluace proběhla písemnou formou jako zpětná vazba projektu, a to po osmém, tedy posledním výstupu.

Evaluace projektu byla provedena také z mé strany jako vlastní reflexe, kde byla zhodnocena poutavost aktivit, vliv projektu na rozvoj kreativity, sebe prezentace, spolupráce, komunikace, využitelnost projektu v praxi a také doporučení pro praxi.

Poslední část evaluace byla vytvořena společně s dětmi absolvujícími projekt. Věnovala se především tomu, co se dětem v průběhu výstupů vrylo do paměti, pocitům dětí, v čem se děti zlepšily a také činnostem, které si děti plánují vyzkoušet doma či chtějí zopakovat v mateřské škole.

Při srovnání vlastní reflexe a evaluace paní učitelky bylo na základě obou pohledů vyvozeno, že mají aktivity obsažené v tomto projektu velký význam. Obě shledáváme hlavní smysl v uvolněné a radostné atmosféře při procesu tvorby; nabídce činností a materiálů umožňujících využití vlastních nápadů, způsobů a postupů práce; aktivním zapojení všech dětí; jejich vyjadřování pocitů, emocí a prožitků spojených s tvorbou; schopnosti prezentace a přijímání názorů na svou i kamarádovu tvorbu; ochotě nabízet i přijímat pomoc; zvýšení zájmu o výtvarné, pracovní a tvůrčí aktivity.

5.1 Vlastní reflexe

Tabulka 19 - Vlastní reflexe

Z hlediska pedagogické činnosti	
Vhodnost námětu	Veškeré náměty byly zvoleny s ohledem na vývojová specifika dětí dané skupiny. Realizování těchto výstupů u dětí nižší věkové kategorie by bylo příliš náročné, jak z pohledu dětí, tak pohledu učitele.
Efektivita didaktických strategií	Metody, cíle, prostředky a pomůcky byly zvoleny adekvátně. Již na samotném počátku realizace byla zvolena vhodná motivace. Děti se v průběhu výstupů nebály projevit, prosazovat své vlastní nápady, experimentovat s materiálem pro ně neobvyklým k daným činnostem.

Specifičnost činnosti	<p>Za velkou výhodou pro sebe i děti hodnotím možnost práce v exteriéru. Děti byly již od prvního výstupu uvolněné, s nadšením se zapojovaly do všech činností, což bylo mým záměrem vzhledem k charakteru této práce. Prostředí zahrady mateřské školy bylo také ideální přítomností diváků, kterou tvořili učitelé, ostatní děti, kteří díky rozlehlé ploše proces tvorby nenarušovali.</p> <p>Dalším specifíkem lze označit materiály, jež byly pro děti netradiční jejich využitím v dané činnosti. Materiály byly tedy známé, ale děti se je učily používat jiným, svým způsobem.</p> <p>Také možnost realizace s méně početnou skupinou přispěla k efektivnějšímu výsledku tohoto projektu. Měla jsem možnost věnovat se dětem individuálně, případně v rámci dvojic či menších skupin.</p>
Z hlediska aktivity dítěte	
Zapojení	<p>Velké pozitivum pro mne představovala skutečnost, že se do projektu chtěly zapojit i děti, které nebyly jeho součástí.</p> <p>Také oceňuji zapojení všech dětí do veškerých aktivit. Několikrát se dokonce přihodilo, že se děti dožadovaly dalších (již realizovaných či vlastních aktivit).</p>
Zkoumání a experimentování	<p>Aktivity umožňovaly dětem zkoumat pro ně neznámé nebo i známé materiály, ale učily se je užívat novým, vlastním způsobem. Nebylo potřeba děti na počátku výstupů příliš motivovat. Samotné se těšily na proces tvorby, nové způsoby práce, postupy a užití materiálů. Aktivity zanechaly v dětech plno dojmů, jelikož si i na konci projektu pamatovaly, co se v průběhu výstupů odehrávalo, jak se cítily.</p>

Komunikace	Veškerá komunikace probíhala spontánně. Děti se dožadovaly pomoci a rad, sdělovaly své prožitky z tvorby či předchozí zkušenosti vedoucímu projektu, tak i svým spolužákům. Děti se neobávaly sdělení svých přání a námitek týkajících se změn. Jedním z cílů bylo překonat ostych z prezentace sebe sama či svých výtvorů, čehož děti dosáhly v rámci skupiny vykonávající projekt. Na konci, kdy si většina přála předstoupit před ostatní děti mateřské školy, učitele a další pracovníky, nebyli všichni účastníci schopni plně a sákladlouze hovořit o svých zkušenostech, dílech, nebo se předvést před ostatními. Cíl byl ovšem naplněn, děti byly schopny prezentace sebe a svých děl před svou skupinou. Děti se také naučily brát své dílo takové, jaké je a jak se jim samotným líbí. Přijaly hodnocení výtvorů od druhých a naučily se projevat k dílům druhých.
Spolupráce	Za velké překvapení považují ochotu pomoci i bez žádosti druhého. Děti se například tázaly, zda něco hledají, zda potřebují určitý materiál a samotné nabízelely pomoc.
Tvůrčí činnost	Především ochota dětí, pro které nejsou výtvarné aktivity stěžejními, spolupracovat a s radostí se účastnit projektu, pro mne byla ukazatelem, že mají tyto činnosti nezastupitelný význam.

5.2 Evaluace učitelky MŠ

Tabulka 20 - Evaluace učitelky MŠ

Z hlediska pedagogické činnosti	
Vhodnost námětu	<p>Projekt je složen z jednotlivých lekcí. Každá lekce má svůj cíl, obsah, metody, použité prostředky a současně prostřednictvím motivačního příběhu jsou spojeny v jeden celek. Tato motivace udržuje děti v napětí a zájmu o další lekce.</p> <p>Obsah jednotlivých lekcí je zvolen s ohledem na vývojová specifika dětí dané skupiny, tj. přiměřeně věku dětí, jejich současným schopnostem a dovednostem.</p>
Efektivita didaktických strategií	<p>Studentka využívá ve velké míře principy a postupy prožitkového učení. Vhodně zvolená motivace, nabídka netradičních materiálů a činností, možnost využití vlastních nápadů, volba individuální práce, případně skupinové spolupráce byla pro děti motivující.</p> <p>Děti byly při práci uvolněné, projevovaly se spontánně, bavily se. Nebály se zkoušet nové způsoby práce, experimentovat, samy přicházely s novými možnostmi, jak jednotlivé činnosti obohatit. Citlivý přístup studentky k jednotlivým dětem, přispěl k příjemné a radostné atmosféře během celého projektu.</p>
Specifičnost činnosti	<p>Prvním specifikem, které děti velmi ovlivnilo, bylo přenesení výtvarných činností do prostředí školní zahrady a hřiště. Toto prostředí je dětem dobře známé, cítí se zde jistě a bezpečně.</p> <p>Nebyl problém zažité pohybové aktivity vyměnit za aktivity estetického charakteru. Zahrada se jim stala zajímavým, inspirativním a obsahově bohatým prostředím.</p>

	<p>Druhým specifikem byly předložené materiály a způsoby práce, které byly dětem nabídnuty (házení míčků namočených v barvě, vajíček s barvou, využití stříkaček a barev, práce s těstem a přírodninami, zapojení svého těla...)</p> <p>Některé aktivity děti natolik zaujaly, že pokračovaly s tvořením i mimo lekce – při pobytu venku.</p> <p>Třetím specifikem byl počet dětí ve skupince, kdy se každému dítěti studentka mohla věnovat dle jeho individuálních potřeb, poradit, povzbudit, uklidnit, sdílet nově objevené skutečnosti.</p>
Z hlediska aktivity dítěte	
Zapojení	<p>Do projektu byly vybrány děti dle zájmu a dobrovolnosti tzn. děti, které se věnují a vyhledávají výtvarné činnosti, ale i děti, které vedla zvědavost a vidina poznání něčeho nového. Všechny děti byly aktivní, zapojovaly se, přemýšlely, objevovaly nové možnosti. Po první lekci byly děti nadšené a s velkým zájmem očekávaly další lekci. Do projektu se chtěli zapojit i další spolužáci, což nebylo z kapacitních důvodů možné.</p>
Zkoumání a experimentování	<p>Dětská zvědavost a touha po novém a nepoznaném je pro děti v tomto věku přirozená. Nabízené aktivity v dětech tuto vlastnost podpořily a děti ji mohly naplno rozvinout a uplatnit. Začaly hledat a zkoušet nové možnosti, způsoby provedení, využívat další možné materiály, objevovaly nové postupy a spojení. Měly vždy upřímnou radost z nových poznatků a dovedností a všechny děti zažívaly pocit úspěchu a spokojenosti. Tyto úspěchy byly hnacím motorem do dalšího zkoumání a experimentování.</p>
Komunikace	<p>Při práci na společném díle děti naprosto spontánně komunikovaly, radily se, upozorňovaly na úskalí, a</p>

	<p>to nejen v rámci „své“ skupiny. Dokázaly vyjádřit svá přání nebo obhájit své řešení. V rámci skupiny se snažily dělat kompromisy. Děti dokázaly díla svých kamarádů ohodnotit, pochválit a popsat, co se jim na výsledku práce nejvíce líbí.</p> <p>Drobný problém nastal při prezentaci svého díla před skupinkou spolužáků. Ne všechny děti byly schopné nebo ochotné svou práci představit a okomentovat ji.</p>
Spolupráce	<p>Jednotlivé činnosti v rámci lekcí, na kterých děti pracovaly, je přirozeně vedly ke spolupráci. Zvládly si nejen pomáhat, ale i pomoc od druhých přijímat.</p> <p>Vzájemná spolupráce byla naprosto přirozená a neměly pocit, že jsou do spolupráce či pomoci nuceny.</p>
Tvůrčí činnost	<p>Už v průběhu projektu bylo možné pozorovat u některých dětí větší zájem o výtvarné a pracovní činnosti. Zvýšil se zájem o netradiční materiály, zkoušely nové kombinace materiálů a technik, žádaly učitelku o pomoc a spolupráci (práce s tavnou pistolí...)</p> <p>více pracovaly ve dvojicích či skupince a vytvářely společné dílo.</p>

5.3 Srovnání vlastní reflexe a evaluace učitelky MŠ

Tabulka 21 - Srovnání vlastní reflexe a evaluace učitelky MŠ

	Vlastní reflexe		Evaluace učitelky	
	+	-	+	-
Vhodnost námětu	Náměty voleny s ohledem na věk dané skupiny dětí.	Nevhodné pro nižší věkovou kategorii.	Vhodná motivace (udržuje děti v napětí a zájmu o další lekce). Náměty voleny s ohledem na věk, schopnosti a dovednosti dětí dané skupiny.	
Efektivita didaktických strategií	Adekvátní metody, cíle, prostředky a pomůcky. Vhodná motivace. Uvolněná atmosféra při tvorbě.		Příhodná nabídka materiálů a činností, možnost využití vlastních nápadů, volba individuální práce, případně skupinové spolupráce. Činnosti vykonávány dětmi s radostí.	

			Absence obav z experimentování. Citlivý přístup studentky.	
Specifičnost činnosti	Dětem známé prostředí. Diváci v dohledu (nicméně neovlivňující proces). Možnost individuální práce s dětmi. Volba materiálu.	Nutnost důkladného promyšlení činností pro úspěšné naplnění cílů.	Práce v exteriéru. Žádost dětí o zopakování aktivit i po skončení projektu. Počet dětí ve skupině (možnost individuálního povzbuzení, uklidnění, sdílení radosti z nově objeveného).	
Zapojení	Činnosti lákavé i pro ostatní děti. Aktivita, zapojení všech a žádost dalších činností.	Nevhodnost projektu pro větší skupiny z důvodu náročnosti a nemožnosti individuální práce s dětmi.	Zapojení dětí, pro které nejsou výtvarné aktivity stěžejní. Aktivita a zapojení všech.	
Zkoumání a experimentování	Aktivity umožňující objevení nových		Aktivity podporující zvědavost, hledání nových	

	<p>způsobů, postupů a práce s materiály.</p> <p>Prožitek z procesu tvorby.</p>		<p>způsobů, využívání dalších materiálů, objevování nových postupů.</p> <p>Radost z nových poznatků a dovedností.</p>	
Komunikace	<p>Důvěrný vztah mezi vedoucím projektu a dětmi.</p> <p>Sdělování prožitků z tvorby.</p> <p>Schopnost prezentace sebe či svých děl před skupinou vykonávající projekt.</p> <p>Přijímání a prezentování názorů na výtvary.</p>	<p>Nutnost rozsáhlejší prezentace sebe a svých výtvorů před diváky neabsolvující projekt pro překonání ostychu.</p>	<p>Spontánní komunikace.</p> <p>Schopnost dětí prezentace a hodnocení svých postupů a řešení.</p>	<p>Schopnost všech dětí okomentovat výsledné dílo před diváky mimo skupinu dětí vykonávajících projekt.</p>
Spolupráce	<p>Ochota pomoci i bez žádosti druhého.</p>		<p>Aktivity podněcující spolupráci.</p>	

			Získání schopnosti nabídnutí i přijetí pomoci.	
Tvůrčí činnost	Zájem všech (i dětí, pro které nejsou výtvarné aktivity stěžejními) o tvůrčí aktivity.		Zvýšení zájmu o výtvarné, pracovní činnosti, netradiční materiály.	

5.4 Evaluace dětmi

Evaluace projektu společně s dětmi probíhala pomocí fotografií, které byly pořízeny v průběhu výstupů. Děti měly dostupno vždy po deseti kusech fotografií od každého výstupu. Fotografie byly připraveny na hromadách na stole, děti byly shromážděny kolem nich. Každé z dětí si vybralo jednu či více fotografií, ke kterým chtělo něco sdělit. Nejčastěji děti sdělovaly, co v daném výstupu zhotovily, důvod, proč je proces bavil a zda si danou činnost plánují zopakovat v domácím prostředí či mateřské škole. V průběhu evaluace děti zmínily všechny výstupy, které jsme společně realizovali. Nejprve jsem byla přesvědčena, že děti nejvíce baví proces kresby a malby. Děti mne vyvedly z omylu, jelikož zde zmínily land art, modelování i dramatický projev. Mnoho dětí překvapilo, že lze k malování používat větší množství pomůcek, se kterými doposud nepracovaly a především, že se mohly vyjádřit a zvolit námět dle vlastní volby. Jakmile jsem se dětí zeptala, zda si pamatují, co zhotovily či jak proces probíhal, vše si pamatovaly. Jedno děvče dokonce sdělilo, že se dříve bálo předstoupit před ostatní se svým výrobkem. Obávalo se, že děti její tvorbu neocení, že není dostatečně vydařená k představení před ostatními. Některé děti se přidaly ke tvrzení dívky. Po posledním výstupu si všechny děti přály předvést se dětem, které je doposud neviděly. Dále probíhala evaluace projektu společně s dětmi prostřednictvím průběžné prezentace (při jednotlivých výstupech) před diváky (ostatními dětmi a učitelkami mateřské školy). Po zrealizování posledního výstupu žádaly děti o představení svých převleků, body artu i předchozích výtvorů ostatním dětem, učitelkám mateřské školy a paní uklízečce. Některé děti představily ostatním více, jiné méně. Všechny děti udělaly velký pokrok. Překonaly ostych z prezentování sebe sama či svého díla. Společně se nám podařilo vytvořit prostředí vzájemné důvěry a spolupráce mezi všemi účastníky.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V návaznosti na evaluaci učitelky a mou vlastní reflexi je možné vyvodit doporučení pro praxi. Ze sumarizace veškerého hodnocení posuzuji projekt jako přínosný. Domnívám se, že dlouhodobá realizace projektu by zajistila ještě o něco více efektivnější výsledky.

Tento výtvarný projekt, který se orientuje na oblast umění zvanou performance, je zaměřen především na rozvoj kreativního myšlení, sebe prezentaci a usiluje o prožitek a radost v/z procesu tvorby.

Projekt je vytvořen pro děti předškolního věku. Jak je již v teoretické části zmíněno, aplikace performance v mateřské škole má svá specifika, která by byla pro mladší děti příliš náročná a naplnění cílů by tudíž nebylo možné. Performance byla v mateřské škole realizována prostřednictvím výtvarné tvorby, dramatického projevu, pomocí jazyka a komunikace, projevu pohybového a hudebního. Jsou zde využity výtvarné techniky, ve kterých je užíváno velké množství materiálů a pomůcek, jež jsou určeny k výtvarným činnostem, ale také materiálů a pomůcek sloužících k denní potřebě.

Jak bylo již pomocí projektu ověřeno, činnosti by měly být vykonávány s menšími skupinami dětí, jelikož je tím umožněno věnovat se jim a pracovat s nimi dle jejich individuálních potřeb. V průběhu realizace bylo několikrát nutno dětem poradit, povzbudit či uklidnit je a sdílet nově objevené skutečnosti. Soudím, že maximální počet skupiny je 10 dětí, ideální počet tvoří děti 7.

Projekt je pro děti zajímavý a nevšední svou možností realizace v exteriéru. Některé z výstupů byly díky příznivému počasí realizovány na zahradě mateřské školy, která se stala pro děti zajímavým, inspirativním a obsahově bohatým prostředím. Pro vykonání není potřeba drahého či obtížně dostupného materiálu. Byly využity především materiály přítomny v mateřské škole, nebo materiály denní potřeby, které se využily jiným, pro ně necharakteristickým způsobem. Pro dosažení prokázané smysluplnosti využití performance v mateřské škole je třeba využít materiály a činnosti podporující zvědavost, pocit radosti a úspěchu z tvorby. Za velmi důležitý aspekt je považováno vytvoření vhodného prostředí a klimatu pro spontánní projevy dětí, ve kterém zkouší nové způsoby, postupy práce a využívají vlastní nápady.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá aplikací performance u dětí předškolního věku. Tato práce představuje řadu činností, díky kterým je umožněno rozvíjet u dětí kreativitu, sebevyjádření, sebereprezentaci, prožitek z procesu tvorby a nahlížet na každé dílo z pohledu jeho jedinečnosti. Účelem práce je poukázat na fakt, že lze tvůrčí činnost pojmout jiným způsobem než jen předložením úkolu s jasně stanoveným postupem. Práce usiluje o to, aby byla každá z provedených činností realizována prostřednictvím vlastního úhlu pohledu. Pro děti tohoto věku je také charakteristická zvědavost a touha po doposud nepoznaném. Je proto důležité dát dětem možnost hledat a zkoušet nové možnosti práce, objevovat nové postupy a způsoby provedení. Výsledkem procesu tvorby nemusí být nutně hmotný produkt, ale může jej představovat například prožitek či nabytí nových zkušeností.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části bakalářské práce je vymezit teoretická východiska o umění zvané performance, zpracovat a analyzovat různé přístupy týkající se performance u dětí předškolního věku. Byly zde také popsány techniky výtvarné tvorby využitelné při tvůrčích činnostech. Dále byly zmíněny možnosti pojetí performance v prostředí mateřské školy. Hovořilo se zde o vymezení umění akce v Rámcovém vzdělávacím programu a také o oblastech performance využitelných v projektu. Důležitými aspekty pro efektivní naplánování a realizování projektu představovala specifika aplikace performance v předškolním věku.

V praktické části bakalářské práce byl představen umělecký projekt s názvem Prožitkem k poznání, který prezentuje činnosti využitelné v mateřské škole sloužící k podpoře kreativního myšlení, sebereprezentace, sebevyjádření, spolupráce a mnoha dalších oblastí. Projekt byl sestaven pro děti předškolního věku, tedy pro děti ve věku 5–7 let. V rámci projektu bylo využito množství výtvarných i jiných materiálů a také tradičních i netradičních výtvarných technik. Předem stanovené edukační cíle byly naplněny. Efektivnější a zřejmější by ovšem bylo, pokud by byl projekt realizován po delší dobu.

Dle prostudování tohoto tématu bylo zjištěno, že jeho včlenění do prostředí mateřské školy není běžně prováděno. Dle názoru mého, také názoru paní učitelky a výsledků realizovaného projektu, se ukázalo, že je aplikace performance do mateřské školy přínosná a užití projektu efektivní a smysluplné.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Babyrádová, H. (2001). Hra, experiment a rituál ve výtvarných projektech [Online]. *Pedagogická Orientace: Vědecký Časopis České Pedagogické Společnosti*, 2001(3), 6. Retrieved from <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8602/7785>
2. Baleka, J. (1997). *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia.
3. Bauer, A. (1996). *Lexikon výtvarného umění*. Olomouc.
4. Bečvářová, I. (2015). *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál.
5. Büscher, B., Flašar, M., Horáková, J., & Macek, P. (2011). *Umění a nová média*. Brno: Masarykova univerzita.
6. Carlson, M. (2017). *Performance: A Critical Introduction* (3rd ed.). New York: Routledge.
7. Fišer, Z., Havlík, V., & Horáček, R. (2010). *Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinarní tvůrčímu procesu*. Brno: Masarykova univerzita.
8. Gair, A. (2003). *Velký kurz kreslení a malování*. Praha: Svojtka & Co.
9. Goldberg, R. L. (2011). *Performance art: from futurism to the present* (3rd ed.). New York: THAMES & HUDSON.
10. Grimmichová, A. I. (2017). *Originální textilní techniky*. CPress.
11. Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
12. Horáček, R. (2015). *Umění bez revolucí: Proměny soudobého výtvarného umění*. Brno: Barrister&Principal.
13. Knížák, M. (2002). *Vedle umění: 1996-2001*. Praha: Národní galerie.
14. Knížák, M. (2020, September 20). Milan Knížák [Online]. Retrieved January 27, 2020, from <http://www.milanknizak.com/>
15. Křížová, Ž. (2018). *Výtvarné náměty a techniky v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
16. Lacová, K. (2003). *Výtvarná výchova netradičně*. Bratislava: IUVENTA.
17. Machů, E. (2014). *Hudební výchova v mateřské škole*. Zlín.
18. Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Masarykova univerzita v Brně.
19. Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

20. Mayer, R., & Sheehan, S. (c1991). *The HarperCollins dictionary of art terms and techniques* (2nd ed.). New York, N.Y.: Harper Perennial.
21. Mišurcová, V., & Severová, M. (1997). *Děti, hry a umění*. Praha: ISV.
22. Mitchell, D., & Forestieri, M. (2018). *Simple Steam: 50+ Science Technology Engineering Art and Math Activities for Ages 3 to 6*. Gryphon House.
23. Moomaw, S., & Hieronymus B. (1999). *More than painting: exploring the wonders of art in preschool and kindergarten*. St. Paul: MN: Readleaf Press.
24. Morganová, P., & Valoch, J. (2009). *Akční umění*. Olomouc: Nakladatelství J. Vacl.
25. Odehnalová, A. (2001). *Vybrané kapitoly z dějin kultury XX. století*. Brno: CERM.
26. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304?highlightWords=rvp+2018>
27. Roeselová, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. SARAH.
28. Roeselová, V. (2003). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
29. Sládek, O. (2010). *Performance – performativita*. Praha: Ústav pro českou literaturu.
30. Slavíková, V., Hazuková, H., & Slavík, J. (2010). *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky* (2. přeprac. vyd.). Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce).
31. Spousta, V. (2018). Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a v edukologii. *Pedagogická Orientace: Vědecký Časopis České Pedagogické Společnosti*, 18(3), 23-37. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1187/912>
32. Stadlerová, H. (2011). *Po O: východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
33. Svobodová, E., & Švejdová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.
34. Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.
35. Szobiová, E. (2004). *Tvorivosť od záhady k poznaniu: chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. Stimul.

36. Štěpánková, K. (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, Umění A Výchova: Odborný Recenzovaný Časopis, 1*. http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21
37. Šupšáková, B. (2000). Dětský výtvarný projev – prostředek poznávání a komunikácie. *Pedagogická Orientace: Vědecký Časopis České Pedagogické Společnosti, 2000(4)*, 69-75. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8182/7359>
38. Uždil, J. (1978). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Státní pedagogické nakladatelství.
39. Valachová, D. (2010). *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského.
40. Vávra, J. (2001). *Od impresionismu k postmoderně: dějiny vizuálního umění*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
41. Vondrová, P. (2007). *Výtvarné techniky pro děti: hry a výtvarné činnosti pro děti ve věku od 4 do 9 let* (2. přeprac. vyd.). Praha: Portál.
42. Zhoř, I., Horáček, R., & Havlík, V. (1991). *Akční tvorba*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
43. Zuska, V. (2001). *Estetika: úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Triton.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
Apod.	A podobně
Atp.	A tak podobně
Např.	Například
Tzv.	Takzvaný
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Míchání barev a házení míčů na plátno	38
Obrázek 2 - Tvorba 1. výstupu	39
Obrázek 3 - Tvorba land artu.....	44
Obrázek 4 - Popis díla.....	44
Obrázek 5 – Frotáž.....	44
Obrázek 6 – Modelování.....	49
Obrázek 7 - Performance s využitím hudby	54
Obrázek 8 - Proces tvorby obrysů póz.....	59
Obrázek 9 - Proces tvorby malířského díla.....	65
Obrázek 10 - Příprava dramatického projevu	70
Obrázek 11 - Proces body artu.....	75

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Charakteristika projektu	29
Tabulka 2 - Návrh obsahu projektu	29
Tabulka 3 - Performance formou akční malby	34
Tabulka 4 - Vlastní reflexe výstupu č. 1	36
Tabulka 5 - Performance formou land artu.....	40
Tabulka 6 - Vlastní reflexe výstupu č. 2	41
Tabulka 7 - Performance formou modelování	45
Tabulka 8 - Vlastní reflexe výstupu č. 3	46
Tabulka 9 - Performance s využitím hudby	50
Tabulka 10 - Vlastní reflexe výstupu č. 4	52
Tabulka 11 - Performance s využitím pohybu.....	55
Tabulka 12 - Vlastní reflexe výstupu č. 5	57
Tabulka 13 - Performance s využitím plošných výtvarných prostředků	59
Tabulka 14 - Vlastní reflexe výstupu č. 6	62
Tabulka 15 - Performance formou dramatizace	65
Tabulka 16 - Vlastní reflexe výstupu č. 7	68
Tabulka 17 - Performance formou body artu.....	71
Tabulka 18 - Vlastní reflexe výstupu č. 8	72
Tabulka 19 - Vlastní reflexe	78
Tabulka 20 - Evaluace učitelky MŠ.....	81
Tabulka 21 - Srovnání vlastní reflexe a evaluace učitelky MŠ	84

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1 - Informovaný souhlas rodičů – vzor	97
---	----

PŘÍLOHA P 1 - INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ – VZOR

INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ

Vážení rodiče,

jsem studentkou třetího ročníku fakulty humanitních studií oboru učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V současné době zpracovávám bakalářskou práci na téma: „Performance a její aplikace do prostředí mateřské školy“.

Žádám Vás o souhlas zařazení fotografií z aktivit, kterých se zúčastní Vaše děti v rámci činností souvisejících s mou bakalářskou prací. Níže uvedené údaje budou použity pouze pro zpracování bakalářské práce.

Souhlasím s fotografováním mého syna/dcery a uveřejnění těchto fotografií v rámci uvedené bakalářské práce:

Jméno dítěte:

V dne

Podpis zákonného zástupce:

Děkuji Vám za spolupráci,
Klára Vavrečková