

Explorační činnosti ve výtvarné tvorbě dětí předškolního věku

Karolína Matyášová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Karolína Matyášová**
Osobní číslo: **H200014**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Explorační činnosti ve výtvarné tvorbě dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti výtvarné edukace dětí předškolního věku.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na využití výtvarného experimentu a výtvarné hry v předškolním vzdělávání.

Zpracování sady exploračních aktivit za využití výtvarného experimentu a výtvarné hry v podmínkách mateřských škol.

Realizace a ověření sady exploračních aktivit ve vybrané mateřské škole.

Evaluace aktivit, závěry a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Hazuková, H. (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Sheridan Englehart, D., Mitchell, D., Albers-Biddle, J., Jennings-Towle, K., & Forestieri, M. (2018). *STEM play: integrating inquiry into learning centres*. Lewisville: Gryphon House.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Stadlerová, H., Novotná, P., Ovčáčková, J., Sommerová, M., & Strouhalová, M. (2020). *Uměním tě proměním: výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stehlíková Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Vašíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2020

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 nevdělečně 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 nahlížení 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 chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít 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 jim 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je teoreticko-aplikačního charakteru a je zaměřena na využití exploračních činností ve výtvarné tvorbě dětí předškolního věku. Cílem teoretické části je definovat, jak je pojmována výtvarná výchova v předškolním vzdělávání. V daném kontextu popsat, jak je formován dětský výtvarný projev. Dále vymezit pojem explorační činnost a sumarizovat teoretická východiska objasňující pojmy výtvarná hra a výtvarný experiment. Na to navazuje část praktická, jejímž cílem bylo vytvořit sadu výtvarných exploračních aktivit. Tato sada má své specifické cíle: rozvíjet u dětí zvědavost spojenou s objevováním v kontextu různorodosti výtvarných her a experimentů, rozvíjet tvořivé myšlení a fantazii a v neposlední řadě podpořit vzájemnou spolupráci při výtvarné tvorbě. Sada aktivit byla realizovaná ve vybrané mateřské škole. Na základě toho pak vznikla její celková evaluace a následně bylo také zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: Explorační výtvarná tvorba, tvořivost, výtvarná hra, výtvarný experiment

ABSTRACT

The bachelor thesis is theoretical-applicational in nature and focuses on the use of exploratory activities in the artistic creation of preschool children. The aim of the theoretical part is to define how art education is conceptualized in preschool education. In the given context, to describe how children's artistic expression is formed. Furthermore, to define the notion of exploratory activity and to summarize the theoretical background clarifying the notions of art play and art experiment. This is followed by a practical part, the aim of which was to create a set of art exploratory activities. This set has specific objectives: to develop children's curiosity linked to exploration in the context of a variety of art games and experiments, to develop creative thinking and imagination and, last but not least, to promote mutual collaboration in art making. A set of activities was implemented in a selected kindergarten. An overall evaluation was then based on this and subsequently recommendations for kindergarten practice were also made.

Keywords: Exploratory art creation, creativity, art game, art experiment

Poděkování

Mé poděkování patří především paní Mgr. Janě Vašíkové, PhD., za odborné vedení, cenné rady, trpělivost, vstřícnost a ochotu, které mi poskytla v průběhu zpracovávání mé bakalářské práce. Také bych velmi chtěla poděkovat paním učitelkám, a především dětem z mateřské školy, kde jsem realizovala praktickou část mé práce. V neposlední řadě patří velké poděkování mému příteli a rodině, kteří mi byli v průběhu celého studia oporou.

Prohlášení

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

Motto

„Na všem, co děláte, záleží.“

Jordan B. Peterson

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ | 12 |
| 1.1 VLIV VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 13 |
| 1.2 OSOBNOST PEDAGOGA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ..... | 15 |
| 1.3 VÝTVARNÉ ČINNOSTI VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ..... | 16 |
| 2 DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV | 18 |
| 2.1 VÝVOJOVÉ FÁZE DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU..... | 19 |
| 2.2 ZNAKY A TYPOLOGIE DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU..... | 22 |
| 2.3 TVOŘIVOST JAKO PODSTATNÝ ASPEKT VÝTVARNÉ VÝCHOVY | 24 |
| 3 EXPLORAČNÍ ČINNOSTI VE VÝTVARNÉ TVORBĚ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 25 |
| 3.1 VÝTVARNÁ HRA | 27 |
| 3.2 VÝTVARNÝ EXPERIMENT..... | 28 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 29 |
| 4 SADA EXPLORAČNÍCH VÝTVARNÝCH AKTIVIT | 30 |
| 4.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA SADY | 30 |
| 4.2 PLÁN SADY AKTIVIT | 31 |
| 4.3 KONKRÉTNÍ VÝTVARNÉ AKTIVITY..... | 33 |
| 4.3.1 Výtvarná činnost č.1: výtvarný experiment–BUBLINY | 33 |
| 4.3.2 Výtvarná činnost č. 2: výtvarný experiment–BARVY | 37 |
| 4.3.3 Výtvarná činnost č. 3: výtvarná hra–STRUKTURA | 40 |
| 4.3.4 Výtvarná činnost č. 4: výtvarná hra–DORT | 42 |
| 4.3.5 Výtvarná činnost č. 5: výtvarný experiment – KREPOVÝ PAPÍR | 45 |
| 4.3.6 Výtvarná činnost č. 6: výtvarný experiment–ABSTRAKCE | 48 |
| 4.3.7 Výtvarná činnost č. 7: výtvarná hra–PLASTIKA | 51 |
| 4.3.8 Výtvarná činnost č. 8: výtvarná hra–SKVRNY | 53 |
| 4.3.9 Výtvarná činnost č. 9: výtvarný experiment–POHYBLIVÁ PLASTIKA | 56 |
| 4.3.10 Výtvarná činnost č. 10: výtvarný experiment–INSTALACE..... | 60 |
| 5 EVALUACE SADY AKTIVIT | 63 |
| 5.1 SEBEREFLEXE SADY AKTIVIT..... | 63 |
| 5.2 REFLEXE ZE STRANY UČITELEK MŠ | 64 |
| 5.3 KOMPARACE SEBEREFLEXE A REFLEXE ZE STRANY UČITELEK MŠ | 65 |
| 5.4 REFLEXE ZE STRANY DĚTÍ | 67 |
| 6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL | 68 |
| ZÁVĚR | 69 |

| | |
|--|-----------|
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 70 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 75 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 76 |
| SEZNAM CITOVANÝCH OBRÁZKŮ | 77 |
| SEZNAM TABULEK..... | 78 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 79 |

ÚVOD

Výtvarná výchova je svým pojetím chápána jako jedna z esteticky orientovaných výchov. Její základ primárně vychází z výtvarného umění, z něhož následně přebírá množství témat, motivů. Užívá různorodých technik, postupů, prostředků a pomůcek. Na tomto základě pak staví své teorie, východiska, využívá výtvarného jazyka pro výtvarnou komunikaci. To, co se promítá do jejího obsahu, je silně ovlivněno z hlediska všech časových rovin, které se dynamicky podílejí na konstrukci lidského poznání. Vždy se však v daném období ukazují zejména požadavky dané společnosti, jež se dynamicky proměňuje. V kontextu dnešní, rychle se proměňující doby je však výtvarná výchova stavěna do nelehké pozice. Společností je spíše upozadovaná, vnímána jen jako předmět relaxační, nepříliš důležitý. Je to dáno jistým neuchopitelným světem krásy, který je nadneseně pomíjivý, vrhá člověka do světa prožitků a pocitů, které jsou mnohdy těžko popsitelné. V tom však spočívá ona hlavní podstata, jež se v umění, a právě ve výtvarné výchově promítá.

Téma bakalářské práce „*Explorační činnosti ve výtvarné tvorbě dětí předškolního věku*“ jsem si vybrala, protože mi byla sféra výtvarného umění a výtvarné výchovy velmi blízká již od útlého věku. Mé poznání bylo také silně ovlivněno studiem dějin výtvarného umění, které mi zprostředkovalo hlubší přesah. Proto ve výtvarné výchově spatřuji jí daný autentický potenciál, který s sebou v rámci výchovně-vzdělávacího procesu nese.

Teoretická část práce se dělí do tří stěžejních kapitol. Nejprve definuje, jak je pojmána výtvarná výchova, a dále se zaměřuje na její uchopení v kontextu předškolního vzdělávání. Na základě toho přibližuje podstatnou roli pedagoga, vymezuje širší pohled na uspořádání výtvarných činností. Následně popisuje, jakým způsobem je formován dětský výtvarný projev a jaká specifika se k němu vážou. V neposlední řadě sumarizuje pojem explorační výtvarné činnosti a objasňuje pojmy výtvarná hra a výtvarný experiment.

Praktická část sestává ze sady deseti výtvarných exploračních aktivit. Podrobně je představen význam, charakteristika sady a její realizační plán. Na základě toho jsou koncipovány konkrétní aktivity, zaměřené na hravou a experimentální tvorbu. Ty jsou didakticky podrobně zpracovány. Sada byla realizována ve vybrané mateřské škole a byla evaluována několika způsoby. Následně bylo vytvořeno také doporučení pro praxi mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Způsob uchopení, hlubšího pochopení a následného vymezení toho, co vše se může skrývat v podstatě nazírání na výtvarnou výchovu, se může jevit jako složitý úkol. Co danou výchovu ryze definuje? K čemu nám daná výchova slouží? V návaznosti na to, jak danou výchovu pojímat, se vymezují autoři různorodými názory, úhly pohledu. Banaš hovoří kupříkladu o tom, že výtvarná výchova je charakterizována specifickými rysy, které ji definují, utváří. Tyto rysy se objevují také ve vztahu propojenosti i k jiným výchovám, avšak právě ve výtvarně orientované nachází svůj základ, podstatu, a vystupují tak více do popředí. Tato skutečnost se pak ukazuje ve vztahu, jak je výtvarně-výchovný proces uchopen. Promítá se to konkrétně v kontextu nároků na připravenost a odbornost samotného učitele, využití daných specifických prostředků, pomůcek, technik, námětů a výběru prostředí, v němž je výtvarná činnost realizována. Všechny tyto a další aspekty tak utváří koncept toho, čím výtvarná výchova je. Toho, jaký je její význam, v čem tkví její samotné působení na osobnost učitele, zvláště pak dítěte předškolního věku (Banaš, 1989).

O těchto znacích hovoří i Roeselová (2003), jež zároveň zmiňuje skutečnost, že výtvarná výchova je oblastí, jejíž pojmání se hlavně odvíjí a proměňuje na základě dynamicky se vyvíjející doby. Tedy na základě toho, jak se formuje společnost, kultura v daném prostoru a čase. Na tom pak výtvarná výchova staví teorie, které se různorodě proměňují. Primárním základem, z kterého výtvarná výchova vychází, je především oblast výtvarného umění. Z něj čerpá nepřeberné množství motivů, vybírá a následně využívá různorodých specifických prostředků a technik. Brücknerová (2011, s. 18) poukazuje na to, že „umění nás totiž povznáší do světa dokonalosti. Působí v nás silný pocit, že zde existuje ještě jiný, transcendentní svět nepomíjejících hodnot, který můžeme zakoušet především skrze poznávání krásy“. Jistá provázanost je tedy zřetelná. V kontextu dnešní doby je však výtvarná výchova veřejností čím dál tím více stavěna do nesnadno uchopitelného hlediska, protože výtvarné umění je spojováno s krásou, výjimečností, ale také s jistým nepochopením, neužitečností. Na základě toho je výtvarná výchova pojímána jako spíše okrajový předmět (Slavík, 2013; Vančát, 2016).

Je však nutno konstatovat, že oblast výtvarného umění je inspirací, z níž výtvarná výchova značně vychází, nese s sebou jisté estetické hodnoty, speciální výtvarný jazyk, výtvarné techniky, postupy a různorodé motivy. Porozumět všem jevům, které jsou s výtvarným uměním spojeny, však nelze hned. Poznat je do hlubší podstaty vyžaduje čas. Postupně do oblasti proniknout, osvojit si výtvarné myšlení (Roeselová, 1996). Stejný názor zastává také

Banaš, jenž uvádí, že výtvarná kultura a umění, které se do výtvarné výchovy projektují, stojí v jisté vzájemnosti, podmíněnosti. Pečlivě se tak vybírá to, co by se mělo do jejího obsahu promítat. Základním pojítkem vztahu výtvarné výchovy, umění a kultury je také osvojování výtvarného jazyka, jenž se tvoří na základě společenských, kulturních hodnot, norem, které se mění na základě potřeb dané společnosti. Výtvarný jazyk tak poté zprostředkovává výtvarnou komunikaci (Banaš, 1989). S ucelenější definicí, která vyzdvihuje charakter propojenosti výtvarné výchovy, výtvarného umění a kultury vůbec, přichází Bečvářová (2015, s. 9), jež tvrdí, že:

Výtvarná výchova je totiž předmětem esteticko-výchovným a vychází tedy z estetické výchovy, která je jí nadřazena. Cílem samotné výtvarné výchovy je pak naučit děti vnímat, prožívat a hodnotit a tvořit krásno. Proto je její zastoupení v rámcových vzdělávacích programech ve všech úrovních vzdělávání nevyhnutelné.

Estetická výchova tak s sebou nese různorodé hodnoty, principy, normy a postoje. Přibližuje člověku vše, v čem lze naléznout krásno a umění, ať už v jakékoliv podobě (Prokop, 2014). To vše se nadále proměňuje a promítá do dalších dílčích různorodých výchov, jimž právě estetická výchova vytváří základ. Zároveň se však u každé z dílčích výchov snaží podtrhnout její osobitý charakter a vyzdvihnout jednotlivá specifika (Brücknerová, 2011).

Uchopit vše, co by se mělo z estetické kultury, výchovy promítat a být náplní do daných výchov, konkrétně pak výtvarné, je však těžkým úkolem, jelikož to, co je považováno za nosné, se neustále proměňuje. Cílem pro předškolní vzdělávání je tedy vybírat takové podněty, které rozvíjí celkovou estetickou vnímavost, vedou jedince k utváření vztahu k výtvarné výchově (Mistrík, 2010). „Na základě toho má výtvarná výchova především přispívat k bohatšímu vnímání a citovému prožívání skutečnosti, k její poetizaci“ (Svobodová, 1998, s. 4).

1.1 Vliv výtvarné výchovy na dítě předškolního věku

Jak je již vymezeno v předchozí kapitole, výtvarná výchova je jednou z esteticky-výchovně orientovaných výchov. Zde se zahrnuje i výchova hudebně či dramaticky orientovaná a na základě této propojenosti tak může dítě předškolního věku své poznávání světa uskutečňovat v celé jeho šíři, komplexnosti. V rámci konkrétní výchovy se seznamuje s jí danými specifickými postupy, technikami, prostředky, pomůckami či materiály atd. V kontextu výtvarně orientované se pak v jedinci postupně a dlouhodobě rodí z ní vycházející hodnoty, postoje, normy. Dítě rozvíjí své schopnosti, buduje konkrétní dovednosti. Toto vše pak

značně ovlivňuje jeho postoj k sobě samému a celkovému nazírání na svět, společnost, ve které žije. Je tedy velmi důležitou úlohou děti předškolního věku se všemi těmito aspekty dané výchovy seznamovat a prohlubovat jejich poznání v dané oblasti. Na základě toho taktéž dbát na jistá specifika, rysy, potřeby, které se ke každému dítěti individuálně pojí (Průcha & Koťátková, 2013).

Nejvýznamnějším rysem výtvarné výchovy je, že má všestranně integrující charakter. Ve vyučovacím procesu dochází k aktivizaci všech stránek osobnosti, k propojení různých sfér činnosti, nutně vzniká hluboký kontakt subjektu dítěte s prostředím a objektivní skutečností. Spojují se smyslové poznatky s rozumovými vědomostmi, citovými zážitky, dosavadními zkušenostmi a návyky (Banaš, 1989, s. 14–15).

Výtvarné výchově jde tedy především o holistický způsob působení na utváření osobnosti každého jedince. Naslouchání vnitřnímu hlasu a duši, která touží po bytostném vyjádření se (Stadlerová, Novotná, Plesníková & Svobodová, 2010). Dbá se na to, aby bylo poznávání světa umožněno v celé jeho šíři, v níž se zaměřuje na cit, tvořivost, potřebu rozvíjet estetické vnímání a vlastní autentický způsob vyjádření. To vše následně harmonicky proniká celou osobností dítěte v oblasti duševní i fyzické. Zvláště zásadní dopad se pak projevuje v rovině mravní, jež poukazuje na vztah dítěte k sobě samému, druhým lidem a společnosti (Šašinková & Uždil, 1980). Šobáňová (2020) v kontextu výtvarné výchovy také vyzdvihuje Komenského ideu všestrannosti. Poukazuje na fakt, že aby docházelo k všestrannému rozvoji dítěte, musí výtvarná výchova nabízet množství rozmanitých způsobů činností. Ty by neměly svůj základ budovat jen na kognitivních procesech, ale brát na zřetel i rozvoj ostatních rovin, které se promítají ve schopnostech, dovednostech a poznacích. Úkolem učitele je tak tuto možnost dítěti nabídnout a rozvíjet její holistickou podstatu.

Na tomto základě začíná dítě postupně hlouběji vnímat princip a podstatu výtvarné výchovy, osvojuje si daný výtvarný jazyk a myšlení. Je schopno výtvarné komunikace, uplatňuje výtvarné techniky a postupy, pracuje s různorodými materiály, přejímá estetické normy a hodnoty. To vše se celistvě projevuje v jeho individu (Hazuková, 2011). Prostředí mateřské školy (dále jen MŠ) je tedy místem, kde se vytváří první počátky vztahu k výtvarné výchově, umění a kultuře. Proto je důležité, aby bylo dětem předškolního věku umožněno:

Rozvíjet své výtvarné, hudební a hudebně pohybové dispozice, učit se jednat a tvořit samy za sebe a také ve spolupráci s ostatními dětmi. Mít možnost setkávat se s uměním – v galeriích, na výstavách, v ilustracích, v divadlech i v hudební produkci, zažívat estetické podněty pramenící z přírody, z vybavení a uspořádání prostoru v mateřské škole. Mít možnost uplatnit své představy a fantazii ve vlastní svobodné aktivitě a tím posilovat svoji sebedůvěru a prohlubovat esteticko-tvůrčí dovednosti (Průcha & Košťátková, 2013, s. 103).

1.2 Osobnost pedagoga ve výtvarné výchově

Dle Vondrové (2005) by měl pedagog, který v mateřské škole uskutečňuje výtvarně-výchovný proces, mít přirozený, opravdový vztah k výtvarnu. Měl by disponovat znalostmi pramenícími ze sféry dějin umění, teorie umění, mít v sobě vnitřní touhu se nadále vzdělávat a na základě toho i reagovat na aktuální jevy dané doby, společnosti, v níž se nachází. V této souvislosti tak u dětí rozvíjí schopnost vnímat výtvarné umění, esteticko, dovednost ovládat specifické výtvarné techniky, postupy, znalost určitých materiálů, prostředků.

Zcela zásadní je pak pro učitele znalost didaktiky výtvarné výchovy a také podstata praktických zkušeností, které postupně získává a pracuje s nimi. Pedagog by měl mít konkrétní pedagogické znalosti, dovednosti, nést v sobě odpovědnost, která je spojena s tím, jak vede výchovně-vzdělávací proces, a postupně nabývat a zdokonalovat kompetence, které mu umožňují vykonávat danou profesi (Stadlerová et al., 2010). Významnou kompetencí, kterou by měl učitel v rámci výtvarné výchovy rozvíjet, je především kompetence projektivní tvořivosti, o níž hovoří ve své publikaci Lukášová Kantorková (2003). Tuto a další kompetence, kterých učitel nabývá, zmiňuje ve vztahu k primárnímu vzdělávání, avšak svou náplní vzhledem k učitelské profesi se týká i učitelů preprimárního vzdělávání. Jistou inspirací, jakým směrem by měl být veden výchovně-vzdělávací proces v kontextu výtvarné výchovy, je zejména humanistické pojetí C. R. Rogerse (Rogers, 1998, podle Stadlerová et al., 2010). Klade důraz na to, aby učitel zastával roli facilitátora, stal se dítěti oporou, rádcem, který se snaží ke každému přistupovat individuálně a zohlednit všechna možná specifika, jež z kontextu vyplývají. Tyto aspekty pomáhají vytvářet harmonický vztah, který je budovaný empatií, důvěrou, vzájemným respektem a pomocí (Stadlerová et al., 2010).

Úlohou učitele je tak především úcta ve vztahu k osobnosti dítěte a jeho nazírání na svět. Pochopení a vědomí toho, že dětský život má svá specifika, zvláštnosti, ať už v oblasti fyziologie, psychiky, či motoriky. Učitel by tak měl dané hledisko respektovat, citlivě s tím

pracovat. To se promítá i ve vztahu k výtvarné výchově, kdy se učitel snaží blíže porozumět výtvarnému vyjadřování, prožívání dítěte (Svobodová, 1998). „Naučí-li se učitel číst ve výtvarných sděleních dítěte, umí-li ocenit skutečný přínos výtvarných činností osobnostnímu rozvoji dítěte, získává mnoho poznatků o osobnosti konkrétního dítěte i vlastních zkušeností, umožňující reflektovat účinnost výchovné a vzdělávací práce“ (Stadlerová et al., 2010, s. 32).

Na základě všech těchto faktů učitel pečlivě promýšlí, jakým způsobem strukturovat výtvarně orientovanou činnost. Hazuková (1994) poukazuje na to, že učitel si hlavně musí klást otázky, které ho k realizaci dané činnosti vedou. Konkrétně co bude předmětem činnosti, proč danou činnost realizuje, jaký je její smysl, obsah. Jakým způsobem ji realizuje, jaké organizační formy, metody při tom uplatňuje. Na základě všech těchto aspektů se odehrává celá tzv. estetická interakce, která „je ve výtvarné výchově významným činitelem. Vytváří vztah dítěte k výchově samotné a je spojena s jeho přirozenou potřebou výtvarného vyjádření se. Důležitou roli sehrává učitel, u něhož se při této interakci ukazuje jeho odbornost jakožto profesionála“ (Stadlerová et al., 2010, s. 36).

1.3 Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově

Výtvarná výchova se realizuje prostřednictvím výtvarných činností. A co vše lze spatřovat pod tímto pojmem? Uždil a Šašinková (1980) uvádí, že výtvarné činnosti jsou jednou z možností, pomocí nichž může dítě zcela autenticky, přirozeně poznávat svět. Při dané výtvarné činnosti však nejde jen pouze o zobrazení myšlenek či dalších jevů, ale i o jistou hlubší podstatu v kontextu symbolického vyjadřování. Symboly jsou projekcí obrazu světa.

„Výtvarná činnost tedy dítěti pomáhá poznávat okolní svět plně a hlouběji. Výslednému výtvarnému obrazu však musí předcházet silný prožitek, jehož intenzita se potom úměrně zrcadlí ve formě a kvalitě výtvarného projevu“ (Svobodová, 1998, s. 4). Výtvarné činnosti jsou tak pro dítě něčím zcela bytostně přirozeným. Pomocí nich dítě vytváří obraz toho, jak vnímá samo sebe, své okolí, svět. Rozvíjí své schopnosti, dovednosti, tvořivost a celkovou vizuální gramotnost. Dle Rochovské a Krupové (2016) je samotná výtvarná činnost provázena několika rovinami, které se v ní samostatně odrážejí a zároveň se k sobě vrací, jsou hluboce propojené. Vymezují, že výtvarná činnost s sebou nese výtvarné vidění, prožívání a myšlení. Podrobněji se však k danému uchopení výtvarných činností vyslovují Hazuková a Šamšula (2005), kteří přichází s tím, že výtvarné činnosti lze didakticky členit na základě procesů, které jsou spojeny s jejich uskutečňováním. Roli tedy výrazně hraje, zdali je proces vnějšího

či vnitřního charakteru z hlediska vnímání od daného jedince. Za vnitřní činnost považují výtvarné vnímání a výtvarnou imaginaci a za činnost, která se jeví vnějším způsobem, výtvarnou tvorbu. Prvním procesem, o kterém bude zmínka, je výtvarné vnímání. Jedná se o činnost, jež s sebou nese charakter vnitřního uskutečňování se. V reálném světě tak ze strany jedince nedochází k žádným hmatatelným, viditelným změnám. Tyto změny se odehrávají uvnitř něj. Vstřebává, zpracovává a hodnotí informace, které vychází z jím vnímatelné reality kolem.

Ve výtvarné výchově proto nesmíme pominout, že vnímání nikdy není pasivní činnost. Je to dynamická duševní aktivita, která v dětském věku bývá často spojena s nějakou pohybovou akcí, obvykle s hrou. Schopnost vnímat je záležitostí aktivního výběru toho, co má být vnímáno, vyžaduje dovednost rozlišovat, třídít a uspořádat vnímané jevy (Slavíková, Hazuková & Slavík, 2010, s. 138).

S vnitřními procesy je také spojena i činnost výtvarné imaginace. Při ní jedinec vychází z výtvarného vnímání, při němž získal potřebné informace, pramenící z vlastních zážitků, zkušeností. Na základě toho se uvnitř něj rodí proces imaginace, jenž je spojen s přetvářením těchto nasbíraných podnětů. Tento vnitřní subjektivní proces pak může, ale také přímo nemusí, vyústit ve vnější projev jedince. Podstatná je v této fázi schopnost hrát si se svou vlastní imaginací. V neposlední řadě pak v návaznosti na zmíněné vnitřní procesy navazuje výtvarná tvorba, která se však může či nemusí uskutečnit. Jako taková je činností vnějšího charakteru. Projevuje se tím, že dochází k tvoření, přetváření objektu, jenž lze zrakově, hmatatelně vnímat, uchopit (Hazuková, 2011). Všechny tyto činnosti, na něž autoři Hazuková a Šamšula (2005) odkazují, existují ve vzájemné shodě, doplňují se, prostupují mezi sebou. Jedna bez druhé by nemohla tvořit základ, jenž se k výtvarnému vyjadřování vztahuje. Nejčastěji je však v kontextu výtvarné výchovy kladen důraz právě na výtvarnou tvorbu, jelikož nese zrakový a hmatatelný důkaz. Nicméně je nezbytné brát v potaz všechny procesy, jež se s výtvarným vyjadřováním jedince pojí.

2 DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV

Co si představit pod pojmem dětský výtvarný projev? Jak na něj nahlížet a co vše lze na základě vývojových fází dětského výtvarného projevu sledovat? Možnost, touha jedince se výtvarně projevit, vyjádřit, je s lidstvem spojena již od jeho počátků. Jedná se o zcela přirozený a člověku vlastní projev, který vychází z něj samotného. Avšak nad tím, co je hlubší podstatou, významem výtvarného vyjadřování, zejména tedy u dětí, se začalo uvažovat až později (Uždil, 1988). Významnou osobností, jež se velmi zasloužila o to, jakým způsobem nazírat na dítě a období dětství, byl Jan Amos Komenský. Vyzdvihoval myšlenky, že k dítěti je nutno přistupovat na základě jeho individuality, specifických potřeb. Zdůrazňoval, že rozvoj duchovních a tělesných potřeb se projevuje zejména v oblasti spontánních činností, které dítě koná. Na základě toho se snažil, aby byla činnost dítěte rozvíjena v plné celistvosti (Stadlerová, 2020). Komenský si byl vědom i oblasti rozvoje výtvarné výchovy a výtvarného projevu dítěte. V díle *Informatorium školy mateřské* v kapitole VII poukazuje na to, že:

Mají také do malířství a písařství zavozovány býti hned u této mateřské školy dítky: a to třeba hned v třetím nebo čtvrtém roku, jak se při kom k tomu mysl znamená vzbuditi můž. Jmenovitě dávám jim do ruky křídý (neb uhle, u chudších), a tím aby sobě puňkty, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí: čehož se jim i mustr pomaličku ukazovati můž, vše ze hry a kratochvíle (Komenský, 2007, s. 58–59).

S důležitým pojetím, jak nahlížet na dítě a období dětství, přišel také francouzský osvícenský myslitel Jean-Jacques Rousseau, který v otázce pojetí výchovy vycházel z principu svobody a přirozenosti jedince (Šmelová, 2008). Stejně jako Komenský vyzdvihoval výchovu, jež je založena na principu respektování individuálních specifik, která jsou spojeny s vývojem dítěte. V souvislosti s výtvarnou výchovou vycházel Rousseau z toho, že kreslení je jistým prostředkem, který dítěti slouží k tomu, aby mohlo komunikovat s okolním světem a na tomto základě svět také lépe pochopit (Stadlerová, 2020). Významný výtvarný teoretik Igor Zhoř také poukazoval na to, že důležitým rysem výtvarného projevu je zvláště to, že dítěti umožňuje blíže pochopit podstatu fungování světa. Dává mu otevřenou možnost reagovat na dění okolo něj, vyjadřovat se a na tomto základě tak může lépe poznat samo sebe (Zhoř, 1963, podle Nedvědové & Zatloukalové, 2000).

Taktéž Stehlíková Babyrádová (2014) spatřuje ve výtvarném projevu dítěte mnoho rysů, které se společně pozitivním způsobem podílejí na celistvém rozvoji jedince. Vyzdvihuje zejména to, že možnost výtvarně se vyjádřit je pro dítě významným prostředkem rozvoje socializace, sebeuvědomění, paměti, řečových schopností apod. Dle Fulkové (Fulková, 2000 podle Hazukové & Šamšuly, 2005) tak výtvarný projev umožňuje integrovat osobnost dítěte v jeho plné šíři. Na základě toho se dítě rozvíjí nejen v rovině kognitivní, ale také afektivní či psychomotorické.

Každému věku dítěte tak odpovídá specifický způsob výtvarného vyjadřování, který je obohacen o různé originality, zajímavosti, rozdílnosti. Dítě se vyjadřuje bez ohledu na to, zda má či nemá výtvarné nadání, talent či umělecké zázemí v rodině, a přesto je jeho kresba či malba zároveň vším tím ovlivněna. Tedy věkem, subjektivní zkušeností, individualitou, typologií, výchovou, kulturou i celkovým sociokulturním prostředím, ve kterém dítě žije (Novotná, 2011, s. 8).

2.1 Vývojové fáze dětského výtvarného projevu

Vývoj dítěte je ovlivněn mnoha okolnostmi, zvláště pak danými individuálními rysy, které se v jeho osobnosti projevují jak ve sféře psychické, tak i fyzické. To vše má vliv i na utváření výtvarného projevu, který je mu vlastní. Na základě jistých znaků lze vymezit členění jednotlivých vývojových fází dětského výtvarného projevu, je však nutno brát v potaz, že dané členění je pouze orientační a daný vývoj se vždy odvíjí od individuality každého dítěte (Novotná, 2011).

Vývojem dětského výtvarného projevu se zabývalo mnoho teoretiků, kteří na základě svého studia vymezili vývojové fáze, podle kterých lze výtvarný projev dítěte sledovat. Mezi dané osobnosti patřili například G. H. Luquet, V. Löwenfeld, H. Read, R. Davido, J. Sully či J. Uždil. V dnešní době se dané problematice výtvarného projevu věnují zejména osobnosti jako Daniela Valachová, Hana Stehlíková Babyrádová, Helena Hazuková či Hana Stadlerová (Novotná, 2020).

Níže se nachází tabulka, která poukazuje na vymezení jednotlivých vývojových fází dětského výtvarného projevu dle výše zmíněných teoretiků (Cognet, 2013; Hazuková & Šamšula, 2005).

Tabulka 1 Přehled fází vývoje dětského výtvarného projevu dle vybraných autorů

| J. Piaget | | G. H. Luquet | | C. Burt | |
|-------------------------------|------------------------|-------------------------|------------|---------------------|------------|
| <u>Fáze</u> | <u>Věk</u> | <u>Fáze</u> | <u>Věk</u> | <u>Fáze</u> | <u>Věk</u> |
| Období senzomotorické | do 2 let | Nahodilý realismus | 1–4 | Čárání | 2–5 |
| | | | | Linie | 4 |
| | | | | Popisný symbolismus | 5–6 |
| | | | | Popisný realismus | 7–8 |
| Období předoperačního myšlení | 2–7/8 | Nezdařilý realismus | 4–8 | Vizuální realismus | 9–10 |
| Období konkrétních operací | 7/8–11/12 | Intelektuální realismus | 8–13 | Potlačení | 11–14 |
| Období formálních operací | 11/12 let až dospělost | Vizuální realismus | 13–18 | Umělecké oživení | 15 + |

Na základě dané tabulky je blíže předložen podrobný popis toho, co se odehrává v daném vývojovém období při utváření dětského výtvarného projevu. Orientačně bude dále více přiblíženo vývojové vymezení dle J. Piageta. Prvním obdobím, ve kterém lze vývoj dítěte sledovat, je **období senzomotorické**, které přibližně trvá do věku dvou let dítěte. Jedná se o první, zcela přirozené pokusy dítěte zaznamenat nějakou stopu, což se projevuje prostřednictvím různorodých vpichů, čar, popř. zátrhů. Daná stopa však v sobě neskrývá hlubší obsah, je spíše odrazem spontánního projevu dítěte, které je činností fascinováno a má z jejího průběhu radost (Hazuková & Šamšula, 2005). Dítě pohybem cvičí celou ruku. Zprvu využívá dominantně hlavně ramenní kloub, později také loketní či zápěstní. Je vhodné dětem přizpůsobit dané prostředí. Poskytnout jim dostatečně velkou kreslicí plochu a spíše měkké kresebné prostředky jako jsou např. pastely, křídly (Uždil, 2002).

Poté následuje fáze **předoperačního myšlení**, která je spojena s věkovým rozmezím 2–7/8 let. Pro dvouleté až čtyřleté dítě je typické, že své čáranice, prvotní obrazy, začíná blíže pojmenovávat, přičemž se však dané označení často mění. Ve svém výtvaru dítě začíná spatřovat jistou spojitost s konkrétními jevy, dochází tak postupně k rozvoji asociace. Dítě výtvarně vyjadřuje nejen představy optické, ale také představy povahy motorické, akustické, hmatové či čichové (Stadlerová et al., 2010). „Na kreslení již dítěti vystačí i formát menšího tvaru (A3), využívá voskové či olejové pastely, rudky, pastelky, tužky, které však mají samozřejmě dostatečně silnou nadsázku a měkké jádro“ (Nedvědová, 2000, s. 14).

Ve věkovém rozmezí čtyř až přibližně sedmi a osmi let dochází k formování osobitého kreslířského stylu jedince. V tvorbě dítěte lze spatřovat typické znaky, které se svým vyobrazením velmi začínají přibližovat reálné podobě předmětů. Jedná se o grafické typy, které si každé z dětí vytváří samovolně, a jejich vznik je silně ovlivněn citovým naladěním. Tyto typy lze považovat za relativně stálé (Hazuková & Šamšula, 2005). V závěru předškolního vzdělávání je úroveň dětského výtvarného projevu ve fázi, kdy se stále více zpřesňuje odraz reality dítětem vyobrazený v jeho tvorbě. Dítě tedy dokáže vyobrazit to, co skutečně vidí. Tento aspekt je důležitým ukazatelem kognitivního vývoje dítěte a je také zohledňován v kontextu posuzování školní zralosti (Vágnerová & Lisá, 2021). Poté následuje fáze **konkrétních operací**, která je založena na schopnosti dítěte tvořit takové myšlenkové operace, jež jsou plně vázány na jasnou představu a konkrétní obsah reality. Tuto fázi vývoje spatřuje J. Piaget orientačně v 7/8–11/12 letech dítěte. Kompoziční členění výtvarů je propracovanější, detailnější. Lze to pozorovat například u zobrazování figur, snahy o zachycení jejich reálného obrazu, pohybu (Hazuková & Šamšula, 2005).

Pro děti je tvorba prostředkem, jak se lze vyjádřit, pochopit samy sebe a celkové nazírání na svět. Postupně se však přístup dítěte ve vztahu k možnosti výtvarného vyjadřování mění a nastává fáze krize dětského výtvarného projevu. Ta se vyskytuje ve fázi **formálních operací**. Někteří autoři však poukazují na to, že daná fáze je u každého dítěte zcela individuální. V průběhu krize lze pozorovat několik možných rysů, jsou to například ztráta radosti z tvorby, ztráta fantazie, kopírování a zjednodušování díla. Děti začínají svou tvorbu více porovnávat s ostatními jedinci, a jsou tak k sobě více sebekritičtí. Záleží proto také na samotném učiteli, jakým způsobem vedení výtvarné výchovy vzhledem k dětem pojme (Stadlerová et al., 2010).

2.2 Znaky a typologie dětského výtvarného projevu

Ve výtvarném projevu dítěte lze rozeznat jisté kresebné znaky, které si dítě postupně osvojuje a využívá. Tyto znaky jsou odrazem toho, jakým způsobem chápe sebe a okolní svět. Toto pojetí poté vkládá, vyobrazuje ve své tvorbě. Kresebné znaky, které jsou pro dětský výtvarný projev charakteristické, jsou považovány za relativně stálé, opakující se (Nedvědová & Zatloukalová, 2000). Jedná se například o **antropomorfismus**. Dítě ve své tvorbě připisuje zvířatům či jiným jevům lidské vlastnosti. Je také schopno oživovat neživé předměty, což se pojí se znakem **personifikace**. Ukázkovým příkladem je, jakým způsobem dítě zobrazuje Slunce či Měsíc. Dalším znakem, který lze zřetelně rozeznat z dětského výtvarného projevu, je schopnost dítěte zobrazovat předměty, osoby, jevy nehledě na to, zdali se překrývají, či ne. Jde například o kresbu dítěte v břiše matky apod. Tento kresebný znak se nazývá **transparentnost** (Šupšáková, 2013).

Plevová a Pugnerová (2022) kupříkladu zmiňují, že děti často do své tvorby vnášejí **nepoměr v proporcích**, což odkazuje na to, že kresba, malba neodpovídá reálným aspektům. Dítě tak deformuje obraz reality, zdůrazňuje či vypouští jisté jevy. Dalším typickým znakem je **grafický automatismus**, který je založen na principu opakování stejných tvarů. Dítě tak velmi často opakuje naučené prvky jako např. vlnky, čárky, kolečka apod. Tímto se také projevuje jistý **cit pro rytmus, symetrii**. V daném znaku grafického automatismu se však skrývá i riziko. Nadměrné a časté používání stejných prvků může být ukazatelem, že dítě chce pouze vyplnit plochu. V daných výtvorech se tak nenachází hlubší obsah toho, co svým vyobrazením sděluje, a výtvor je tedy spíše chudý. Jedná se o tzv. **nepravý ornament**.

Dítě předškolního věku má také nutkání různě zaoblovat pravé a ostré úhly a celkovou kresbu směřovat do náklonu ve směru písma. Tento znak nazýváme jako **grafoidismus**. Taktéž lze z kreseb sledovat, že děti ještě nejsou schopny rozeznat rozdíl mezi vertikální a horizontální polohou. Kresba proto kompozičně neodpovídá realitě. Dochází ke **sklápění**. Dětem taktéž postupně začíná záležet na tom, aby byl obraz stabilním. Proto využívají tzv. **R-principu**, kdy se snaží rozlišit proporční směrovost v obraze. Vychází z pravého úhlu, spojuje svislé a vodorovné čáry (Šupšáková, 2013). V neposlední řadě je také důležité zmínit, jakou roli hraje ve výtvarném projevu **dětský kolorit**. To, jaké barvy dítě ve své tvorbě preferuje, značně ovlivňuje jeho subjektivní podstata. Děti předškolního věku využívají barvy základní, syté. Zvláště atraktivní je pro ně jejich míchání, pozorování a konání různých experimentů a her. Děti barvy také postupně pojmenovávají a spojují je

s konkrétními jevy, např. žlutá jako Slunce, modrá jako nebe, zelená jako tráva apod. (Novotná, 2020).

Výše vymezené charakteristické znaky jsou jistým ukazatelem, jak se dětský výtvarný projev vyvíjí. Je zde však nutné věnovat pozornost také rysům, jež vychází z formující se individuality každého dítěte zvlášť. Hazuková a Šamšula (2005) hovoří o tom, že výtvarný projev je odrazem různorodých zkušeností, schopností, dovedností a prostředí, které jej utváří. Těchto odlišností si začali být vědomi také významní teoretikové výtvarné výchovy, a mnozí proto vymezili členění možných typologií. Kupříkladu V. Löwenfeld předložil členění vycházející z principu preference vjemové percepce. Definoval tak typ vizuální a haptický. Na jeho typologii navázal R. Trojan, který přišel s myšlenkou, že by mělo být u daných typů taktéž zohledňováno, jakým směrem se jedinec při výtvarně činnosti ubírá. Tedy jaké preferuje techniky, prostředky, materiály apod. Na základě toho přišel s doplňujícím členěním na rozšiřující typ plastický, grafický, malířský a konstruktivní.

S dalším členěním, které lze využít v rámci výtvarné výchovy, přišel J. Uždil. Ten rozlišuje typ kreslíře introvertního a extravertního. Dané členění vychází z typologie švýcarského psychologa C. G. Junga. Ten hovoří o tom, že typ extravertní se vyznačuje především otevřeností, orientací na vnější svět, objekty. Více podléhá celkovému mínění ze strany druhých (Nakonečný, 2021). V rámci výtvarné činnosti se snaží o skutečné zobrazení objektivní reality, někdy však ve své tvorbě zobrazuje až příliš detailů. Spontánně a s touhou o objektivní realitě také hovoří a postupně vnímá a snaží se zaznamenat její přesnou barevnost a plasticitu. Oproti tomu se staví typ introvertní, jenž je směřován spíše do svého nitra. Rozhodujícím je spíše prožitek, emoce z činnosti vycházející. Odklání se od zobrazování reality a tím popírá dané proporce, barvy apod. (Stadlerová et al., 2010). Význam výtvarné typologie tedy tkví v rozlišení a uvědomění odchylek, které lze u jednotlivců sledovat. Na základě jistých specifík tak může učitel blíže porozumět projevům dítěte, upravovat výchovně-vzdělávací proces (Šobánová, 2006).

2.3 Tvořivost jako podstatný aspekt výtvarné výchovy

Tvořivost je jedním z velmi cenných a důležitých aspektů, které mají odjakživa silný vliv na formující se osobnost jedince, zvláště pak v období předškolního věku. Při bližším náhledu, zkoumání daného pojmu se však ukazuje, že naleznout přímou definici, jež by jasně a se vši podstatou pojem komplexně objasňovala, je velmi složitý úkol. Existují však jistá vymezení, která tvořivost jako pojem přibližují (Hazuková, 2014).

Kupříkladu Hartl a Hartlová (2015, s. 63) v psychologickém slovníku pojímají tvořivost jako „schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé.“ Jedinec, jenž tak rozvíjí schopnost tvořivosti, je otevřen různorodým, neotřelým podnětům a z nich plynoucím nápadům. Výrazným činitelem je v tomto případě míra senzibility vzhledem k změnám, rutinám, které se každodenně v realitě jeví. Jedinec má v sobě touhu nalézat, objevovat neobyčejné cesty vedoucí k vyřešení problémů, které v něm tvořivost probouzí (Henckmann & Lotter, 1995). Fenomémem tvořivosti se zabývalo mnoho teoretiků, mezi nimi i J. Hlavsa, jenž zejména poukazoval na to, že tvořivost nelze posuzovat jen na základě jejích vnějších projevů. Konstatoval, že je nutno proces jejího utváření pojímat v plné celistvosti. Sledovat, jak tvořivost vzniká, jakým způsobem se projevuje a ustanovuje (Hlavsa, 1981 podle Hazukové, 2010).

Její projevy lze vyzorovat již v předškolním období, které je pro její počáteční rozvoj nejvíce podnětné. V daném smyslu se však zároveň pořád hovoří o jejích zárodcích, protože dítě se neustále formuje. Hlavním bytostným prostředkem pro rozvoj tvořivosti, zejména pak v kontextu výtvarné výchovy, je hra (Szobiová, 2016). Dítě pomocí hry poznává svět, nabývá nepřehledného množství zkušeností a hledá cesty k získání nového poznání. V rámci výtvarné činnosti je pak podněcováno k strukturování originálních námětů, nápadů. Má možnost využít různorodé prostředky, pomůcky a materiály (Havlíková, 1986 podle Hazukové & Šamsuly, 2005). Je však taktéž nutno podotknout, že důležitým aspektem, bez něhož tvořivost nelze rozvíjet, je aktivní zájem, zaujetí ze strany dítěte. Zkušenosti, které pak z tvořivých činností pramení, jsou považovány za základ pro utváření onoho tvořivého, originálního myšlení (Kotátková, 2014).

3 EXPLORAČNÍ ČINNOSTI VE VÝTVARNÉ TVORBĚ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Naleznout v odborné literatuře vícero odkazů, které by blíže zpracovávaly a do hloubky přibližovaly pojem explorační činnost ve vztahu k výtvarné výchově, je nelehkým úkolem. Na dané téma však poukazuje Hazuková (1995), jež vyzdvihuje tezi, že se jedná o takové činnosti, jejichž hlavní podstata vychází z principu objevování, badatelství a zkoumání. Při exploraci se pracuje s rozmanitými prvky dimenze lineární, plošné, prostorové, či dokonce časoprostorové. Hlavním aspektem, jenž je s exploračními činnostmi v kontextu výtvarné výchovy spojen, je zejména autentická možnost dítěte zvědavě objevovat, manipulovat s různorodými prostředky, pomůckami, materiály a ověřovat tak své poznatky, domněnky, které při činnosti vyvstanou. Z toho následně pramení získání nových zkušeností, poznatků. To vše probíhá hravou formou, což se následně odráží v daném kontextu procesu formování dítěte.

„Pozorování a prozkoumávání světa všemi smysly, opakovanými pokusy, hrami s linií, bodem, skvrnou, plochou, tvarem, povrchem, strukturou či hmotou přináší dětem velké uspokojení a podněcují je samovolně k další činnosti“ (Novotná, 2020, s. 55). V kontextu výtvarné tvorby lze tedy rozeznat exploračně laděné metody, jimiž jsou výtvarná hra a výtvarný experiment. Rozdíl mezi nimi tkví v tom, že výtvarná hra spatřuje cíl v sobě samé, a výtvarný experiment je již spojen se stanovováním jistých hypotéz vzhledem k obsahu (Hazuková, 2011). Využití těchto činností se v předškolním období odráží zejména v rozvoji tvořivého myšlení, motivaci, možnostech nalézání nových cest v řešení výtvarných problémů, formování schopností, zdokonalování konkrétních dovedností a celkovém získávání nových zkušeností (Novotná, 2020).

V kontextu výtvarné výchovy je nejvíce zažita ryzí orientace na výsledek. Je však nutno zdůraznit i ostatní hlediska, a pojímat tak výtvarné činnosti celistvým způsobem. Vyzdvihnout především kontext bytostného zaujetí činností, což se v rámci exploračních činností dá velmi vhodně motivovat. Tížený prožívaný fenomén se nazývá flow. Jedná se o stav, při kterém je dítě plně a hluboce soustředěno na danou činnost, kterou zrovna koná. Je zaujato, ponořeno do tajů, jež jsou s průběhem spojeny (Tuřáková, 2011). Důležitým rysem, na němž by měl spočívat základ vedení exploračních činností v rámci výtvarné výchovy dětí předškolního věku, je především koncipování výchovně-vzdělávacího procesu konstruktivistickým směrem. Učitel při činnosti vystupuje jako facilitátor, který je pro děti

oporou, podněcuje a motivuje. Sofistikovaně pokládá konstruktivně laděné otázky, s dětmi vede rozhovor a směřuje je k nalézání hlubší podstaty jevů. Dítě se tak stává aktivním tvůrcem, jenž konstruuje své poznání (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, & Štěpánková, 2019). Učitel se také střetává s tím, že každé z dětí má různorodé poznatky, zkušenosti, nazírání na svět. V tomto kontextu tak mnohdy vznikají tzv. prekoncepty, tedy dětské mylné představy. Úlohou učitele je s danými jevy opatrně pracovat (Zormanová, 2014 podle Bertranda, 1998).

Na základě výše zmíněných aspektů, jež se pojí k výtvarně exploračním činnostem, se tak v dnešní době jako velmi inovativní jeví využití principů, které vychází z konceptu STEAM. Svě základy staví dle Flinnové a Mulliganové (2019) na STEMu, jenž je pojímán jako vzdělávací přístup, který je založen na vzájemném uvědomění propojování sféry vědy (S), technologie (T), inženýrství (E) a matematiky (M). V rámci toho jsou koncipovány takové aktivity, jejichž přidaná hodnota tkví v multidisciplinaritě. Moomawová (2013) hovoří o tom, že tento základ je podstatné vytvářet již v předškolním období a výrazně se odráží v klíčových kompetencích. Důležitá je role učitele, jenž dokáže plánovat výchovně-vzdělávací obsah adekvátně věku. Je si vědom individuality, rozdílné úrovně poznání. Proto vytváří takové aktivity, které dítě staví do role aktivního tvůrce, kladou důraz na aspekt multidisciplinarity a hlubšího porozumění. Důležité je také uchopení v kontextu reálného světa, jeho proměn. Toho se může dosáhnout na základě vytvoření takového prostředí, které otevřeně podněcuje k objevování, zkoumání.

Nově přidanou hodnotu v akronymu tvoří písmeno „A“, které vyzdvihuje důležitost sféry umění. Nejedná se pouze o umění výtvarné, tvoří jej také umění hudby, tance, divadla, filmu apod. V uvědomění propojenosti s oblastí vědy, technologie, inženýrství a matematiky se tak v daném konceptu ukazuje jeho hlubší, zásadní potenciál (Lee Heinecke, 2018). V čem však onen potenciál tkví? Přidaná hodnota umění hraje totiž výraznou roli v kognitivním, sociálním i emocionálním vývoji. Umění, konkrétně výtvarné, podporuje schopnost učení, motivace, rozvíjí tvořivé, analytické či logické myšlení. Dále pak komunikaci, vzájemnou spolupráci, sebeovládání. Otvírá zcela otevřený prostor pro objevování, experimentování a zvědavost. V kontextu výtvarném, pak děti seznamuje s danými výtvarnými materiály, prostředky a pomůckami (Sheridan Englehart, Mitchell, Albers-Biddle, Jenning Towle, & Forestieri, 2018; Sousa & Pilecki, 2018).

3.1 Výtvarná hra

Hra je fenoménem, jenž je s lidstvem bytostně spjat již od jeho počátků. Je jistým obrazem toho, čím je svět, v němž žijeme. Předkládá široký obraz celého dění, vývoje společností, jednotlivých kultur, národů. Již v tomto kontextu je znatelné, že hra je jev velmi komplexní, nelze jej proto přímo shrnout jednou přesnou stanovenou definicí. Existuje mnoho definic, avšak její pojmání se různí z hlediska jednotlivin. Hra s sebou totiž nese mnoho podob, je rozličná, tvárná, neustále se proměňuje na základě různých aspektů, jež se utváří v souvislosti s vývojem lidstva (Suchánková, 2014). Hru definovalo mnoho teoretiků, kupříkladu Huizinga, který pojímá hru jako kulturní konstrukt a spatřuje v ní hluboké rysy.

Hra je totiž dobrovolná činnost, jež je vykonávána uvnitř pevně stanovených a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím jiného bytí, než je všední život (Huizinga, 1971, s. 33).

Hra je tedy součástí celého dění života jedince, nejvíce je však typická pro děti předškolního věku. Je považována za hlavní činnost dítěte, kterou koná zcela z přirozeného popudu. Je komunikačním prostředkem, který dítěti nabízí příležitosti zábavnou formou konstruovat poznání o koncepci obrazu světa, v němž se nachází. Pomocí hry dítě postupně získává nepřehledné množství poznatků, zkušeností, rozvíjí jisté schopnosti a dovednosti. Ve hře se odráží jeho tužby, prožitky, potřeby apod. Hra je fenoménem, jenž dítě rozvíjí holistickým způsobem. Je prostorem pro jeho bytostný seberozvoj (Opravilová, 2016; Suchánková, 2014). Je nutno konstatovat, že všechny zmíněné pojednání a aspekty se silně prolínají i v kontextu oblasti výtvarné výchovy, konkrétně pak v souvislosti s výtvarně exploračně orientovanými činnostmi. Hazuková (1995) hovoří o tom, že z daného základu pak vychází specifická činnost výtvarné hry. Prostřednictvím ní dítě získává nové poznatky, nabývá nových zkušeností, rozvíjí své schopnosti, dovednosti. Seznamuje se jak s výtvarnými, tak i jinými prostředky, pomůckami a materiály (Roeselová, 2003).

Zcela zásadním aspektem výtvarné hry je pak orientace na autentický prožitek, který v průběhu realizace činnosti vzniká. Je umocněn zejména možností dítěte přistupovat ke hře svobodně, spontánně, opakovaně, tvořivě se zaujetím a motivací. Z daných znaků hry plyne, že hledání jejího smyslu, cíle tkví v činnosti samé o sobě (Kořátková, 2005; Ovčáčková, 2020).

3.2 Výtvarný experiment

Experiment je považován za vědeckou metodu, jež staví na aktivním a záměrném popudu ze strany jedince. Vytváří prostor pro objevování nového, ověřování jistých poznatků a zkušeností. Je člověku jednou z přirozených možností, pomocí nichž lze prohlubovat poznání. To se děje na základě kladení otázek, které v průběhu vyvstávají, a následným hledáním odpovědí (Havigerová, 2011). V kontextu výchovy a vzdělávání je potenciál využití experimentu velmi obohacující, odráží se v něm však i náročnost na jeho realizaci. Experimentování tohoto rázu je jistou nápodobou reálné vědecké práce. Je taktéž spojeno s určitým tématem, tázáním se, stanovováním hypotéz a průběhem samotného ověřování, diskutování nad danými jevy. Dochází však k tomu, že děti předškolního věku ještě nemají plně rozvinuté hypotetické myšlení, proto je úlohou učitele upravit obsah a průběh experimentu adekvátně k jejich úrovni (Wiegerová, 2012). Experimentování je nejvíce spojováno s přírodovědnými předměty, lze jej však do jisté míry promítnout i do předmětů společenskovední či umělecké koncepce (Maňák & Švec, 2003).

V souvislosti s uměním, v kontextu výtvarné edukace tak lze hovořit o tzv. výtvarném experimentu. Pro bližší představu o experimentu je nutné upřesnit, že rozdíl mezi výtvarným a vědeckým tkví v tom, že výtvarný pojímá hypotézy jako umělecké záměry a jeho celková přidaná hodnota je spatřována v hledání takových výrazových forem, jež mají za cíl dosažení žádoucích emočních efektů. Důležitým aspektem, který k danému stavu směřuje, je zejména průběh a s ním spojený přítomný prožitek během činnosti (Giboda, 2010). V kontextu předškolního vzdělávání lze tedy na výtvarný experiment nahlížet jako na metodu získávání poznatků, zkušeností s výtvarnými vyjadřovacími prostředky, pomůckami a různorodými materiály. Důležité je vnímat rozdíly, specifika různých výrazových forem. V průběhu výtvarného experimentu je důležitý výběr tématu, seznámení dětí s danou výtvarnou situací, zohlednění adekvátnosti věku ve vztahu k různým aspektům, celkové vedení dětí k tázání, formulování otázek ohledně toho, co je předmětem zkoumání. Uvažování nad uměleckými záměry výtvaru. Ověření či vyvrácení se pak promítá do celkové zkušenosti dítěte v rámci výtvarného působení (Hazuková, 1995).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 SADA EXPLORAČNÍCH VÝTVARNÝCH AKTIVIT

V dané praktické části mé bakalářské práce blíže představuji sadu exploračních výtvarných činností. Ty jsou konkrétně zaměřeny na výtvarnou hru a výtvarný experiment. Soubor aktivit je tvořen pro realizaci v prostředí MŠ a svou náplní je určen pro děti věkového rozmezí 4–5 let. Do jistých výtvarných činností však lze zapojit i děti mladšího či staršího věku. Hlavním záměrem sady aktivit je děti podněcovat k objevování, zkoumání různých jevů, seznamování s netradičními výtvarnými prostředky, pomůckami, materiály a jejich specifickými výrazovými možnostmi. Dále pak přiblížit dětem sféru výtvarného umění v kontextu motivace hravé a experimentální tvorby. Na základě daného propojení jsem tedy zvolila tematiku seznámení dětí s prostředím výtvarné galerie, výtvarnými umělci.

Obsahově sada sestává z 10 výtvarných činností, jež jsem ověřovala ve vybrané mateřské škole, která se nachází ve Zlínském kraji. Realizace sady proběhla během měsíců ledna až března 2023. Každá z jednotlivých činností se uskutečnila v průběhu jednoho dne a počet zapojených dětí se odvíjel od jejich docházky do MŠ. Časová dotace každé činnosti se lišila v kontextu jejího obsahu. Přibližně však lze vymezit rozmezí mezi 30–50 minutami. Některé z činností byly realizovány během dopoledního bloku, některé během odpoledního režimu dne. Dané rozložení vyvstalo po vzájemné domluvě s učitelkami třídy a vzhledem k celkovému přizpůsobení se podmínkám chodu MŠ.

4.1 Obecná charakteristika sady

Sada aktivit je zaměřena na explorační činnosti ve výtvarné tvorbě dětí předškolního věku. Zde jsou stanoveny specifické cíle, z nichž sada vychází:

- Rozvíjet u dětí zvědavost spojenou s objevováním v kontextu různorodosti výtvarných her a experimentů.
- Rozvíjet u dětí tvořivé myšlení, fantazii v rámci explorační výtvarné činnosti.
- Podpořit u dětí vzájemnou spolupráci při výtvarné tvorbě.

Sada aktivit byla realizovaná ve třídě dětí věkové kategorie 4–6 let. Jednalo se o heterogenní třídu, v níž se celkem nacházelo 20 dětí. Konkrétně se jednalo o 9 dívek a 11 chlapců, z nichž dva již dovršili šesti let. Musím zmínit, že děti se do aktivit zapojovaly velmi aktivně, zvědavě. V kontextu obsahu činností kladly nejrůznější otázky, vzájemně spolupracovaly. Celkové naladění atmosféry bylo po celou dobu ve třídě velmi příjemné, uvolněné. Do aktivit se v průběhu zapojily všechny děti. Míra zapojení se samozřejmě odvíjela

od docházky do MŠ. V neposlední řadě je nutno zmínit, že rodiče dětí byly s realizací sady řádně obeznámeni a od všech byl poskytnut informovaný souhlas s podpisem. Pro přiblížení proběhlé realizace jsem tak mohla do své práce zahrnout fotografie a doplňující komentáře dětí dokumentující daný průběh.

4.2 Plán sady aktivit

Níže daná tabulka, představuje návrh realizovaných činností zaměřených na explorační výtvarnou tvorbu za využití motivace konkrétním výtvarným umělcem. Pořadí činností je zaznamenáno chronologicky podle postupu realizace. Každá z činností s sebou nese specifické téma, motivaci, cíle, organizační formy a metody.

Tabulka 2 Plán sady aktivit

| Č. | TÉMA | MOTIVACE | CÍLE Z POHLEDU UČITELE | ORG. FORMA | METODY |
|----|-----------|---|---|-----------------|--|
| 1. | BUBLINY | Umělecké dílo: Areolis Germinis XL (2022) | Seznámit děti s prostředím galerie, výtvarnými umělci Seznámit děti se zákonitostmi míchání tekutin Podporovat u dětí schopnost sdělovat své prožitky, pocity | Řízená činnost | Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarný experiment, diskuse, demonstrace, brainstorming, pozorování, párová výuka |
| 2. | BARVY | Umělecké dílo: Kosmické jaro–Stvoření (asi 1919–1920) | Seznámit děti se zákonitostmi míchání barev Rozvíjet u dětí respekt při tvorbě ve skupině Rozvíjet u dětí řečové schopnosti | Skupinová výuka | Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarný experiment, demonstrace, skupinová výuka |
| 3. | STRUKTURA | Umělecké dílo: Beze jména (2022) | Naučit děti manipulovat se stěrkami, špachtlemi Podpořit u dětí vzájemnou spolupráci při tvorbě ve dvojici Rozvíjet u dětí spontánní výtvarné vyjadřování | Párová výuka | Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarná hra, demonstrace, párová výuka |

| | | | | | |
|----|---------------|---|---|-----------------|--|
| 4. | DORT | Umělecké dílo: Čokoládový dort (2020) | Rozvíjet u dětí řečové schopnosti Rozvíjet u dětí úctu k tvorbě ostatních dětí Rozvíjet u dětí přizpůsobivost při tvorbě ve vztahu k ostatním dětem | Řízená činnost | Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarná hra, demonstrace, párová výuka |
| 5. | KREPOVÝ PAPÍR | Umělecké dílo: Beze jména, 20 (2014) | Rozvíjet u dětí spontánní výtvarné vyjadřování Rozvíjet u dětí cit pro kompozici plochy Představit dětem vlastnosti krepového papíru | Řízená činnost | Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarný experiment, demonstrace |
| 6. | ABSTRAKCE | Umělecké dílo: Evening autumn sea (1951) | Naučit děti manipulovat s pipetou Představit dětem zákonitost reakce jedlé sody a octu Podporovat u dětí schopnost sdělovat své prožitky, pocity | Řízená činnost | Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarný experiment, demonstrace |
| 7. | PLASTIKA | Umělecké dílo: Oblouk (2017) | Rozvíjet u dětí tvořivé myšlení Rozvíjet u dětí řečové schopnosti Rozvíjet u dětí jemnou motoriku | Řízená činnost | Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarná hra, demonstrace |
| 8. | SKVRNY | Umělecké dílo: Number 1 (1949) | Podpořit u dětí vzájemnou spolupráci ve skupině Podporovat u dětí schopnost sdělovat své prožitky, pocity Seznámit děti se zákonitostí pohybu různých míčů, míčeků, kuliček | Skupinová výuka | Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarná hra, demonstrace, skupinová výuka |

| | | | | | |
|-----|-----------------------|---|---|-------------------|--|
| 9. | POHYBLIVÁ PLASTIKA | Umělecké dílo: Red, yellow and blue gongs (1951) | Podpořit u dětí vzájemnou spolupráci ve skupině Rozvíjet u dětí tvořivé myšlení Podporovat u dětí schopnost sdělovat své prožitky, pocity | Řízená činnost | Popis, rozhovor, demonstrace, práce s obrazem, výtvarný experiment, skupinová výuka |
| 10. | INSTALACE | Umělecké dílo: Postnaturalia (2016–2017) | Podpořit u dětí vzájemnou spolupráci při tvorbě ve dvojici Rozvíjet u dětí tvořivé myšlení Podporovat u dětí schopnost sdělovat své prožitky, pocity | Párová výuka | Popis, rozhovor, projekce dynamická, práce s obrazem, výtvarná hra, demonstrace, párová výuka |

4.3 Konkrétní výtvarné aktivity

V dané části blíže představuji podrobnější popis všech deseti realizovaných aktivit, z nichž 5 je výtvarných her a 5 výtvarných experimentů. Ke každé z aktivit se váže specifické téma, umělec, jímž je činnost inspirovaná. Následně jsou rozpracovány cíle, na to navazují klíčové kompetence. Dále pak zvolená organizační forma, metody, prostředky a pomůcky. Poté uvádím přípravu a následný průběh, jenž je členěn do tří částí: úvodní motivace, hlavní část a závěr. V neposlední řadě také sebereflexi a reflexi ze strany učitelky. Dále přikládám také tabulky, kde jsou zaznamenány různorodé komentáře ze strany dětí. Taktéž je u každé z aktivit vložen obraz reprodukce výtvarného díla a fotografie z tvorby dětí.

4.3.1 Výtvarná činnost č.1: výtvarný experiment–BUBLINY

Tvorba výtvarného umělce: Dominika Žáková–Areolis Germinis XL (2022)

Téma: Bubliny

Cíle z pohledu učitele:

- Seznámit děti s prostředím galerie, výtvarnými umělci.
- Seznámit děti se zákonitostmi míchání tekutin.
- Podporovat u dětí schopnost sdělovat své prožitky, pocity.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení

- Dítě má povědomí o kulturním, uměleckém pojetí výtvarné galerie, o osobnostech výtvarných umělců, jejich tvorbě.

Kompetence k řešení problému

- Dítě dokáže přijít na řešení, jak pomocí různých tekutin vytvořit barevné bubliny.

Komunikativní kompetence

- Dítě dokáže sdělit své prožitky, pocity, které vychází z výtvarné tvorby.

Organizační forma: Řízená činnost

Metody: Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarný experiment, diskuse, demonstrace, brainstorming, pozorování, párová výuka

Prostředky a pomůcky: Plastové lahve, lepicí páska, destilovaná voda, barevné tuše, síťky, jar, pipety, pozorovací arch, papíry A3, dřevěné lžičky, reprodukce výtvarných děl, vysouvací nůž, nůžky, síťovaná houba na mytí, ubrusy, plastové misky

Příprava:

Pro experiment je potřeba si předem vytvořit foukací lahve. Ty vytvoříme tak, že odřežeme pomocí vysouvacího nože kousek vrchního hrdla lahve. Přes něj přetáhneme kousek ustřižené síťky z houby na mytí a následně ji přilepíme pomocí lepicí pásky. Vytvoří se bublifuk, který použijeme pro foukání.

Průběh činnosti:**Úvodní motivace:**

Vzhledem k tomu, že se jednalo o prvotní setkání s dětmi, využila jsem motivaci ve formě nástěnky na zdi, která reprezentovala prostředí výtvarné galerie. Vyobrazená umělecká díla byla zaměřena na různé historické epochy. Již v průběhu příprav mě děti pozorovaly, zajímaly se o to, co chystám. Poté začal výstup v kruhu na koberci, kde jsem s dětmi vedla rozhovor o tom, co se v jejich třídě změnilo a blíže jsem představila dané téma. Blíže jsem jim popsala, že obrázky z nástěnky jsou umělecká díla a dále jsem se dětí ptala na otázky typu: „*Kde se vystavují umělecká díla? Proč chodíme do galerie? Kdo vytváří umělecká díla? Kdo je to umělec? Co potřebuje umělec k tvoření?*“

Na základě toho jsem s dětmi vytvořila myšlenkovou mapu, kde jsme zapisovali, s čím vším se dá tvořit. Poté jsem děti vyzvala k tomu, aby se každý podíval na nástěnku a vybral si jeden obraz. Každý v kruhu popsal, co jej zaujalo. Na základě toho jsem dětem sdělila, že i my se při našem společném setkávání staneme umělci a budeme tvořit. Následně jsem dětem blíže představila umělkyni Dominiku Žákovou. S dětmi jsme si společně povídali o daném obraze, který jim nejvíce inicioval barevné bubliny, puntíky.

Hlavní část:

Poté jsme se s dětmi přesunuli do druhé místnosti, kde již byly nachystané potřebné prostředky a pomůcky. Dále jsem k nim směřovala následnou otázku „*Jak bychom vlastně mohli vytvořit barevné bubliny?*“

Tabulka 3 Jak vytvořit barevné bubliny?

| JAK VYTVOŘIT BAREVNÉ BUBLINY? | |
|-------------------------------|--|
| Dívka č. 1 | „ <i>Potřebujeme bublinkovou vodu.</i> “ |
| Dívka č. 2 | „ <i>To musíme hodně foukat, takhle...</i> “ |
| Chlapec č. 1 | „ <i>Já je foukám takovým kolečkem.</i> “ |
| Chlapec č. 2 | „ <i>Bublifukem.</i> “ |

Následně jsem děti rozdělila do dvojic, usadila je kolem plochy 4x4 složené z více formátů papírů A3. Velikost plochy děti velmi zaujala. Poté jsem s dětmi hovořila o tom, co je potřeba pro vytvoření barevných bublin. Na základě toho jsme se shodli, že je potřeba silného dechu, proto jsme provedli dechové cvičení. Následně jsem se dětí ptala, čím bychom vlastně mohli bubliny foukat. Děti odpovídaly, že znají „*bublifukové foukátko*“. Následně jsem jim proto představila vlastní. Blíže jsem popsala postup výroby a vyzvala je, zdali by se mnou foukací lahve otestovali. Následně jsme hovořili o postupu výroby bublin. S dětmi jsme se shodli, že se jedná o kapalnou směs, jejíž součástí je voda. Postupně jsem do dvojic nalila do plastových misek trochu vody a každému jsem rozdala plastovou foukací lahev a vyzvala je, ať vyzkouší, zdali bude stačit k vytvoření bublin jen voda, což nás následně přesvědčilo, že ne.

Proto jsem se dětí zeptala, zdali by věděly, co bychom mohli přidat, aby vznikly celistvé bubliny. Jedno z dětí prohlásilo, že když dělá bubliny doma, tak přidávají do vody „*to, čím maminka umývá nádobí, a to udělá moc bublinek.*“ Další děti zmiňovaly, že když se doma koupu, přidávají směs na bubliny. Dětem jsem poté hovořila o tom, že existují látky, které právě dokážou vytvořit bubliny. Jako příklad jsem představila jar na nádobí. Každému jsem trochu nalila a poukázala na rozdílnou konzistenci oproti vodě. Poté směs děti míchaly a pozorovaly. Přišli jsme společně na to, že bubliny dokážou smícháním těchto dvou látek držet tvar, vytváří krátce stabilní konstrukce hexagonů různých velikostí. Ač bylo vidět, že se bubliny barevně lesknou, po prasknutí za sebou zanechávaly jen mokrou, nevýraznou stopu. Následně jsme s dětmi probírali, jak vytvořit barevné bubliny. Děti odpovídaly, že můžeme přidat barvičky. Přidala jsem tedy pomocí pipet kapky barevné tuše. Každá z dvojic se shodla na barvě, postupně si děti barvy míchaly. Společně pak všichni tvořili barevnou

kompozici bublin. V průběhu sledovaly, jak postupně bubliny splaskávají, zanechávají barevnou stopu, což bylo velmi atraktivní.

Závěr:

V závěru činnosti jsem dětem předložila pozorovací arch, do něž zaznamenávaly, jakým způsobem vytvořit směs na barevné bubliny. Hovořili jsme o vlastnostech bublin, shrnuli celý průběh proběhlé aktivity včetně úvodu o výtvarné galerii.

Sebereflexe:

Daná aktivita byla prvotním úvodem vzhledem ke koncepci sady. Jsem toho názoru, že se mi povedlo navodit příjemnou, počáteční atmosféru. Již od počátku jsem děti motivovala vhodným způsobem a podnítila v nich zájem, zvědavost vzhledem k danému tématu. Na základě toho jsem podala jasné informace, instrukce (př. jak správně foukat bubliny, aby nedošlo k vdechnutí kapaliny). Jako pozitivní hodnotím, že jsem dětem poskytla dostatek prostoru na vyjádření. Vzhledem k organizaci jsem zvolila řízenou činnost a různorodé metody. Myslím, že podnětnou byla zejména spolupráce dětí ve dvojici, kdy se musely dělit o plastovou misku s tekutinou, společně vytvořit směs bublin. Jako pozitivum hodnotím využití velkého formátu. Celkově jsem tak s průběhem činnosti velmi spokojena.

Reflexe ze strany učitelky:

Jednalo se o velmi zajímavé výtvarné téma. Děti tvorba bublin velice zaujala. Studentka vhodným způsobem podněcovala vzájemnou diskusi. Byly podány jasné a srozumitelné instrukce, informace. V případě nepochopení studentka reagovala na dotazy dětí. Zajímavá byla práce s velkým formátem, což však vyžadovalo lehkou úpravu prostoru třídy.



Obrázek 1 Areolis Germinis XL (2022)



Obrázek 2 Barevné bubliny – detail

4.3.2 Výtvarná činnost č. 2: výtvarný experiment–BARVY

Tvorba výtvarného umělce: František Kupka–Kosmické jaro–Stvoření (asi 1919–1920)

Téma: Barvy

Cíle z pohledu učitele:

- Seznámit děti se zákonitostmi míchání barev.
- Rozvíjet u dětí respekt při tvorbě ve skupině.
- Rozvíjet u dětí řečové schopnosti.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení

- Dítě ví, jaká barva vznikne smícháním dvou barev dohromady.

Komunikativní kompetence

- Dítě dokáže popsat výtvarný postup, na němž se podílelo ve skupině.

Kompetence sociální a personální

- Dítě dokáže respektovat společné kroky v rámci dění výtvarné činnosti ve skupině.

Organizační forma: Skupinová výuka

Metody: Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarný experiment, demonstrace, skupinová výuka

Prostředky a pomůcky: Temperové barvy, voda, otočný stojan, cedník, plastové kelímky, papíry A4, plech, silikonový olej, reprodukce výtvarného díla, ubrusy

Příprava:

Pro žádoucí efekt je nutno brát zřetel na to, jakým způsobem budeme ředit poměr temperové barvy a vody. Rozmíchaná barva v kelímku by neměla být přes příliš hutné konzistence či popřípadě až moc vodnatá, to, aby poté lépe protékala kuchyňským cedníkem, kde se poté barvy budou postupně mísit.

Průběh činnosti:

Úvodní motivace:

Motivaci jsem započala pomocí díla Františka Kupky. Děti jsem se ptala, jaké barvy se na obraze vyskytují a jak na ně obraz působí, co z něj cítí. Děti především odpovídaly, že jim obraz přišel veselý. Poté jsem dětem sdělila, že i my si společně vytvoříme barevný obraz.

Tabulka 4 Co tě na obraze zaujalo?

| CO TĚ NA OBRAZU ZAUJALO? | |
|--------------------------|-----------------------------------|
| Chlapec č.1 | „Že je mooc barevný.“ |
| Chlapec č.2 | „Mně se taky líbí ty barvičky.“ |
| Dívka č. 1 | „Mně to připomíná motýlí křídla.“ |
| Dívka č. 2 | „Že je veselý.“ |

Hlavní část:

V hlavní části jsem děti rozdělila do tří skupin po třech a seznámila je blíže se samotnými prostředky a pomůcky. Děti jevily zájem o to, co budeme dělat s kuchyňským cedníkem, když ho dle slov jedné z dívek: „maminka používá na těstoviny.“ Dětem jsem připomněla, že tvořit se dá zkrátka z čehokoliv a sdělila jim, že ve skupině budou tvořit společný obraz. Kladla jsem důraz na vzájemnou ohleduplnost, respekt. Dále jsem s dětmi vedla rozhovor o barvách a ony k nim začaly spontánně přiřazovat věci jim blízké jako např. „Žlutá jako sluníčko; červená jako beruška; fialová jako kytička fialka, co máme doma.“

Poté si každá ze skupin vybrala jednotlivé barvy pro tvorbu obrazu a každému jsem přidala barvu do plastového kelímku k rozmíchání. Následně každý ve skupině postupně vylil svou barvu do velké sklenice. Poté, co měly všechny skupiny sklenice s barvami nachystané jsme postupně zkoušeli barevný experiment. Na stole byl přichystaný plech s otočným stojanem. Děti prostředky pozorovaly, zkoumaly a zjistily, že stojan je založen na mechanismu otáčení se. Zkoušeli jsme, jakou rychlostí se stojan může točit. Následně jsem doprostřed vložila cedník a poprosila vždy jednoho ze skupiny, aby vylil obsah sklenice. Následně jsme pozorovali protékání a mísení barev. Poté jsem vyzvala další dítě k oddělení cedníku vedle na papír a v neposlední řadě poslední člen skupiny roztočil plech na stojanu. V točení se vystřídal všechny děti.

Tabulka 5 Komentáře dětí k míchání barev

| KOMENTÁŘE DĚTÍ K MÍCHÁNÍ BAREV. | |
|---------------------------------|--|
| Dívka č. 1 | „My to máme moc barevné.“ |
| Dívka č. 2 | „Podívej, jak se to točí! Já s tím chci taky točit.“ |
| Chlapec č. 1 | „To se úplně spojilo ty barvičky dohromady.“ |
| Chlapec č. 2 | „Nám vznikla světle fialová.“ |
| Dívka č. 3 | „Můžeme ještě jeden obrázek?“ |

Závěr:

Závěr činnosti probíhal u dalšího stolu, než jsem v průběhu pokládala výtvary dětí. Každé skupiny jsem se ptala, jak se jim společně pracovalo, jaké použily barvy, co vzniklo jejich společným smícháním. Ptala jsem se jich také na to, co by třeba využily, kdyby zrovna neměly cedník. Jeden z hochů aktivně odpověděl, že by zkusil třeba kelímek, do něž by udělal díry, což mě jako řešení překvapilo. Bohužel však nezbyl čas na zkoušku toto realizovat.

Sebereflexe:

Výtvarný experiment byl realizován ve formě skupinové práce. Každé z dětí mělo svou podstatnou roli. Snažila jsem se zdůraznit vzájemný respekt, spolupráci, trpělivost. Tvorba tak probíhala bez větších problémů. Byly podány vhodně formulované instrukce, v jistých případech jsem je upřesnila, zdůraznila. Tvorba byla vhodně motivována dílem F. Kupky, na němž děti nejvíce zaujal prvek bohaté barevnosti. Atraktivní bylo mísení barev a sledování toho, co se vlastně stane, pokud se roztočí ták, což vyvolalo údiv a nadšení. Prostředky a pomůcky tak byly přiměřeny věku.

Reflexe ze strany učitelky

Jednalo se o téma barev. Studentka děti vhodně motivovala pomocí uměleckého díla a představila jim základní a doplňkové barvy. Bylo využito skupinové výuky, což děti podnítilo k vzájemné spolupráci, na což se studentka snažila klást také důraz. Dětem byla představena netradiční technika mísení barev a využití netradičních prostředků a pomůcek.



Obrázek 3 Kosmické jaro – Stvoření
(asi 1919–1920)



Obrázek 4 Míchání barev dětmi

4.3.3 Výtvarná činnost č. 3: výtvarná hra–STRUKTURA

Tvorba výtvarného umělce: Textured art by Kylie – Beze jména (2022)

Téma: Struktura

Cíle z pohledu učitele:

- Podpořit u dětí vzájemnou spolupráci při tvorbě ve dvojici.
- Naučit děti manipulovat se stěrkami, špachtlemi.
- Rozvíjet u dětí spontánní výtvarné vyjadřování.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení

- Dítě dokáže manipulovat se stěrkami, špachtlemi.

Komunikativní kompetence

- Dítě se dokáže spontánně vyjadřovat pomocí výtvarné tvorby.

Sociální a personální kompetence

- Dítě dokáže s druhým vzájemně spolupracovat ve dvojici při tvorbě společného díla.

Organizační forma: Párová výuka

Metody: Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarná hra, demonstrace, párová výuka

Prostředky a pomůcky: Vyrovnávací vnitřní stěrka, plátno, špachtle, stěrky, reprodukce výtvarného díla, ubrusy, temperové barvy, štětce, voda

Příprava:

Nejprve je potřeba děti seznámit s různými špachtlemi, stěrkami, které se využívají pro různé účely (cukrářská, automobilová, zednická). Poté dětem představit samotnou hmotu vyrovnávací vnitřní stěrky. Pomocí velké špachtle dáváme hmotu na plátno, lehce ji roztíráme a využijeme špachtlí, stěrek a vytváříme různé stopy. Stěrka následně zaschne, vzniklý obraz můžeme dotvořit pomocí barev.

Průběh činnosti:

Úvodní motivace:

Motivaci jsem s dětmi započala v kruhu na koberci. Uvedla jsem ji pomocí daného výtvarného díla. Děti zaujala barevnost a stopy na díle. Seznámila jsem je s tím, že budeme tvořit obraz na plátno, a to pomocí hmoty stěrky, což pro ně byla zcela nová zkušenost. Poté jsem dětem dala k prozkoumání velikostně a tvarem různé špachtle, stěrky.

Hlavní část:

Hlavní část byla realizovaná na podloze. Předem jsem na podlahu dala ubrusy, aby se předešlo zašpinění. Poté jsem děti rozdělila do dvojic a sdělila jim, že daný obraz budou tvořit společně. Kladla jsem důraz na to, aby si vzájemně pomáhaly, respektovaly, domlouvaly při tvorbě. Poté jsem jim představila hmotu stěrky. Bavili jsme se blíže o její konzistenci. Poté jsem každé z dvojic dala pomocí špachtle, trochu hmoty na plátno a nechala je spontánně si s hmotou pomocí stěrek, špachtlí hrát. Občasně jsem je vyzývala k trpělivosti, jelikož trvalo, než jsem každé dvojici dala stěrku. Dětem jsem také říkala, aby stěrku moc nestíraly na kraj plátna. Občasně se však trochu zašpinily.

V průběhu jsem s každou z dvojic vedla rozhovor o tom, co a jak spolu tvoří. Některé z dětí zmiňovaly, že je tvoření společného díla ve dvojici baví a ukazovaly prsty, co kdo vytvořil. Našly se však i dvojice, jimž chvíli trvalo, než se společně sladily a respektovaly tak společné využití celé plochy. Po skončení tvorby se šly děti postupně umýt.

Tabulka 6 Komentáře dětí k výtvarné hře s hmotou stěrky

| KOMENTÁŘE DĚTÍ K VÝTVARNÉ HŘE S HMOTOU STĚRKY | |
|---|--|
| Dívka č. 1 | „Ty zoubky dělají čárky.“ |
| Dívka č. 2 | „Já jsem z toho úplně špinavá.“ |
| Chlapec č. 1 | „To je jak, když orá traktor.“ |
| Chlapec č. 2 | „Paní učitelko, ***** to tady zašpinil!“ |
| Dívka č. 3 | „Tady uděláme trávu.“ |

Závěr:

V závěru činnosti jsme se s dětmi shromáždili okolo stolu, kde jsem postupně odkládala dané výtvary. Vyzvala jsem děti, které měly obraz první hotov, aby vyzkoušely, v jakém stavu je hmota. Společně jsme si všimli, že hmota postupně tvrdne, což bylo překvapující. Poté jsem se jich zeptala, zdali by dílo ještě nějak dotvořily. Děti přišly s návrhem, zdali by obraz nešel vymalovat barvami, na čemž jsme se poté dohodli a realizovali další den v rámci ranních činností.

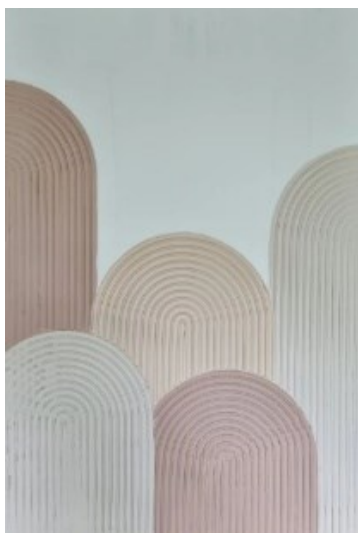
Sebereflexe:

Tato výtvarná činnost byla originální hrou s hmotou. V úvodní části jsem dětem představila prostředky a pomůcky, které byly zvoleny vhodně k věku. Demonstrovala jsem, jakým způsobem se s nimi pracovat. Jako organizační formu jsem zvolila párovou práci, v níž jsem se snažila klást důraz na vzájemný respekt a domluvu, čehož si myslím, že jsem dosáhla.

Jako jistý limit hodnotím, že je nutno dbát na to, aby děti stěrku příliš nestíraly a možné zašpinění. Jako doporučení bych pro příště navrhla, aby děti měly oblečeny věci, u kterých nevadí, že se zašpiní, či aby měly výtvarnou zástěru, pláštěnku.

Reflexe ze strany učitelky:

Studentka dětem představila velmi originální techniku. Děti tak měly možnost si vyzkoušet práci s netradičními prostředky a hmotou, s níž neměly zkušenost. Na základě toho pak byly děti motivovány k tvorbě. Jako zajímavost bych vyzdvihla rozdělení dětí do dvojic, které bylo velmi přínosné. Studentka zaujala empatický přístup, vysvětlila všechny potřebné instrukce. Jako náročné v činnosti vidím nároky na prostor a možnost ušpinění se.



Obrázek 5 Beze jména (2022)



Obrázek 6 Hra dětí s hmotou stěrky

4.3.4 Výtvarná činnost č. 4: výtvarná hra–DORT

Tvorba výtvarného umělce: Vendula Chalánková–Čokoládový dort (2020)

Téma: Dort

Cíle z pohledu učitele:

- Rozvíjet u dětí řečové schopnosti.
- Rozvíjet u dětí úctu k tvorbě ostatních dětí.
- Rozvíjet u dětí přizpůsobivost při tvorbě ve vztahu k ostatním dětem.

Klíčové kompetence:

Komunikativní kompetence

- Dítě dokáže popsat postup své tvorby dortu.

Sociální a personální kompetence

- Dítě dokáže ocenit tvorbu ostatních dětí.
- Dítě se dokáže přizpůsobit procesu tvorby a podělit se s ostatními dětmi o výtvarné prostředky a pomůcky.

Organizační forma: Řízená činnost

Metody: Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarná hra, demonstrace, párová výuka

Prostředky a pomůcky: Barevné tvrdé papíry, pěna na holení, lepidlo Herkules, potravinářské barvivo, reprodukce výtvarného díla, dřevěné špachtle, plastové misky, uzavíratelné zip sáčky, gumičky, flitry a různé barevné ozdoby, ubrusy

Příprava:

Pro danou činnost je potřeba nachystat bílé papíry o velikosti A4, v jejichž středu je barevný kruh, který symbolizuje dort. Poté je třeba připravit krémovou směs, která slouží jako podklad dortu či jako krém na zdobení. V plastové míse smícháme potravinářské barvivo, pěnu na holení a Herkules. Krém nanášíme špachtlemi, stěrkami, popř. jej dáváme do zdobících sáčků, které zagumičkujeme, nastříhneme rožek.

Průběh činnosti:**Úvodní motivace:**

Danou úvodní motivaci jsem započala v kruhu na koberci. Krátce jsem představila dílo umělkyně V. Chalánkové a s dětmi jsme vedli rozhovor o dortech. Bavili jsme se o tom, při jakých příležitostech dort jíme, co vše se na dortu nachází. Děti přicházely s různými odpověďmi: „šlehačka, jahody, čokoláda, jedlý papír, borůvky, svíčky, ozdoby, penízky...“

Hlavní část:

S dětmi jsme pracovali u stolů, kde jsem jim popsala průběh toho, co budeme dělat. Demonstrovala jsem práci s prostředky a pomůckami. Namotivovala jsem děti k tomu, že budeme vytvářet krém na dorty, a proto jsem je vyzvala, aby k sobě při jeho výrobě byly ohleduplní. Děti míchaly krém ve dvojicích a dělily se o něj. Vyzvala jsem je, ať si na dort natrou větší množství krému, aby pak lépe držely ozdoby. Děti využily k rozetření krému různé stěrky, které jsem jim poskytla. Některé z dětí si dokonce vzpomněly, že jsme již s nimi pracovali.

Tabulka 7 Komentáře dětí k tvorbě dortů

| KOMENTÁŘE DĚTÍ PŘI TVOŘENÍ DORTŮ | |
|----------------------------------|--|
| Chlapec č. 1 | <i>„To je, jak když dělám doma s mamkou muffiny“</i> |
| Chlapec č. 2 | <i>„To je pěné.“</i> |
| Dívka č. 1 | <i>„Hezky to voní.“</i> |
| Dívka č. 2 | <i>„Já si tam dám všechny korálky.“</i> |
| Chlapec č. 3 | <i>„My máme pomerančovo-mandarinkový krém.“</i> |
| Dívka č. 3 | <i>„My jsme s **** udělaly šmoulový krém.“</i> |

V průběhu jsem vždy chodila mezi stoly a ptala se dětí, zdali je jim vše jasné, či nepotřebují pomoci. Děti pracovaly bez větších problémů až na jednu dívku, která se v jeden moment na chvíli rozplakala, protože jí nešel rozetřít krém. Přistoupila jsem k ní, vyslechla ji a ukázala jsem jí, jak se stěrkou na roztírání krému pracovat. Dívka poté zvládla tvořit samostatně. Zaujalo mě, jak spolu děti spontánně v průběhu tvorby hovořily, s kým by si dort snědly.

Závěr:

Závěrečné shrnutí probíhalo na koberci. Každé z dětí postupně hovořilo o tom, jak probíhal postup tvorby dortu. Děti zmiňovaly míchání, zdobení dortu. Postupně jsem se také některých doptávala, co přesně využily za prostředky, pomůcky pokud byly někteří třeba více ostýchaví. Poté mě překvapil detailní popis ozdob, které děti využívaly, jako např.: *„krystaly, deštníček, růžičky, srdíčka, kytičky, kuličky ...“*

Sebereflexe:

Jednalo se o výtvarnou hru, jež byla zaměřena na tvorbu dortu. Pro danou činnost jsem zvolila řízenou činnost, abych mohla všem dětem popsat, demonstrovat, co budeme tvořit a kontrolovat tak celkový průběh činnosti, což se ukázalo jako vhodné. Již v úvodu jsem děti motivovala pomocí společného rozhovoru. Tím jsem podpořila prvotní výtvarnou imaginaci. Občasně jsem děti vyzvala k utišení. Výroba krému byla velmi atraktivním prvkem, byly využity různorodých prostředků a pomůcek vhodných vzhledem k věku. Kladem bylo, že děti kupř. pracovaly se špachtlemi, stěrkami již dříve. Jistým problémem byla občas manipulace s plastovými pytlíky s krémem, bylo třeba dopomoci. Co se týká komunikace s dětmi, jsem spokojena s tím, jak byla vedena. Jako pozitivum hodnotím, že jsem s empatickým přístupem vyřešila situaci, kdy se jedna holčička rozplakala. V průběhu jsem se s dětmi snažila, co nejvíce hovořit o jejich tvorbě.

Reflexe ze strany učitelky:

Činnost byla pojatá velmi originálním a způsobem. Studentka děti již od začátku vhodně motivovala a celkově tak podpořila fantazii a tvořivost. Děti měly možnost si ve dvojici vytvořit barevný krém na dort. Vzhledem k postupu byly podány srozumitelné instrukce a děti poučeny, že daná směs není k jídlu. Jako pozitivum hodnotím využití rozmanitého množství ozdob. Dětem byl také v závěru činnosti vymezen prostor pro reflexi tvorby. I když byla aktivita časově náročnější, děti dokázaly udržet pozornost téměř celou dobu.



Obrázek 7 Čokoládový dort (2020)



Obrázek 8 Tvoření dortů dětmi

4.3.5 Výtvarná činnost č. 5: výtvarný experiment – KREPOVÝ PAPÍR

Tvorba výtvarného umělce: Georges Meurant–Beze jména, 20 (2014)

Téma: Krepový papír

Cíle z pohledu učitele:

- Rozvíjet u dětí spontánní výtvarné vyjadřování.
- Rozvíjet u dětí cit pro kompozici plochy.
- Představit dětem vlastnosti krepového papíru.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení

- Dítě dokáže uspořádat kompozici dané plochy.

Kompetence k řešení problému

- Dítě dokáže přijít s předpokladem, ohledně vlastností krepového papíru.

Komunikativní kompetence

- Dítě se dokáže spontánně vyjadřovat pomocí výtvarné tvorby.

Organizační forma: Řízená činnost

Metody: Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarný experiment, demonstrace

Prostředky a pomůcky: Krepový barevný papír, nůžky, rozprašovač, papíry A4, plastové kelímky, popř. misky, reprodukce výtvarného díla, ubrusy

Příprava:

Nejprve je potřeba nastříhat krepové papíry na tvary čtverců a obdélníků různých velikostí a barev. Poté na papír A4 opatrně vyskládáme různorodě kompozici z daných tvarů. Posledním krokem je papír postříkat rozprašovačem s vodou. Následně vyčkat, jak se voda postupně vpije a poté můžeme papír opatrně sundat a sledovat, jakou zanechal stopu.

Průběh činnosti:

Úvodní motivace:

Motivace započala na koberci, kde jsem dětem představila dílo umělce. Hovořili jsme o tom, co se na obraze nachází. Děti rozpoznaly jednotlivé tvary, jak základní, tak doplňkové.

Hlavní část:

Poté jsme se přesunuli ke stolkům, kde, již byly nachystány všechny potřebné věci. Děti zaujal barevný krepový papír, který měl každý k dispozici v plastovém kelímku. Na základě manipulace s krepovým papírem jsme sledovali jeho vlastnosti a pro porovnání jsem jim představila i klasický papír. Zjistili jsme, že krepový papír je oproti klasickému jiné struktury, je lehčí, víc se trhá. Poté jsem na děti směřovala otázku, co se stane, když namočíme onen klasický a oproti tomu krepový papír. Demonstrovala jsem pro ukázkou s jedním z dětí, co se stane s klasickým papírem. Poté jsem děti vyzvala k tomu, aby si vyskládaly na papír před sebou kompozici z krepových papírů a nechala je v napětí, co se bude dít. Mezi tím jsem je občasně upozorňovala, ať někteří nefoukají ze stolu pryč. Následně po vyskládání kompozice jsem je vyzvala k použití stříkacího rozprašovače. Občasně jsem jim musela pomáhat. Tíženým momentem bylo pozorovat, co se stane s tímto typem papíru, když se namočí. Chvilí jsem společně čekaly až se barvy vpijí. Následně děti zbytku papíru postupně oddělávaly, byly velmi překvapeny efektem.

Závěr:

V závěru dané činnosti jsem s dětmi hovořila o tom, jakým způsobem probíhala činnost. Děti přicházely s odpověďmi ohledně toho, jaké barvy nejvíce pro svou tvorbu využívaly a také s komentářem toho, že je zaujal efekt barevného otisknutí z krepového papíru.

Tabulka 8 Komentáře dětí při práci s krepovým papírem

| KOMENTÁŘE DĚTÍ PŘI PRÁCI S KREPOVÝM PAPIŘEM | |
|---|--|
| Chlapec č. 1 | „Ten papír se rozpouští.“ |
| Chlapec č. 2 | „Já tam mám všechny barvičky.“ |
| Dívka č. 1 | „Paní učitelko, **** mi to fouká pryč ty papírky.“ |
| Dívka č. 2 | „Dívej, ono to barví na ten papír.“ |

Sebereflexe:

Výtvarná činnost byla realizována řízeným způsobem. Co se týká komunikace s dětmi, musím uznat, že pro mě byla v počátcích trochu těžká, ve třídě se nacházel téměř plný počet dětí. Musela jsem proto klást větší důraz na to, aby se nepřekřikovaly, byly trpělivé. V jistém ohledu děti poté upozorňovala i přítomná paní učitelka, která měla větší autoritu. Zajímavým prvkem činnosti bylo porovnání vlastností obyčejného a krepového papíru. Tvořivost byla podpořena možností vyskládat si originální kompozici barevných tvarů různých velikostí. Jako pozitivum hodnotím neustálou motivaci, která vedla k údivu nad efektem propouštění barev. Časově nebyla aktivita náročná. Pro příště bych zapracovala na vedení komunikace z mé strany.

Reflexe ze strany učitelky:

Studentka děti adekvátně motivovala pomocí výtvarného díla. S dětmi vedla rozhovor ohledně toho, co vše se na daném obrázku nachází, čímž s dětmi procvičila barvy, tvary, velikosti. Občasně bylo potřeba větší počet dětí více korigovat, zvýšit hlas. Jako zajímavé mi přišlo poukázání na rozdíly různých papírů; obyčejného a krepového. Studentka děti vedla k vytvoření barevné kompozice pomocí různých tvarů. Tíženým efektem bylo sledování propíjení a barvení krepového papíru, což děti velmi bavilo pozorovat. Při činnosti byly využity snadno dostupné materiály v mateřské škole.



Obrázek 9 Beze jména, 20 (2014)



Obrázek 10 Výtvarný experiment s krepovým papírem

4.3.6 Výtvarná činnost č. 6: výtvarný experiment–ABSTRAKCE

Tvorba výtvarného umělce: Emil Nolde – Evening autumn sea (1951)

Téma: Abstrakce

Cíle z pohledu učitele:

- Naučit děti manipulovat s pipetou.
- Představit dětem zákonitost reakce jedlé sody a octu.
- Podporovat u dětí schopnost sdělovat své prožitky, pocity.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení

- Dítě dokáže manipulovat s pipetou.

Kompetence k řešení problému

- Dítě si vyzkouší zákonitost společné reakce jedné sody a octu kvasného lihového.

Komunikativní kompetence

- Dítě dokáže sdělit své prožitky, pocity, které vychází z výtvarné tvorby.

Organizační forma: Řízená činnost

Metody: Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarný experiment, demonstrace

Prostředky a pomůcky: Jedlá soda, pipety, potravinářská barviva, ocet kvasný lihový, plastové kelímky, hliníkový plech, papíry A5, reprodukce výtvarného díla, ubrusy

Příprava:

Nejprve je nutno nachystat plech, do něj vložit papír A5 a následně jej posypat jedlou sodou. Poté vzít pipetu a nasát z plastového pohárku trochu barviva smíchaného s octem. Poté kapeme nasátou kapalinu pomocí pipety na plech se sodou a sledujeme reakci těchto dvou potravin. Reakce způsobuje pění, bubliny, mísení barev a zanechání barevných stop.

Průběh činnosti:**Úvodní motivace:**

Motivace započala na koberci za využitím díla E. Noldeho. Společně jsme s dětmi hovořili o daném díle. Nejvíce je zaujala barevnost a sytost.

Hlavní část:

Následně jsme se přesunuli ke stolkům. Děti zaujaly věci, které se na stolech nacházely. Představila jsem jim, že budeme pracovat s jedlou sodou, vodou, octem a potravinářskými barvivy. Zeptala jsem se jich, zdali některé z potravin znají, ví jejich využití. Jen jeden z chlapců byl průbojnější a popsal, že jeho maminka používá ocet na vaření. Poté jsem zmínila jejich využití, zároveň jsem sdělila, že my tyto potraviny využijeme k výtvarné tvorbě. Demonstrovala jsem, jak se pracuje s pipetou, zároveň jsem však ještě přímo neprozrazovala, co budeme dělat. Děti mě zvědavě pozorovaly. Poté jsem je vyzvala k tomu, aby ony samy vyzkoušely, co se stane, když nakapeme několik kapek tekutiny octu na prášek jedlé sody. Překvapením bylo, jaká reakce se dostavila. V tomto spojení začala směs pění, tvořit bubliny. S dětmi jsem se také bavila o tom, že velikost šumících bublin se odvíjí od počtu nakapaných kapek apod. Postupně si mezi sebou kelímky, v nichž byla tekutina s barvou, střídaly či máchaly barvy dohromady. Některé z dětí projevily i zájem o vytvoření více obrázků.

Tabulka 9 Komentáře dětí k reakci jedlé sody a octu

| KOMENTÁŘE DĚTÍ K REAKCI JEDLÉ SODY A OCTU. | |
|--|---|
| Chlapec č. 1 | <i>„To úplně pění ty bublinky.“</i> |
| Chlapec č. 2 | <i>„Jé, podívej. Já tam mám úplně velkou modrou bublinu.“</i> |
| Dívka č. 1 | <i>„Já tam mám všechny barvy smíchané.“</i> |
| Dívka č. 2 | <i>„Já úplně slyším, jak to šumí.“</i> |
| Chlapec č. 3 | <i>„To je hezké.“</i> |

Závěr:

V závěru činnosti jsme se s dětmi přesunuli k druhému stolu, kde jsem postupně odkládala obrázky. Povídali jsme si o tom, jaké vytvořily barvy různorodé stopy.

Sebereflexe:

S tím, jak daný výtvarný experiment probíhal jsem spokojena. Z hlediska průběhu bylo potřeba dětem blíže představit, pro tvorbu netradiční, prostředky a pomůcky. Jednalo se o jedlou sodu a ocet kvasný lihový. Dále pak bylo také potřeba přesně demonstrovat a popsat práci s pipetou. Jsem toho názoru, že jsem se instrukce snažila podat, co nejjasněji. Děti zvládly manipulaci bez větších obtíží. V aktivitě se nejvíce odrážel údiv ve formě reakce octu a sody, což bylo pro děti atraktivní. Myslím, že koncepce experimentu je nápaditá, bylo však nutno dbát, aby nedošlo kupříkladu k potřísnění, na některé z citlivých částí těla.

Reflexe ze strany učitelky:

Výtvarný experiment byl pro děti velmi neobvyklý. Byla to pro ně obohacující zkušenost. Byly podány výstižné instrukce, děti byly poučeny, jak s danými kapalinami a práškem pracovat. Motivace směřovala k tížené reakci, jejíž výsledkem bylo bublání a mísení barev, což vyvolalo velkou zvědavost a překvapení. Oceňuji, že studentka dětem demonstrovala práci s pipetou, což si děti vyzkoušely. S prostředky a pomůckami bylo vhodně manipulováno vzhledem k věku dětí. Činnost hodnotím jako velmi zdařilou.



Obrázek 11 Evening autumn sea (1951)



Obrázek 12 Výtvarný experiment s jedlou sodou a octem

4.3.7 Výtvarná činnost č. 7: výtvarná hra–PLASTIKA

Tvorba výtvarného umělce: Jan Dostál–Oblouk (2017)

Téma: Plastika

Cíle z pohledu učitele:

- Rozvíjet u dětí řečové schopnosti.
- Rozvíjet u dětí tvořivé myšlení.
- Rozvíjet u dětí jemnou motoriku.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení

- Dítě dokáže zpracovat plastelínové těsto.

Kompetence k řešení problému

- Dítě dokáže vytvořit autentickou plastiku.

Komunikační kompetence

- Dítě dokáže popsat, jak vypadá jeho plastika, co představuje.

Organizační forma: Řízená činnost

Metody: Popis, rozhovor, demonstrace, práce s obrazem, výtvarná hra

Prostředky a pomůcky: Hladká mouka, sůl, teplá voda, prášková barviva, slunečnicový olej, lžice, plastové velké misky a kelímky, dřevěné vařečky, ubrusy, různorodé ozdoby (drátěnky, vatové tyčinky, špejle, korálky, slámky, párátka apod.)

Příprava:

Nejprve je potřeba si připravit těsto (plastelínu). Do mísy se přidá 1 hrnek mouky; 0,5–0,75 hrnku soli. Poté se do kelímku přidá trochu práškového barviva, ¼ hrnku teplé vody a 0,5 oleje. Vše se následně pomocí vařečky smíchá v míse dohromady. Poté se těsto mačká pomocí rukou, vyndá ven na stůl a uhněte se kulička. Proto, aby se těsto nelepilo na stůl jej podsypeme trochou mouky (upraveno, podle Kohl, 1994, s. 48).

Průběh činnosti:

Úvodní motivace:

Úvod jsem započala na koberci. Dětem jsem sdělila, že budeme tvořit další netradiční výrobek. Na základě toho vyvstala otázka, co si vlastně představit pod pojmem socha. V krátkosti jsme hovořili o tom, jak vypadá, z čeho jeho je vyrobena. Pro představu jsem dětem také ukázala obrázek sochy z hliníku.

Tabulka 10 Znáš nějakou sochu? Z čeho může být vyrobena?

| ZNÁŠ, NĚJAKOU SOCHU? Z ČEHO MŮŽE BÝT VYROBENA? | |
|--|---|
| Dívka č.1 | <i>„Třeba ze dřeva.“</i> |
| Chlapec č. 1 | <i>„Já jsem viděl skálovou sochu Triceratopse v Dinoparku.“</i> |
| Chlapec č. 2 | <i>„Moje babička má sochu ze zlata!“</i> |
| Dívka č. 2 | <i>„Z ledu!“</i> |

Hlavní část:

Děti jsem rozdělila do dvojic. Poté jsme se shromáždili u velkého stolu. S pomocí jednoho z chlapců jsem demonstrovala postup, jakým způsobem hmotu vyrábět. Snažila jsem se dětem podat jasné, srozumitelné instrukce, zároveň také k činnosti aktivně zapojit chlapce, s nímž jsem tvořila. V průběhu míchání hmoty se naskytl jistý zádrhel, že se těsto ze začátku nechtělo moc spojit, problém jsem vyřešila přidáním vícera vody. S tvorbou těsta jsem poté dopomohla i ostatním dětem, snažila jsem se však o to, aby byly nejvíce aktéry oni samotní. Cílem byla hlavně hravá manipulace s hmotou. Poté jsem dětem rozdala podstavec polystyrenu, na nějž mohly dát jimi zpracovanou, hmotu, a dál tvořit sochu za využití různorodých věcí, které byly na stolech, při čemž byly děti nesmírně do činnosti ponořeny.

Závěr:

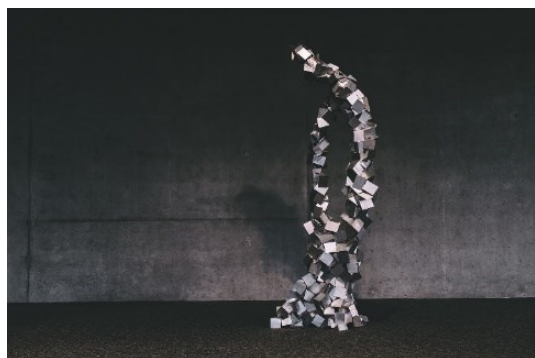
S dětmi jsme se prošli po třídě, vedli společný rozhovor o konkrétních vytvořených dílech. Ptala jsem se, s kým hmotu tvořily. Překvapilo mě, jak děti detailně sochy popisovaly. Vznikly sochy ježků, dinosaura (popsaného jako Indominus Rex), ryby, broučka.

Sebereflexe:

Daná činnost byla založena na principu hry s hmotou. Děti jsem vhodně motivovala již od začátku, kdy jsme vedli rozhovor o sochách. Při tvorbě těsta jsem děti cíleně rozdělila do dvojic, aby si pomáhaly. Nejprve jsem celý průběh demonstrovala, popsala. Musela jsem se také nečekaně vypořádat s tím, že hmota se nejprve nechtěla vůbec spojit. Myslím, že jsem vhodně zareagovala, těsto se poté spojilo. V rámci manipulace s těstem jsem dětem dopomáhala, ale snažila jsem se, aby se při tvorbě samostatně. S komunikací s dětmi jsem spokojena. Byly poskytnuty různorodé prostředky a pomůcky, což velmi podnítilo tvořivost. Jediným omezením bylo, že se děti trochu při hnětení hmoty ušpinily. Celkově jsem s činností jako takovou spokojena.

Reflexe ze strany učitelky:

Dětem byla představena další netradiční výtvarná činnost. Ta spočívala ve formě tvorby sochy. Studentka děti nejprve vhodně namotivovala povídáním o sochách. Každé dítě mělo prostor proto, aby se vyjádřilo. V průběhu tvorby těsta k modelaci byly podány jasné instrukce, studentka reagovala na dotazy dětí. Jako pozitivní hodnotím, že děti zpracovávaly těsto ve dvojici. Jediným úskalím bylo, že se hmotu zpočátku nedařilo vytvořit, dětem bylo potřeba dopomoci, činnost však svým obsahem byla zohledněna vzhledem k věku. Dále pak byl vymezen prostor pro tvorbu sochy a její dotváření, což v dětech velmi podnítilo tvořivost a fantazii. Některé z dětí velmi detailně popisovaly své výtvořky.



Obrázek 13 Oblouk (2017)



Obrázek 14 Tvorba plastiky

4.3.8 Výtvarná činnost č. 8: výtvarná hra–SKVRNY

Tvorba výtvarného umělce: Jackson Pollock–Number 1 (1949)

Téma: Skvrny

Cíle z pohledu učitele:

- Podpořit u dětí vzájemnou spolupráci ve skupině.
- Podporovat u dětí schopnost sdělovat své prožitky, pocity.
- Seznámit děti se zákonitostí pohybu různých míčů, míčků a kuliček.

Klíčové kompetence:**Kompetence k učení**

- Dítě zná rozdíl mezi zákonitostí pohybu různých míčů, míčků, kuliček dle jejich vlastností.

Kompetence sociální a personální

- Dítě dokáže vzájemně spolupracovat při výtvarné tvorbě společného díla.

Komunikativní kompetence

- Dítě se dokáže spontánně vyjadřovat pomocí výtvarné tvorby.

Organizační forma: Skupinová výuka

Metody: Popis, rozhovor, práce s obrazem, výtvarná hra, demonstrace, skupinová výuka

Prostředky a pomůcky: Kartonové krabice, plastové misky, papíry A4, A3, míče, míčky, kuličky skleněné či měkké, temperové barvy, reprodukce výtvarného díla, ubrusy

Příprava:

Do plastových misek dáme trochu temperových barev. Do kartonové krabice umístíme papíry A4, A3. Následně si vybereme množství kuliček, míčů a míčků, které budeme namáčet do barvy, umístíme do krabice. Poté ji uchopíme, zatřese s ní, dáváme do různé polohy. Sledujeme, jak po sobě předměty zanechávají barevnou stopu.

Průběh činnosti:

Úvodní motivace:

Krátce jsem děti seznámila s tvorbou J. Pollocka. Děti vnímaly daný obraz různě. Některým evokoval „*stříkance; semínka pro ptáky; hlínu či pozadí, kde by se daly umístit dinosauři.*“. Poté jsem dětem na děti směřovala otázku „*Jak asi vytvořil výtvarný umělec tento obraz?*“

Následně jsem před děti předložila krabici. Po otevření se ozvaly překvapivé komentáře jako např. „*Jé, my si budeme hrát s balónky; Já si vyberu ty růžové; takové malé kuličky mám taky doma.*“. Děti rozeznaly, že předměty se liší tvarem, barvou, detaily, materiálem.

Zkoušely, jakou rychlostí se pohybují.

Hlavní část:

Děti jsem rozdělila na čtyři skupin a každé jsem dala kartonovou krabici. Poté si děti vybraly určitý počet míčů, míčků a kuliček. Následně jsem rozdala plastové krabice, v níž byly přichystány temperové barvy k namočení míčů. Posléze jsem dětem dala pokyn, aby společně ve skupině uchopily krabici a vyzkoušely, jakým způsobem se budou při třepání, naklánění míčky, kuličky chovat. V daný moment děti sledovaly, jak zanechávají předměty barevnou stopu a také vlastnost různého pohybu. Dětem nedělala spolupráce ve skupině žádné větší obtíže. Občasné však docházelo k tomu, že někdo krabici příliš nahnul.

Tabulka 11 Komentáře dětí k výtvarné hře s míči, míčky, kuličkami

| KOMENTÁŘE DĚTÍ K VÝTVARNÉ HŘE S MÍČI, MÍČKY, KULIČKAMI | |
|--|--|
| Dívka č. 1 | <i>„Ty míčky jsou úplně barevné.“</i> |
| Dívka č. 2 | <i>„My jsme z toho úplně špinavé.“</i> |
| Chlapec č. 1 | <i>„Ted' s tím zatřeseš, jo?“</i> |
| Dívka č. 3 | <i>„Paní učitelko, já jsem ty barvy smíchala do sebe.“</i> |
| Chlapec č. 2 | <i>„Dívej, tam jede ten bodlinový míček!“</i> |

Závěr:

Některé z dětí se šly umýt, jelikož byly špinavé. Poté jsme společně hovořili o tom, jak se v každé skupině pracovalo. Většina dětí odpověděla, že je společná činnost „bavila“. Některé z dětí však zmiňovaly, že jim vadilo, jak někdo krabici občasné moc nakláněl.

Sebereflexe:

S realizací výtvarné hry jsem velmi spokojena. V úvodu jsem děti vhodně motivovala pomocí prostředků ve formě různorodých míčů, míčků a kuliček. Zajímavostí byla nejen velikost, hmotnost, tvar, materiál. Dětem byl poskytnut dostatek prostoru na zkoumání daných předmětů, které byly zvoleny vhodně věku. Celková komunikace probíhala bez větších obtíží. Byly podány jasné instrukce, v případě nepochopení jsem dovysvětlila. Jako organizační formu jsem zvolila skupinovou práci, na níž bylo znatelná vzájemná komunikace. Občasné mi trvalo dohlížet na všechny skupiny. Jako úskalí vidím, že se některé z dětí zašpinily. Před závěrečným shrnutím se tak šly všechny děti umýt.

Reflexe ze strany učitelky:

Aktivita byla pro děti velmi atraktivní. Pracovaly s předměty, které znají. Motivace byla provedena vhodným způsobem. Studentka s dětmi komunikovala velmi mile a dětem byly podány jasné instrukce, co mají při tvorbě dělat. Aktivita byla realizována formou spolupráce dětí ve skupině, což děti velmi bavilo. Aktivitu proto hodnotím jako velmi povedenou.



Obrázek 15 Number 1 (1949)



Obrázek 16 Výtvarná hra s míči, míčky, kuličkami

4.3.9 Výtvarná činnost č. 9: výtvarný experiment–POHYBLIVÁ PLASTIKA

Tvorba výtvarného umělce: Alexander Calder–Red, yellow and blue gongs (1951)

Téma: Pohyblivá plastika

Cíle z pohledu učitele:

- Podpořit u dětí vzájemnou spolupráci ve skupině.
- Rozvíjet u dětí tvořivé myšlení.
- Podporovat u dětí schopnost sdělovat své prožitky, pocity.

Klíčové kompetence:

Kompetence k řešení problému

- Dítě dokáže vytvořit předpoklad ohledně toho, co se stane s voskovkou, pokud bude vystavena teplu.

Kompetence komunikativní

- Dítě se dokáže spontánně vyjadřovat pomocí výtvarné tvorby.

Sociální a personální kompetence

- Dítě dokáže vzájemnou spoluprací vytvořit návrh instalace mobilu.

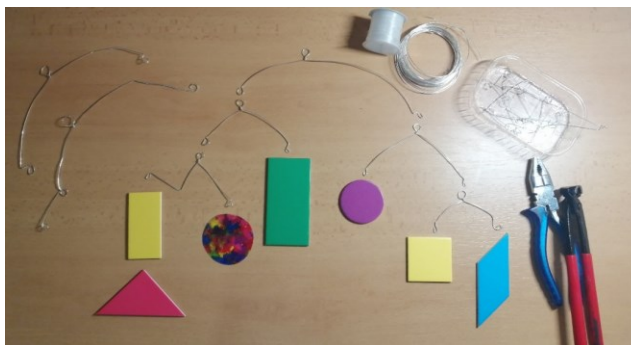
Organizační forma: Řízená činnost

Metody: Popis, rozhovor, demonstrace, práce s obrazem, výtvarný experiment, skupinová výuka

Prostředky a pomůcky: Laminovací folie A5, krepová krycí páska, nůžky, voskovky, fén, ořezávátka, ubrusy, fixy, reprodukce výtvarného díla, části drátěné instalace z vázacího pozinkovaného drátu, geometrické tvary, kombinačky, kleště, lepicí páska, provázek

Příprava:

Pomocí kleští nastříháme různě dlouhé pozinkované dráty (průměr 1 mm). Z delších drátů se budou skládat hlavní nosné části konstrukce. Z mladších nosné části. Uprostřed nich či kdekoli v dané délce vytvoříme pomocí kombinaček větší závěsné kroužky, které zaoblíme. Všechny díly spojíme do jedné celé konstrukce, na níž navěsíme bavlněné provázky, zavěsíme geometrické tvary. Ty vytvoříme pomocí výtvarného experimentu s voskovkami. Pro příklad přikládám ilustrační foto možného návrhu rozestavěné konstrukce.



Obrázek 17 Možný návrh plastiky mobilu

Průběh činnosti:

Úvodní motivace:

Dětem jsem popsala princip kinetického umění. Děti smíchem reagovaly na pojem *mobil*, čímž Calder označoval své instalace. Vystaly otázky jako: „*to je jako mobil na volání?*“. Pojem jsem jim objasnila a vyzvala k tvorbě.

Hlavní část:

Demonstrovala jsem, jak budeme při sestavování postupovat. Představila jsem jednotlivé části, z nichž plastika bude. Vytvořila jsem možný příklad dvojrozměrného modelu. Děti jsem rozdělila na tři skupiny a poté jsem dala pokyn k stavbě. Mezi skupinami jsem průběžně chodila a pozorovala, jak děti spolupracují. Občasně jsem jim dopomáhala. Některým dětem trochu dělalo problém si takto danou konstrukci představit, následně však každá skupina dospěla k vytvoření přibližného návrhu konstrukce.



Obrázek 18 Navrhování plastiky mobilu dětmi

Poté jsem dětem sdělila, že k tvorbě si vytvoříme své vlastní tvary. Přesunuli jsme se ke stolkům. Poté jsem demonstrovala, že budeme strouhat voskovky ořezávkem a poté jim povím, co se bude dít dále, na což jeden z chlapců reagoval komentářem: „*Tak to chci vidět, co to bude.*“. V případě zaseknutí tuhy jsem pomohla s vyčištěním. Na děti jsem následně směřovala otázku: „*Co si myslíte, že se stane s voskovkou, když se zahřeje a proč?*“

Tabulka 12 Co se stane s voskovkou, když se zahřeje a proč?

| CO SE STANE S VOSKOVKOU, KDYŽ SE ZAHŘEJE A PROČ? | |
|--|---|
| Dívka č. 1 | „ <i>Roztopí se, protože budeme foukat teplo.</i> “ |
| Dívka č. 2 | „ <i>Já si taky myslím, že roztaje.</i> “ |
| Chlapec č. 1 | „ <i>Já si počkám, co to udělá.</i> “ |
| Dívka č. 3 | „ <i>Nevím.</i> “ |
| Chlapec č. 2 | „ <i>Nic se s ní nestane.</i> “ |

Následně jsem představila fén a poučila je o bezpečnosti práce. Dětem jsem popsala, že budeme voskovku zahřívat teplem a necháme se překvapit, co se stane. S pomocí chlapce jsem demonstrovala činnost. Děti postupně sledovaly, jak se voskovka vlivem tepla roztápí, barvy se míchají do sebe. Jedna dívka reagovala slovy: „*Vidíte, já jsem to říkala, že se to roztopí*“. Postupně jsem obešla všechny děti, přičemž mě překvapila jejich pozornost. Poté bylo úkolem dětí vybrat si geometrický tvar, ten obkreslit na folii a tvar vystříhnout, zapojit do vytvořeného návrhu. V daný moment již byly děti trochu unavené a nezbyl čas na plné sestavení plastiky.

Závěr:

Vzhledem k času proběhl v pauze před obědem. Pro představu jsem sestrojila kousek jedné plastiky. Poté jsem s dětmi dokončila sestavení všech. Děti nalepovaly na provázek své tvary, já jsem konstrukci zpevnila kombinačkami. Sledovali jsme rozdíl v hmotnosti. Děti nejvíce zaujalo zahřívání voskovek a to, jak se odrážely ve světle.

Sebereflexe:

Danou činnost hodnotím jako zatím nejtěžší na realizaci. Jako pozitivní vidím seznámení dětí s kinetickým uměním, avšak těžší bylo si představit dvourozměrnou a trojrozměrnou realitu, s níž jsme pracovali. Pro příště bych zvolila promítání plastiky pomocí videa. Komunikace jako taková byla trochu těžší vzhledem k obsahu. Děti jsem se snažila atraktivním prvkem, který zvýšil zájem, bylo roztápění voskovek a mísení rozličných barev. Tuto část hodnotím kladně, jelikož jsem tím podpořila zvědavost. Časově byla aktivita náročná, doporučila bych rozvržení na více dní, aby se vyzdvihl její potenciál.

Reflexe učitelky:

Činnost byla nápaditá. Studentka dětem představila pohyblivou konstrukci. Obsah byl však pro děti v jistých částech náročný. Jako pozitivum hodnotím experiment roztápění voskovek, což děti velmi zaujalo, bavilo. Studentka podala jasné instrukce a poučení o práci s fénem. Reagovala na dotazy dětí.



Obrázek 19 Red, yellow and blue gongs (1951)



Obrázek 20 Pohyblivá plastika

4.3.10 Výtvarná činnost č. 10: výtvarný experiment–INSTALACE

Tvorba výtvarného umělce: Krištof Kintera–Postnaturalia (2016–2017)

Téma: Instalace

Cíle z pohledu učitele:

- Rozvíjet u dětí vzájemnou spolupráci ve dvojici při tvorbě.
- Podporovat u dětí schopnost sdělovat své prožitky, pocity.
- Rozvíjet u dětí tvořivé myšlení.

Klíčové kompetence:

Kompetence k řešení problému

- Dítě dokáže vytvořit originální, svébytné dílo.

Komunikativní kompetence

- Dítě se dokáže spontánně vyjadřovat pomocí výtvarné tvorby.

Sociální a personální kompetence

- Dítě dokáže s druhým vzájemně spolupracovat ve dvojici při tvorbě.

Organizační forma: Párová výuka

Metody: Popis, rozhovor, demonstrace, výtvarná hra, projekce dynamická, párová výuka

Prostředky a pomůcky: Nafukovací balónky, chlupaté modelovací drátky, drátěnky, polystyren, gumičky, plyšové kuličky, smirkový papír, mycí houba, vánoční řetěz, vatové tyčinky, vlna, ruličky od papíru, platová a papírová brčka, špejle, párátko, dřevěné lžice, papírové košíčky, plastové kelímky, filcové květiny

Příprava a postup:

Je potřeba připravit si rozličné prostředky, pomůcky, protože na tom daná aktivita staví. Jedná se o tvorbu nevšední instalace; hru s materiály a jejich vlastnostmi.

Průběh činnosti:

Úvodní motivace:

Jako motivaci jsem dětem pustila na notebooku část videa s tematikou tvorby K. Kintery instalace *Postnaturalia* (2016–2017). Video viz zdroje. Bylo možné si všimnout, že umělec používá rozličných materiálů, což chtěla dětem přiblížit. Dětem záběry nejvíce připomínaly strukturu města. V některých záběrech pojmenovávaly, co se na videu nacházelo (*fotbalový stadion, továrna, obchod, mosty, květiny, auta, vlaky, hory*).

Hlavní část:

Poté jsem děti cíleně rozdělila do dvojic. Shromáždili jsme se u jednoho z velkých stolů, kde, již byly nachystány věci k tvorbě. Dětem jsem popsala instrukce. Zadáním bylo ve

dvojici navrhnout vlastní instalaci. Důraz jsem kladla na vzájemnou spolupráci při tvorbě. Děti prozkoumávaly, co vše mohou využít a začaly tvořit. Základní podstavec tvořil polystyren. Postupně jsem chodila po třídě a sledovala, jak spolu děti komunikují, tvoří. Dětem jsem kladla např. otázky, byla jsem v roli pozorovatele, pomocníka. Příjemně mě překvapilo, jak spolu děti ve dvojici dokázaly spolupracovat. Kupříkladu rozhovor dvou dívek, který vypadal přibližně takto:

Tabulka 13 Rozhovor dívek o tvorbě květinové zahrady

| ROZHOVOR DÍVEK O TVORBĚ KVĚTINOVÉ ZAHRADY | |
|---|---------------------------------|
| Dívka č. 1 | <i>„Tady uděláme tulipány.“</i> |
| Dívka č. 2 | <i>„Jo, já udělám fialové.“</i> |
| Dívka č. 2 | <i>„A já růžové.“</i> |

Postupně vznikly instalace květinové zahrady; pláže, na níž se koná vánoční party; kouzelného lesa a továrny s policejní stanicí. V květinové zahradě se nacházely květiny různých druhů; tulipány, fialky, pampelišky, které byly zpevněny plastovými trubkami. Byl vybudován systém zavlažování zahrady. Druhou zajímavou instalací byla pláž, na níž se konala vánoční party. Na pláži byl plot, lehátka, koktejlový bar, cukrárna s vatou. Třetí v pořadí byl kouzelný les, v němž se nacházely různé stromy (polystyrenové) a žily zde rozličná zvířata. Poslední instalací byla policejní stanice a továrna. Velmi detailně byla vykreslena policejní stanice, která obsahovala značku (dřevěná lžice), kameru proti zlodějům (černá ohebná slámka), dále pak trezor obklopený ochranou zdi (stříbrný řetěz), zlato (zlatá drátěnka). Dále pak se na stanici také nacházely trubice (barevné slámky) a laser (stříbrná nit). Jednalo se o bezpečnostní zařízení proti zlodějům.

Závěr:

V závěru jsme si s dětmi postupně prošli všechny instalace. Děti instalace krátce představily.

Sebereflexe:

Děti jsem vhodně motivovala formou videa. Objasnila jsem pojem instalace. Jako pozitivní hodnotím využití párové výuky, kdy byl podpořen vzájemný respekt a ohleduplnost. Pro tvorbu bylo využito rozličné množství pomůcek, prostředků, u nich mohly spontánně objevovat jejich vlastnosti, materiál, velikost apod. Tím byl znatelně podpořen faktor tvořivosti. Na základě toho vznikla podnětná atmosféra pro komunikaci a děti spolu dokázaly prezentovat svůj výtvar.

Reflexe ze strany učitelky:

Činnost studentka organizovala formou spolupráce ve dvojicích. Děti tak spolu komunikovaly, domlouvaly se, jak bude výtvar vypadat. Jako obdivuhodné hodnotím velké množství netradičních prostředků, materiálů různých tvarů, struktur a velikostí. To ovlivnilo tvořivost. Zajímavostí bylo využití digitálního videa, kdy studentka dětem představila tvorbu umělce. Činnost děti velmi bavila. Na konci studentka děti vedla k hodnocení své tvorby, představení díla, což hodnotím jako velké pozitivum. Celkově byla aktivita povedená.



Obrázek 21 Postnaturalia (2016–2017)



Obrázek 22 Tvorba květinové zahrady

5 EVALUACE SADY AKTIVIT

Na základě realizace sady aktivit také neodmyslitelně vyvstává důležitý aspekt její evaluace. V rámci stanovených kritérií reflektuji výtvarné činnosti. Evaluaci jsem se rozhodla pojmout z několika různých stran. Jako první předkládám sebereflexi. Tu uvádím v soupisu jednotlivých aktivit a na základě toho v této kapitole předkládám text pojednávající o celkové reflexi sady. Na to navazuje reflexe ze strany paní učitelek, kterou pak zmiňuji u jednotlivých aktivit. Na základě toho vypracovaly učitelky reflexi k celé sadě. Abych poukázala na rozdíly či shodné rysy, jež z reflexí vyvstaly, zpracovala jsem také porovnávací tabulku. V neposlední řadě uvádím reflexi ze strany dětí.

5.1 Sebereflexe sady aktivit

S celkovou realizací dané sady aktivit jsem velmi spokojena. Silně se do toho promítal můj osobní zájem a vztah k sféře výtvarného umění. Na základě toho jsem se také rozhodla danou sadu koncipovat. Inspirace vycházela z tvorby různorodých výtvarných umělců. Hlavním cílem bylo vytvořit aktivity, které byly postaveny na konceptu explorační výtvarné činnosti. Na základě toho jsem se v každé aktivitě snažila vyzdvihnout aspekt zkoumání, objevování rozličných prostředků, pomůcek, materiálů, jenž je předstupněm pro složitější výtvarné techniky, postupy. Oporou mi byla odborná a metodická literatura. Podstatu celkové sady jsem uchopila velmi originálním a odpovídajícím způsobem. Na základě toho byly konstruovány činnosti, jež adekvátně odpovídaly věku dětí. Jako velmi obohacující hodnotím, že se vždy jednalo o činnosti svým obsahem různorodé. (hra s hmotou, objekty různých tvarů a vlastností, experiment s tekutinami, temperovými barvami). Zvážila bych však kupříkladu průběh činnosti tvorby pohyblivé plastiky, která byla pro děti zdoluhavá, náročná. Její realizaci bych zjednodušila a rozdělila na více dní, aby byl její potenciál lépe využit.

Při realizaci bylo využito co největší množství různorodých prostředků, pomůcek, což činilo aktivity velmi atraktivními. Jistým limitem však byla finanční a časová náročnost jejich pořizování. Jako kladné hledisko bych ráda vyzdvihla, že právě na základě rozmanitosti byla velmi podpořena motivace a tvořivost. Zájem k činnosti, možnost originálně spontánně tvořit dílo, rozprávět o svých prožitcích a dojmech, dozvídat se množství informací o vlastnostech, zákonitostech a dalších různých jevech byl ze strany dětí znatelný. Troufám si tvrdit, že jsem toho docílila také díky využití různorodých organizačních forem a metod. Celkovou organizaci výstupů jsem vždy měla rozvrženou na část úvodní, hlavní

a závěrečnou. Jako fakt však vyvstalo, že na delší realizaci závěrečné reflexe ale někdy nezbyvalo příliš času. Bylo nutno se kupříkladu umýt, navazovala další část v rámci harmonogramu dne MŠ. Proto si myslím, že by bylo lepší některé z činností rozvrhnout kupříkladu do dvou dnů, což jsem i u jedné z nich (Hra s hmotou stěrky) realizovala.

Silným aspektem bylo také vedení komunikace s dětmi, což bylo občasně jediné úskalí. Bylo těžší koordinovat průběh činnosti s větším počtem dětí. Oproti tomu mi spíše vyhovovalo, když jsem ji mohla realizovat s menším počtem dětí. Myslím, že instrukce jsem se vždy snažila podávat jasně, výstižně. Pokud bylo potřeba, dovysvětlila jsem je. Reagovala jsem na dotazy. Troufám si také tvrdit, že jsem si chyby, postřehy v průběhu realizace sady uvědomila a poučila se z nich. Co se týká časové organizace, některé z činností odpovídaly vhodnému rozmezí 30–45 minut. Pro jiné, např. Hra s hmotou stěrky, Výtvarný experiment s voskovkami, by bylo lepší rozvržení do více dní. Jistým úskalím bylo, že se děti občasně ušpinily (Hra s hmotou stěrky, hra s hmotou těsta, experiment s bublinami či hra tvoření dortu). Snažila jsem se dětem podávat instrukce, aby si kupříkladu vyhrnuly rukávy, byly opatrné, vždy jsem využila výtvarné ubrusy. Pro příště bych možná zvážila i využití výtvarné pláštěnky, zástěry. V neposlední řadě byla velmi přínosnou závěrečná reflexe s dětmi. Sadu hodnotím jako zdařilou.

5.2 Reflexe ze strany učitelek MŠ

Výtvarné činnosti svým pojetím a zaměřením tématu zprostředkovaly dětem nevšední zážitky. Díky využití netradičních technik získaly nový vhled do výtvarného umění, se kterým se běžně nesetkávají. Aktivity rozvíjely tvořivé myšlení, schopnost řešení problémů, představivost a spolupráci mezi dětmi. Mnohé činnosti odpovídaly svou náročností možnostem dětí, ale byly i takové, které vyžadovaly nutnou pomoc dospělého. Aktivity byly provedeny vhodným a laskavým přístupem. Děti byly vždy poučeny o pravidlech bezpečnosti a postupu práce. Při výskytu problému se děti neostýchaly požádat o pomoc. Děti byly k činnostem motivovány, ale samotné pojetí vycházelo z nich samotných. Každá činnost byla motivována na základě výtvarných děl, ale v samotném výtvarném procesu děti nevnímaly spojitost s daným dílem. Činnosti vždy děti bavily i bez hlubšího pochopení podtextu motivace.

Aktivity umožnily dětem volně objevovat a tvořit dle svých představ. Činnosti měly velký přínos a byly záživné. Děti tak mohly plně otevřít svou představivost a kreativitu, která by měla být výtvarnou tvorbou rozvíjena. Některé činnosti byly kolektivního charakteru, jiné

skupinové, párové. Děti byly vždy vedeny ke spolupráci s využitím netradičních prostředků a pomůcek. Dětem byl poskytnut dostatek času pro tvorbu. Důležité nebylo provedení a výsledek, ale to, aby si děti činnost užily. Mnohé aktivity by mohly být náročné na organizaci a přípravu pomůcek při běžném provozu MŠ. Celkově sadu výtvarných činností hodnotíme jako velmi povedenou.

Učitelky třídy

5.3 Komparace sebereflexe a reflexe ze strany učitelek MŠ

Na základě sebereflexe a reflexe ze strany učitelek MŠ jsem vytvořila komparační tabulku, kde jsou reflektovány jednotlivé kategorie. V nich se odráží klady (+) i negativa (-). Danou tabulku předkládám níže.

Tabulka 14 Tabulka komparace reflexe a reflexe učitelek MŠ

| KATEGORIE | SEBEREFLEXE | REFLEXE UČITELEK MŠ |
|----------------------------|--|---|
| Tematické zaměření sady | + Sada využitelná v praxi MŠ + Míra různorodosti aktivit + Multidisciplinární kontext - Některé aktivity těžší - Některé aktivity náročné při provozu MŠ | + Rozmanitost aktivit sady + Propojení s výtvarným uměním + Multioborové uchopení - Některé aktivity mohou být náročné při běžném provozu MŠ |
| Naplnění stanovených cílů | + Naplnění většiny cílů - Možná úprava některých formulací | + Naplnění cílů - Některé cíle náročné |
| Adekvátnost sady věku dětí | + Aktivity adekvátně zvoleny věku dětí + Možnost využití některých aktivit s mladšími/staršími dětmi - Aktivity pohyb. plastiky, plastika (část míchání těsta) těžší realizace | + Aktivity koncipovány vhodně věku + Možnost objevování, zkoumání - Některé aktivity vyžadovaly dopomoc dospělého |

| | | |
|---|---|--|
| Komunikace s dětmi | <ul style="list-style-type: none"> + Jasně podané instrukce + Empatický přístup + Zaujetí, motivace + Důraz na prožitek - Zapracovat na práci s hlasem - Zapracovat na organizaci s velkým počtem dětí | <ul style="list-style-type: none"> + Vhodný a laskavý přístup + Poučení o pravidlech bezpečnosti, postupu práce + Vhodně zvolená motivace + Důraz na prožitek - Ujasnění vedení organizace většího počtu dětí |
| Zapojení dětí | <ul style="list-style-type: none"> + Aktivní, zvědavý zájem - Občasné nedodržení pravidel třídy | <ul style="list-style-type: none"> + Aktivní, zvědavý zájem + Děti se neostýchaly v komunikaci |
| Didaktické strategie (OF, v. metody, prostředky a pomůcky) | <ul style="list-style-type: none"> + Různorodost organizačních forem, v. metod + Velká rozmanitost prostředků a pomůcek. Do budoucna bych zapracovala na větším využití digitálních technologií - Finanční hledisko některých prostředků a pomůcek - Občasné zašpinění se | <ul style="list-style-type: none"> + Různorodost organizačních forem, v. metod + Velká rozmanitost prostředků a pomůcek - Náročnost některých pomůcek v běžném provozu MŠ - Občasné zašpinění se |
| Prostor pro tvořivost, fantazii | <ul style="list-style-type: none"> + Podnětně vytvořené prostředí pro tvořivost, fantazii | <ul style="list-style-type: none"> + Rozvoj tvořivého myšlení |

5.4 Reflexe ze strany dětí

Velmi podnětnou byla v závěru reflexe ze strany dětí. Jako motivační prvek byla vytvořena nástěnka (viz přílohy), na níž byly pořízené fotky z výtvarných aktivit. Dále byly předloženy některé z výtvorů dětí. Byla to velmi příjemná forma zakončení celé spolupráce s dětmi, ohlédnutí se za společným tvořením. V tabulce níže lze sledovat vyjádření ze strany dětí. Jako plusové hodnotím, že jsme společně dotvořili myšlenkovou mapu (viz přílohy).

Tabulka 15 Komentáře dětí při závěrečné reflexi

| Č. | TÉMA | KOMENTÁŘE DĚTÍ |
|------|--------------------|--|
| 1.) | BUBLINY | „Já už vím, to jsme dělali barevné bubliny.“ „Namáčeli jsme takové foukací lahve do bublinové vody, pak to foukali a ty bubliny pak praskly.“ |
| 2.) | BARVY | „To jsme s ***** a ***** míchaly ty barvičky dohromady.“ „To jsem točila takovým tím plechem a pak jsme udělali ten modrý obrázek.“ |
| 3.) | STRUKTURA | „Jo, to si pamatuju, že jsem si zašpinil nové tepláky.“ „To jsem s *** dělal ten barevný obrázek.“ |
| 4.) | DORT | „Já si vzpomínám, že jsem dělala růžový dort.“ „My jsme měli s ***** šmoulový krém.“ |
| 5.) | KREPOVÝ PAPÍR | „...už si to moc nepamatuju.“ „Ten papír se tak obarvil, když jsme na něj stříkali.“ |
| 6.) | ABSTRAKCE | „Já si vzpomínám, že jsme kapali barvičky a bylo to barevné.“ „Mně se líbilo to kapátko.“ |
| 7.) | PLASTIKA | „Já jsem dělala Ježulinka! Můžu si ho vzít dom?“ „To jsme dělali takové barevné těsto, kuličku a pak jsme to tak mohli ozdobit.“ |
| 8.) | SKVRNY | „To jsme s ***** a ...tak pohybovaly tou krabicí a v ní byly barevné míčky.“ „Já jsem od toho byla úplně špinavá!“ |
| 9.) | POHYBLIVÁ PLASTIKA | „To jsme strouhali voskovky na papír a pak jsme to udělali fénem.“ „Já jsem dělal takové modro-zelené kolečko.“ |
| 10.) | INSTALACE | „My jsme s ***** dělaly Vánoční pláž“ „Já jsem dělal policejní stanici proti zlodějům, aby se tam nedostali k pokladu.“ |

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Na základě realizace dané sady aktivit jsem získala mnoho poznatků a zkušeností. V rámci celkové evaluace jsem dospěla k závěrům, které bych ráda vyzdvihla pro následné doporučení praxe mateřských škol. Aktivity jsou navrženy pro věkovou kategorii 4–5 let, je však možné zapojení dětí mladších i starších. Vše se odvíjí od konceptu obsahu dané činnosti. Na základě toho je potřeba zohlednit možnosti, schopnosti, dovednosti a specifika dětí. Vhodné je také spíše zapojení 10–15 dětí, aby se blíže vyzdvihl potenciál dané činnosti. Vzhledem k didaktickým strategiím spatřuji jako velmi přínosné, že v rámci daných činností lze využít střídání různorodých organizačních forem, výukových metod. Každá činnost je tak svou náplní velmi atraktivní. Doporučila bych také využití digitálních technologií. V průběhu jsem pracovala s notebookem a názorným videem, jež děti motivovalo k tvorbě. Příště bych využila více možností.

Jako velmi podněcující vidím využití rozličných prostředků a pomůcek. To děti vede k objevování, zkoumání různorodých tvarů, materiálů, velikostí či sledování různých zákonitostí při práci s nimi. V tomto však také nalézám úskalí, které je spojeno s finanční náročností při pořizování některých prostředků a pomůcek. Do toho se také promítá obsah činností, jež jsou svou náplní velmi rozmanité, avšak některé vyžadují úpravu prostoru či jsou časově náročnější na organizaci. Proto doporučuji některé z činností spíše rozvrhnout do více dní. Důležitá je role učitele, jenž dokáže s danými specifiky vzhledem k možnostem MŠ pracovat, činnosti vzhledem k jejich realizaci vhodně přizpůsobit.

Jako velmi pozitivní byl ráda vyzdvihla, že činnosti svým obsahem jeví známky multidisciplinárního propojení, což pak velmi podstatně ovlivňuje získanou zkušenost dětí, nabytí jistých poznatků. To v dětech velmi silně probouzí touhu k objevování, zkoumání, zvědavosti či rozvoji tvořivého myšlení. Důležité je při tvorbě také vyzdvihnout aspekt prožitku, neorientovat se pouze na výsledek. To vše se odvíjí od osobnosti učitele, který si je dané podstaty vědom a dokáže s ní pracovat. Staví se do role odborníka, facilitátora.

Sada je využitelná v praxi a svým obsahem velmi přínosná. Poukazuje na možnost využití výtvarných her a výtvarného experimentování, což je vzhledem k časovým a jiným hlediskům při běžném provozu mateřských škol spíše upozadřováno. Záleží tedy na samotném učiteli, jak dané aktivity pojme a zařadí je do výchovně-vzdělávacího procesu.

ZÁVĚR

Hlavním záměrem dané bakalářské práce bylo z teoretického hlediska vyzvednout důležitost pojetí výtvarné výchovy. Poukázat na její význam, který se silně promítá již v kontextu předškolního vzdělávání, kdy působí na formující se osobnost dítěte. Významnou roli v tomto kontextu pak zastává učitel/ka jako odborník, facilitátor, jenž si je dané hodnoty vědom a dokáže principy výtvarné výchovy vhodně implementovat do procesu výchovy a vzdělávání. Na základě toho pak bylo také cílem práce uchopit a představit, jakým způsobem jsou členěny výtvarné činnosti. Zdůraznit tak výtvarné vnímání i výtvarnou imaginaci a tvorbu. Z dané souvislosti pak vychází, že důležité je klást zejména důraz na bytostný prožitek, který z výtvarných činností vychází, a ne pouze na výsledek.

Důležitým bodem práce bylo zdůraznění podstaty exploračních výtvarných činností, za něž jsou považovány výtvarná hra a výtvarný experiment. Jedná se o činnosti, které podporují objevování, bádání, zkoumání rozličných prostředků, pomůcek a materiálů. U dětí předškolního věku tak podněcují zejména zvědavost, rozvíjí tvořivost a fantazii. Svým obsahem se jedná o činnosti, jež svůj základ staví na multidisciplinaritě, a přináší tak dětem lepší uchopení poznatků, získání nových zkušeností apod.

Z teoretické části poté vyvstala část praktická, v níž byla předložena sada aktivit, jež se svým obsahem zaměřuje na využití výtvarné explorační tvorby dětí předškolního věku. Sada má své specifické cíle, je vymezen její celkový koncept, význam, realizační plán. Sada jako taková sestává z deseti výtvarných aktivit, přičemž pět je výtvarných her a pět výtvarných experimentů. Byla realizována ve vybrané mateřské škole s dětmi věkového rozmezí 4–6 let. Na základě realizace vznikla evaluace celé sady, která se skládala z několika částí, konkrétně sebereflexe, reflexe ze strany učitelek MŠ, komparace obou reflexí a v neposlední řadě také reflexe se samotnými dětmi. Evaluace poté podala zajímavé postřehy, které byly blíže shrnuty v doporučení pro praxi mateřských škol.

Ve využití výtvarně exploračních činností proto z hlediska předškolního vzdělávání spatřuji velký význam. Je však nutno zohlednit veškeré faktory, specifika a podmínky, které se k dané realizaci v prostředí MŠ vážou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Banaš, J. (1989). Didaktika výtvarnej výchovy–jej predmet a ciele. In J. Banaš, Š. Jusko & E. Šefránková, *Didaktika výtvarnej výchovy: učebnica pre pedagogické fakulty vysokých škôl* (s. 11–18). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
2. Bečvářová, I. (2015). *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál.
3. Brücknerová, K. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
4. Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
5. Flinn, E., & Mulligan, A. (2019). *The primary STEM ideas book: engaging classroom activities combining mathematics, science and D&T*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
6. Giboda, M. (2010). Věda a umění–konvergence, nebo divergence (podobnost, rozdíly a interakce vědy s uměním). In M. Dokulil, J. Fiala, M. Flašar, M. Giboda, J. Horáková, I. Janoušek, ...J. Vančát, *Mosty a propasti mezi vědou a uměním* (s. 35–58). České Budějovice: Tomáš Halama.
7. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
8. Havigerová, J. M. (2011). Experiment. In I. Bartošová, M. Faberová, J. Haviger, J. M. Havigerová, M. Chráska, K. Juklová...M. Žumárová, *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (s. 115–126). Praha: Portál.
9. Hazuková, H. (1994). *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
10. Hazuková, H. (1995). *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
11. Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
12. Hazuková, H. (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
13. Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

14. Hazuková, H. (2014). Tvořivost. In H. Nádvorníková, B. Hanzová, H. Hazuková, R. Ležalová, S. Pišlová, Z. Štefánková & A. Váchová, *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí* (s. 131–158). Praha: Raabe.
15. Henckmann, W., & Lotter, K. (1995). *Estetický slovník*. Praha: Svoboda.
16. Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta.
17. Kohl, M. (1994). *200 výtvarných činností*. Praha: Portál.
18. Komenský, J. A. (2007). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia.
19. Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada.
20. Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2. vyd). Praha: Grada.
21. Lee Heinecke, L. (2018). *STEAM Lab for kids: 52 creative hands-on projects using science, technology, engineering, art and math*. Beverly: Quarry.
22. Lukášová Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe) = Teaching profession in primary teacher education and training; (theory, research, practise)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
23. Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
24. Málek, J., & Svoboda, L. (2018, Červen 23). *POSTNATURALIA – Krištof Kintera* [online video]. Dostupné z <https://youtu.be/dzEFJrpdkgj>
25. Mistrík, E. (2010). Umenie a deti. In Z. Kolláriková & B. Pupala, *Předškolní a primární pedagogika* (2. vyd., s. 425–445). Praha: Portál.
26. Moomaw, S. (2013). *Teaching STEM in early years: activities for integrating science, technology, engineering and mathematics*. St. Paul: Pedleaf Press.
27. Nakonečný, M. (2021). *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.
28. Nedvědová, Z., & Zatloukalová, I. (2000). *Výtvarná tvorba*. Olomouc: Rubico.
29. Novotná, P. (2011). Výtvarný projev předškoláků. In H. Stadlerová, P. Novotná, K. Plesníková, M. Svobodová, K. Tuřáková & J. Francová, *Po O: Východiska a*

- inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání* (s. 7–30). Brno: Masarykova univerzita.
30. Novotná, P. (2020). Vývojové aspekty a význam spontaneity ve výtvarných činnostech. In H. Stadlerová, P. Novotná, J. Ovčáčková, M. Sommerová & M. Strouhalová, *Uměním tě proměním: Výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání* (s. 44–87). Brno: Masarykova univerzita.
31. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
32. Ovčáčková, J. (2020). Malí a hraví (hra v předškolním vzdělávání). In H. Stadlerová, P. Novotná, J. Ovčáčková, M. Sommerová & M. Strouhalová, *Uměním tě proměním: Výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání* (s. 88–103). Brno: Masarykova univerzita.
33. Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
34. Prokop, D. (2014). *Kultura, esteticky, umění: pojmové variace*. Praha: Malá Skála.
35. Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
36. Roeselová, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
37. Roeselová, V. (2003). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
38. Rochovská, I., & Krupová, D. (2016). *Umělci v mateřské škole: aktivity zaměřené na interpretaci výtvarného umění*. Praha: Portál.
39. Sheridan Englehart, D., Mitchell, D., Albers-Biddle, J., Jennings Towle, K., & Forestieri, M. (2018). *STEM play: integrating inquiry into learning centres*. Lewisville: Gryphon House.
40. Slavík, J. (2013). Výtvarná výchova—návod k použití. In J. Slavík, V. Chrz & S. Štech et al., *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 376–397). Praha: Karolinum.
41. Sousa, D., & Pilecki, T. (2018). *From STEM to STEAM: brain-compatible strategies and lessons that integrate the art* (2.vyd). Thousand Oaks: Corwin, SAGE publishing company.

42. Stadlerová, H., Novotná, P., Plesníková K., & Svobodová M. (2010). *ZOP: zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
43. Stadlerová, H. (2020). Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. In H. Stadlerová, P. Novotná, J. Ovčáčková, M. Sommerová & M. Strouhalová, *Uměním tě proměním: Výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání* (s. 12–43). Brno: Masarykova univerzita.
44. Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
45. Svobodová, M. (1998). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
46. Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.
47. Szobiová, E. (2016). *Tvorivosť–poznávanie tajomstiev*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
48. Tuřáková, K. (2011). Od výtvarného experimentu k sebevyjádření. In H. Stadlerová, P. Novotná, K. Plesníková, M. Svobodová, K. Tuřáková & J. Francová, *Po O: Východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání* (s. 85–103). Brno: Masarykova univerzita.
49. Šmelová, E. (2008). *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
50. Šobáňová, P. (2006). *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
51. Šobáňová, P. (2020). Ideje Komenského a výtvarná výchova. *Historia scholastica*, 6 (2), 92-99. DOI: 10.15240/tul/006/2020-2-008
52. Šupšáková, B., et al., (2009). *Výtvarná výchova v systéme všeobecného vzdelávania*. Bratislava: Linwe/KRAFT.
53. Šupšáková, B. (2013). *Detský výtvarný prejav: od čmáraníc k obrazom a ich význam*. Bratislava: DOLIS.
54. Uždil, J., & Šašínková, E. (1980). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

55. Uždil, J. (1988). *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
56. Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál.
57. Vančát, J. (2016). Kde hledat budoucnost výtvarné výchovy? In P. Šobáňová (Ed.), *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání, Olomouc, 1.-2.12.2015* (s. 18–26). Olomouc: Česká sekce INSEA, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
58. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3.vyd). Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
59. Vondrová, P. (2005, 23. květen). Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. *Metodický portál RVP. CZ*. [vid. 2022-10-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/238/pojeti-vytvarne-vychovy-v-ramcovem-vzdelavacim-programu-pro-predskolni-vzdelavani.html>
60. Wiegerová, A. (2012). Přírodovedné vzdelávanie. In M. Szimethová, A. Wiegerová & H. Horká, *Edukačné rámce prírodovedného poznávania v kurikule školy* (s. 22–33). Bratislava: OZ V4.
61. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|-------|---|
| Apod. | A podobně |
| Atd. | A tak dále |
| MŠ | Mateřská škola |
| OF | Organizační formy |
| STEM | akronym pro vědní obory (věda, technika, inženýrství a matematika) |
| STEAM | akronym pro vědní obory (věda, technika, inženýrství, umění a matematika) |
| Tzv. | Takzvaný |

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 Areolis Germinis XL (2022) | 36 |
| Obrázek 2 Barevné bubliny – detail | 36 |
| Obrázek 3 Kosmické jaro – Stvoření (asi 1919–1920)..... | 39 |
| Obrázek 4 Míchání barev dětmi..... | 39 |
| Obrázek 5 Beze jména (2022) | 42 |
| Obrázek 6 Hra dětí s hmotou stěrky | 42 |
| Obrázek 7 Čokoládový dort (2020) | 45 |
| Obrázek 8 Tvoření dortů dětmi..... | 45 |
| Obrázek 9 Beze jména, 20 (2014) | 48 |
| Obrázek 10 Výtvarný experiment s krepovým papírem..... | 48 |
| Obrázek 11 Evening autumn sea (1951)..... | 50 |
| Obrázek 12 Výtvarný experiment s jedlou sodou a octem | 50 |
| Obrázek 13 Oblouk (2017) | 53 |
| Obrázek 14 Tvorba plastiky..... | 53 |
| Obrázek 15 Number 1 (1949) | 56 |
| Obrázek 16 Výtvarná hra s míči, míčky, kuličkami | 56 |
| Obrázek 17 Možný návrh plastiky mobilu | 57 |
| Obrázek 18 Navrhování plastiky mobilu dětmi..... | 58 |
| Obrázek 19 Red, yellow and blue gongs (1951)..... | 59 |
| Obrázek 20 Pohyblivá plastika | 59 |
| Obrázek 21 Postnaturalia (2016–2017) | 62 |
| Obrázek 22 Tvorba květinové zahrady | 62 |

SEZNAM CITOVANÝCH OBRÁZKŮ

1. Artnet. (2021). *Vendula Chalánková: Čokoládový dort (2020)* [fotografie]. Artnet. Dostupné z <https://www.artnet.com/artists/vendula-chal%C3%A1nkov%C3%A1/%C4%8Dokol%C3%A1dov%C3%BD-dort-hVKkhSFXZOxqdGxxfiB-1A2>
2. Artsy. (2012). *Číslo 1* [fotografie]. Artsy. Dostupné z <https://www.artsy.net/artwork/jackson-pollock-number-1-1949>
3. Dostál, J. (2023). *Oblouk (2017)* [fotografie]. Jan Dostál. Dostupné z <https://www.jandostal.com/cs/interier/oblouk.html>
4. Geoform. (2023). *George Meurant: Beze jména (2011)* [fotografie]. Geoform. Dostupné z <https://geoform.net/artists/georges-meurant/>
5. Katarte. (2023). *Alexander Calder – Red, yellow and blue gongs (1951)* [fotografie]. Katarte. Dostupné z <http://www.katarte.net/2016/04/from-kandinsky-to-pollock-the-priceless-collection-of-the-guggenheim/alexander-calder-gong-red-yellowand-blue-1951/>
6. Kintera, K. (2023). *Postnaturalia (2016–2017)* [fotografie]. Krištof Kintera. Dostupné z <https://www.kristofkintera.com/pages-work/postnaturalia-work.htm>
7. Mutualart. (2023). *Emil Nolde: Evening autumn sea. (1951)* [fotografie]. Mutualart. Dostupné z <https://www.mutualart.com/Artwork/ABENDLICHES-HERBSTMEER--EVENING-AUTUMN-S/C51440E8C0FC0EBF>
8. Muzeum Kampa. (2023). *Sbírka Jana a Medy Mládkových: Kolekce František Kupka: Kosmické Jaro – Stvoření (asi 1919-1920)* [fotografie]. Muzeum Kampa. Dostupné z <https://www.museumkampa.cz/vystava/sbirka-jana-a-medy-mladkovych/>
9. Textured art by Kylie. (2022). *Beze jména (2022)* [fotografie]. Textured art by Kylie. Dostupné z https://www.instagram.com/p/CkIdwnxyofl/?utm_source=ig_web_copy_link
10. Žáková, D. (2022). *Areolis Germinis XL (2022)* [fotografie]. Dominika Zakova. Dostupné z <http://www.dominikazakova.com/areolis-germinis/w7sq0wo3fuygl6zw2zoqscch8ugwsy>

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 Přehled fází vývoje dětského výtvarného projevu dle vybraných autorů..... | 20 |
| Tabulka 2 Plán sady aktivit..... | 31 |
| Tabulka 3 Jak vytvořit barevné bubliny?..... | 35 |
| Tabulka 4 Co tě na obraze zaujalo?..... | 38 |
| Tabulka 5 Komentáře dětí k míchání barev..... | 38 |
| Tabulka 6 Komentáře dětí k výtvarné hře s hmotou stěrky..... | 41 |
| Tabulka 7 Komentáře dětí k tvorbě dortů..... | 44 |
| Tabulka 8 Komentáře dětí při práci s krepovým papírem..... | 47 |
| Tabulka 9 Komentáře dětí k reakci jedlé sody a octu..... | 49 |
| Tabulka 10 Znáš nějakou sochu? Z čeho může být vyrobena?..... | 52 |
| Tabulka 11 Komentáře dětí k výtvarné hře s míči, míčky, kuličkami..... | 55 |
| Tabulka 12 Co se stane s voskovkou, když se zahřeje a proč?..... | 58 |
| Tabulka 13 Rozhovor dívek o tvorbě květinové zahrady..... | 61 |
| Tabulka 14 Tabulka komparace reflexe a reflexe učitelek MŠ..... | 65 |
| Tabulka 15 Komentáře dětí při závěrečné reflexi..... | 67 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Galerie výtvarného umění + myšlenkové mapy (Tvořím pomocí – počáteční a závěrečná verze)

Příloha P II: Pozorovací arch bubliny

Příloha P III: Barevné bubliny

Příloha P IV: Míchání barev

Příloha P V: Míchání barev II

Příloha P VI: Výtvarná hra s vnitřní stěrkou

Příloha P VII: Tvorba dortu

Příloha VIII: Krepový papír

Příloha IX: Výtvarný experiment reakce jedlé sody a octu

Příloha X: Plastika

Příloha XI: Výtvarná hra s míči, míčky a kuličkami

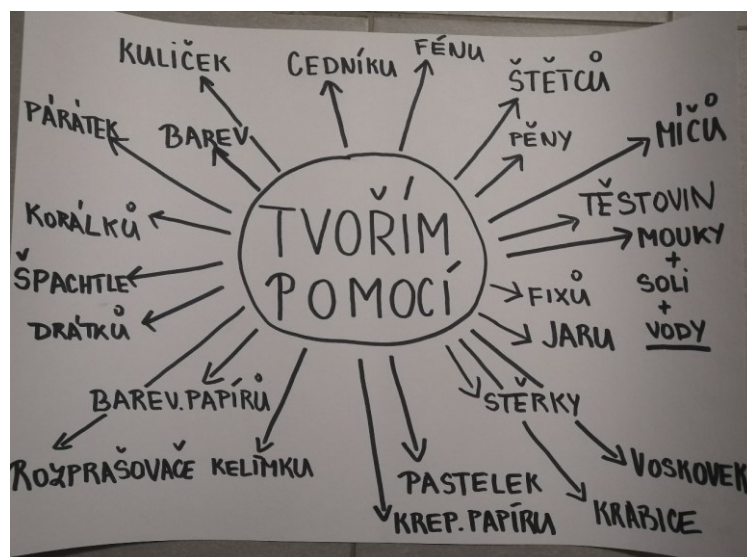
Příloha XII: Pohyblivá plastika – mobil

Příloha XIII: Tvorba instalace

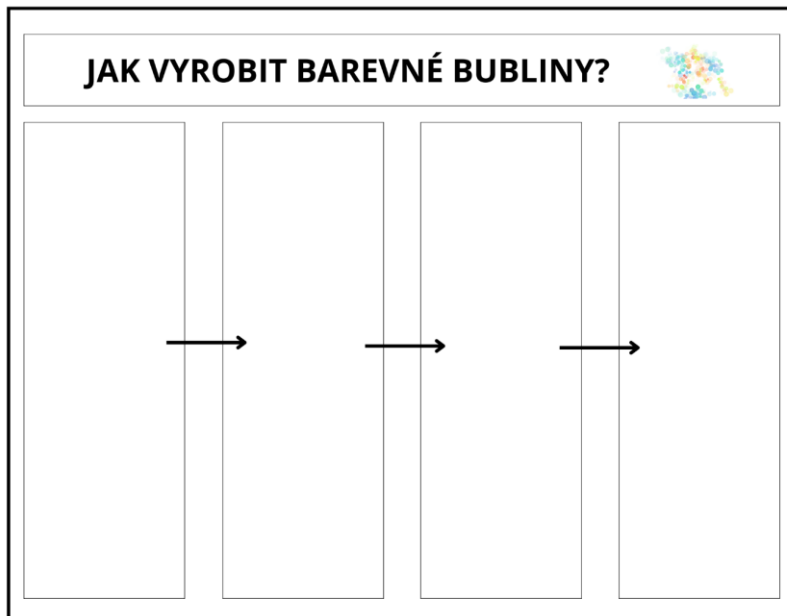
Příloha XIV: Závěrečná reflexe s dětmi

Příloha XV: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: GALERIE VÝTVARNÉHO UMĚNÍ + MYŠLENKOVÉ MAPY (TVOŘÍM POMOCÍ – POČÁTEČNÍ + ZÁVĚREČNÁ VERZE)



PŘÍLOHA P II: POZOROVACÍ ARCH BUBLIN



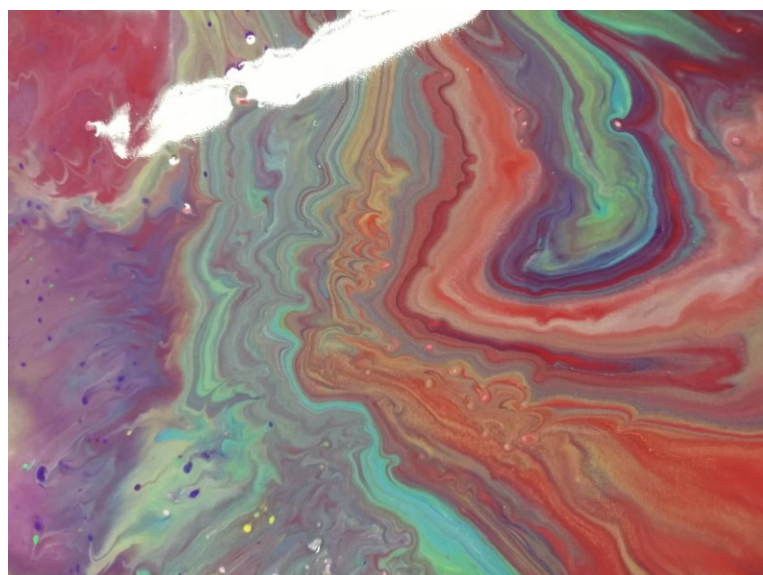
PŘÍLOHA P III: BAREVNÉ BUBLINY



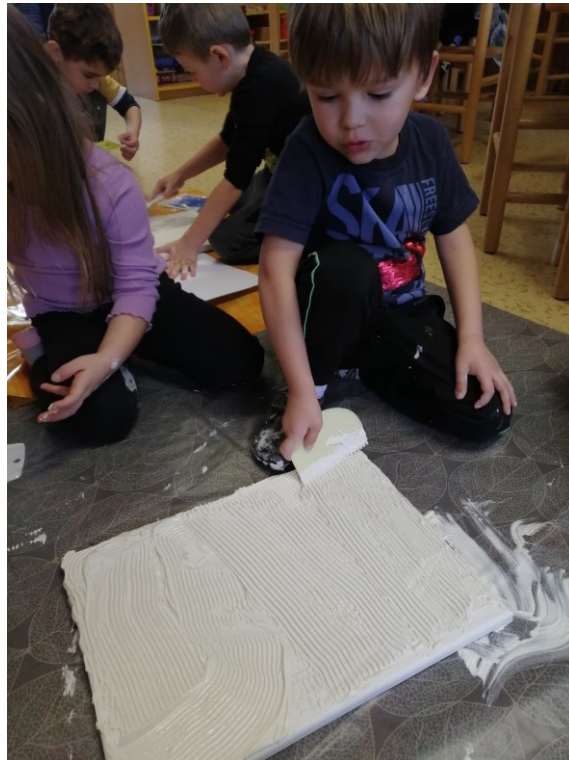
PŘÍLOHA P IV: MÍCHÁNÍ BAREV



PŘÍLOHA P V: MÍCHÁNÍ BAREV II



PŘÍLOHA P VI: VÝTVARNÁ HRA S VNITŘNÍ STĚRKOU



PŘÍLOHA P VII: TVORBA DORTU



PŘÍLOHA P VIII: KREPOVÝ PAPÍR



**PŘÍLOHA P IX: VÝTVARNÝ EXPERIMENT REAKCE JEDLÉ SODY
A OCTU**



PŘÍLOHA P X: PLASTIKA



PŘÍLOHA P XI: VÝTVARNÁ HRA S MÍČI, MÍČKY A KULIČKAMI



PŘÍLOHA P XII: POHYBLIVÁ PLASTIKA – MOBIL



PŘÍLOHA P XIII: TVORBA INSTALACE



V pořadí seshora dolů: Pláž s vánoční party, Kouzelný les, Květinová zahrada, Policejní stanice a továrna

PŘÍLOHA P XIV: ZÁVĚREČNÁ REFLEXE S DĚTMI



PŘÍLOHA P XV: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče,

jmenuji se Karolína Matyášová a jsem studentkou oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V mateřské škole v ***** budu realizovat praktickou část mé bakalářské práce s názvem *Explorační činnosti ve výtvarné tvorbě dětí předškolního věku*. Obracím se tedy na Vás s žádostí o zapojení Vašeho dítěte, pořízení a použití fotografií z uvedených aktivit k účelům mé bakalářské práce. Děkuji.

Jméno dítěte: _____

Zakroužkujte možnost: Souhlasím Nesouhlasím

Podpis: _____