

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

Oživlé obrazy – artefiletický projekt v mateřské škole
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kristýna Mizerová

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková

Plzeň 2019

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

V Plzni, 9. dubna 2019

.....
vlastnoruční podpis

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. Martině Komzákové za její cenné rady, trpělivý přístup, odborné vedení a čas, který mi věnovala. Zároveň bych ráda poděkovala 64. mateřské škole, Pod Chlumem, Plzeň – Doubravka, zejména paní Mgr. Světlaně Cozlové za to, že mi umožnila v její třídě zrealizovat projekt, bez něhož by práce nemohla vzniknout.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

ÚVOD.....	2
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	3
1.1 VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	3
1.1.1 Vývoj kresby.....	3
1.1.2 Vývoj myšlení.....	8
1.1.3 Jemná motorika.....	11
1.2 PROJEKT	13
1.3 ARTEFILETICKÝ PROJEKT.....	16
1.3.1 Artefietika.....	16
1.3.2 Výtvarné vidění, myšlení a prožívání	17
1.3.3 Speciální metody artefietiky	19
1.3.4 Artefietika ve vztahu k RVP PV.....	22
2 PRAKTICKÁ ČÁST	24
2.1 VÝVOJ PROJEKTU	24
2.2 VZDĚLÁVACÍ OBSAH PROJEKTU.....	26
2.2.1 Abstraktní umění.....	26
2.2.2 Nefigurativní volná tvorba	29
2.2.3 Průběh artefietické hodiny.....	29
2.2.4 Projekce	30
2.2.5 Výtvarné prostředky.....	31
2.2.6 Oživé obrazy.....	34
2.3 O PROJEKTU	35
2.4 NÁVRHY ARTEFILETICKÝCH ČINNOSTÍ.....	36
2.4.1 Jak bruslil sněhulák.....	36
2.4.2 Ledové tajemství.....	43
2.4.3 Rozfoukaný obrázek.....	47
2.4.4 Pod zamrzlou hladinou.....	50
2.4.5 Oživé obrazy.....	54
ZÁVĚR.....	59
RESUMÉ	63
SEZNAM LITERATURY	64
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	67
PŘÍLOHY.....	I
TÉMA: JAK BRUSLIL SNĚHULÁK.....	I
TÉMA: LEDOVÉ TAJEMSTVÍ	III
TÉMA: ROZFOUKANÝ OBRÁZEK	V
TÉMA: POD ZAMRZLOU HLADINOU	VI
TÉMA: OŽIVLÉ OBRAZY	VIII

ÚVOD

Při svých praxích v různých mateřských školách jsem zjistila, že mnoho dětí tvoří zejména podle šablon a nemají tak dostatečný prostor pro svoji kreativitu. Proto jsem se rozhodla seznámit je s nefigurativní tvorbou, tedy abstraktním uměním, a dát jim více možností pro jejich tvoření. K tomuto rozhodnutí mě přimělo především to, že mám vystudovanou střední uměleckou školu, zajímám se o umění a chci se mu i nadále věnovat. Chtěla bych děti seznamovat s různými technikami, styly, koncepty a dávat jim více příležitostí, aby se mohly samy vyjádřit. Rozhodla jsem se zvolit i jiné pojetí výuky, a to artefiletické, které mi umožňuje, aby si děti vyzkoušely přesně to, co chci. Také jsem si vybrala z nejznámějších umělců abstraktního umění tři zastupitele zmiňovaného směru, se kterými budu děti seznamovat postupně během celého týdne. Odpověď na to, proč jsem si vybrala zrovna Miróa, Sýkoru a Kandinskyho, je prostá. Na jejich dílech se dají názorně ukázat enviromentální a sociokulturní souvislosti čili to, že abstraktní umění je všude kolem nás. Vybraná díla jsou zároveň pro děti snadno pochopitelná.

V mé bakalářské práci s názvem „Oživé obrazy – artefiletický projekt v mateřské škole“ je mým hlavním cílem, aby děti experimentovaly s výtvarnými prostředky abstraktního umění, dokázaly vyprávět své prožitky z výtvarné akce a v neposlední řadě se dokázaly vcítit do obrazu a mluvit „za něj.“

V teoretické části se zabývám tématy souvisejícími s praktickou částí, neboť tvoří nutný odborný základ k přípravě a úspěšnému průběhu části praktické. Popisuji vývoj předškolního dítěte, především co se týče vývoje kresby, myšlení a jemné motoriky. Nedílnou součástí je vysvětlení toho, jak artefiletika úzce souvisí s osobním rozvojem dítěte a jaké je propojení mezi ní a RVP PV. Dále zde vysvětluji, co jsou to projekty a artefiletika, z čeho vychází a jaké jsou její speciální metody. Praktickou část tvoří navrhované artefiletické činnosti, jejich analýza, zhodnocení a návrhy pro efektivnější edukativní proces. Dále popisuji průběh artefiletické hodiny a vysvětlení toho, co je projekce a oživé obrazy. Rovněž popisuji, jaké jsou principy abstraktního umění, které jsem si vybrala pro práci s dětmi. Zmiňuji také umělce tohoto uměleckého směru, kterými jsem se nechala inspirovat a s nimiž jsem seznamovala děti prostřednictvím jejich uměleckých abstraktních děl. A v neposlední řadě vysvětluji, co jsou výtvarné prostředky, které tvoří nedílnou součást mého projektu. Popisuji zde, jak vznikal a jaký byl jeho průběh.

1 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části si kladu za cíl popsat a objasnit vztahy mezi hlavními pojmy, které využívám v praktické části a které je nutné znát, abychom byli schopni vytvořit projekt z oblasti výtvarné výchovy pro předškolní vzdělávání a pochopit ho. Proto zde popisují vývoj předškolního dítěte zejména v oblasti myšlení, kresby a jemné motoriky. Dále je zde kapitola o tom, co jsou to projekty, co je artefietický projekt, z čeho vychází a jaké jsou jeho cíle. Také se zde zabývám vysvětlením, jak vlastně souvisí artefietika s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

1.1 VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

1.1.1 VÝVOJ KRESBY

V této kapitole popisují charakteristiku vývojových stadií dětského výtvarného projevu, od prvotních čaranic až po naivní realismus. Záměrně končím předškolním věkem, neboť právě jím se zabývám v praktické části práce. Dále je zde zmínka také o tom, na jakých funkcích závisí rozvoj kresby a co ji ovlivňuje. Toto považuji za základní informace, které je nutné si uvědomit pro sestavení zamýšleného projektu. A právě díky vývojovým stadiím kresby lze vidět, že abstraktní umění je dětem mnohem blíže, než jsme si mysleli, čehož si můžeme všimnout hned v senzomotorickém období.

Vývojová stadia

- Senzomotorické období – čaranice (2 roky)

V tomto období se jedná spíše o motoriku ramene, protože jsou pro tento čas charakteristické „bezobsažné“, tzv. črtací experimenty. Výsledkem je zdokonalení motoriky, to znamená, že dítě dokáže zastavit pohyb – pohybová inhibice se zpětnou vazbou do psychiky dítěte, moment uspokojení a radosti z grafického pohybu, který narozdíl od ostatních pohybů zanechává trvalou stopu, trvalý produkt. Také se začíná probouzet představivost, na kterou má vliv interakce dítěte s okolním světem (Hazuková & Šamšula, 2005).

- Prvotní obraz (2–4 roky)

V tomto období nastává spojení kresby s představou. V průběhu, kdy si dítě „bezobsažně“ čará, dochází k poznání, které je prvním stupněm k vědomému zobrazení. Projevuje se až v dodatečné interpretaci prvotního obrazu. Znamená to, že dítě nejprve něco bezobsažně načará a poté, na základě vzniklých asociací, dítěti jeho čáranice něco připomene a obraz pak podle toho pojmenuje. Za obsahovou kresbu považujeme tu, u které se předchozí záměr dítěte a jeho interpretace výsledku shoduje a nemění se v průběhu, ani po jeho ukončení (Hazuková & Šamšula, 2005).

- Grafický typ (4–7 či 8 let)

Zde se rozvíjí kreslířské zobrazování. Grafické znaky jsou již více orientovány k vizuální podobě zobrazovaných objektů. Hlavním prvkem tohoto období je vizuografický dominantní znak, který se v představě spojuje s konkrétním předmětem a s řadou objektů jemu podobných. Např. ovál – tělo. Těchto grafických typů, které si dítě vytvořilo, není mnoho. Možná říci, že jsou pro jedince typické a stálé. Za nějaký čas se může grafický typ změnit, což znamená, že se v procesu vývoje přizpůsobuje vypracovaný způsob zobrazení novým podnětům a přibírá nové znaky, jako jsou např. uši, náušnice atd. (Hazuková & Šamšula, 2005).

Vývoj kresby závisí na těchto funkcích:

1. Na rozvoji kognitivních funkcí

Schopnost kreslit je ovlivněna rozvojem percepce, což znamená odlišit např. figuru od pozadí. Dále ji ovlivňuje schopnost chápat a používat symboly. Řekněme tedy, že je kreslení jednou ze symbolických funkcí, a proto jeho rozvoj závisí na dosažení určitého stupně kognitivního vývoje. Pro rozvoj kresby je velmi důležitý kognitivní předpoklad čili pochopení významu symbolu, včetně toho, že není důležitý jen sám o sobě, ale že se vztahuje také k něčemu jinému. Pro celkový vývoj kognitivních funkcí a kresbu je podstatným bodem, že dítě pochopí význam obrázkových symbolů.

Porozumění významu těchto obrázkových symbolů záleží na pochopení jejich duální povahy. Což znamená, že obrázek je samostatná věc, která ale zároveň zobrazuje reálný objekt. Proces chápání duální povahy se rozvíjí od 3. roku života, ale plného porozumění děti dosáhnou mezi 4. – 5. rokem života.

Vývoj kresby je také spojován s rozvojem uvažování dětí a jeho specifická ovlivňuje i to, jakým způsobem jsou zobrazovány různé objekty a situace.

Podle některých teorií může být dětské kreslení spojené s řešením nějakého problému, např. nakreslit nějaký objekt či situaci.

Platí zde pravidlo, že porozumění předchází vlastní produkci, to platí jak při osvojování si jazykových dovedností, tak i u kreslení (Vágnerová, 2017).

Podle toho, jak je kresba závislá na mentálních procesech a grafomotorických funkcích, lze rozlišit tyto dvě schémata:

- Figurativní schéma

Jedná se o mentální reprezentaci, která se promítne do toho, jakým způsobem zobrazujeme např. člověka. Zobrazení nemusí odpovídat realitě, představuje spíše jen určité vlastnosti objektu.

- Operativní schéma

Schéma představuje jeden ustálený postup, který dítě používá při kresbě nějakého objektu. Má svoji posloupnost dílčích pohybů, které potřebuje k tomu, aby ho nakreslil (Vágnerová, 2017).

2. Na rozvoji motoriky a senzomotorické koordinace

Je známo, že v dětském věku je ve velké míře propojen motorický a kognitivní vývoj. Důkazem je výskyt potíží s motorikou i pohybem u různých vývojových poruch. Dosažení určité úrovně v jemné motorice a senzomotorické koordinaci je nezbytný základ pro rozvoj kresby.

V předškolním období se děti postupně naučí koordinovat pohyby ruky. Někdy se může stát, že dítě není spokojeno s výsledkem své práce a komentuje ho tak, že se mu práce nepovedla. Ke zlepšení dojde hned na počátku školního období, protože dozrají senzomotorické schopnosti, které mu umožní větší přesnost zobrazení (Vágnerová, 2017).

3. Na rozvoji exekutivních funkcí

To, co vyžaduje kontrolu řízení ruky a plánování, nazýváme grafická produkce. Nejdříve si dítě zvolí, co chce kreslit, pak musí vědět, jak to nakreslit. Znamená to, že se grafická logika projevuje tím, že si zvolí určitý postup. Dítě musí rozhodnout, kam kresbu umístí a jak bude velká. Mělo by si dávat pozor, jestli kreslení odpovídá původní představě. Pokud ne, mělo by ho změnit. Velký význam má také koncentrace na kreslení a kapacita pracovní paměti, která mu umožňuje pamatovat si, co chce kreslit. Pokud se dítě nesoustředí, jak by mělo, je jeho výkon horší. Toto samozřejmě platí pro jakoukoli jeho činnost.

Centripetální exekuční princip je to, co řídí grafickou produkci, a je důležité vědět, že se rozvíjí přibližně od tří do osmi let a má na starosti pravidla zobrazování různých objektů.

Schopnost plánovat a řídit kreslířskou činnost se vyvíjí ve 3 fázích:

- děti se nezaměřují na celek ale na zpracování detailů;
- dále je jejich pozornost upřena na celek a hlavní části kresby;
- v poslední fázi se dokážou soustředit i na vztahy mezi částmi a celkem (Vágnerová, 2017).

Vývoj dětské kresby ovlivňují i sociokulturní faktory.

Jedná se o tzv. kombinaci, která zobrazuje předměty tak, jak jsou pro danou kulturu typické. Osvojení podporují dospělí tím, že děti hodnotí. Kladně hodnotí především to, co odpovídá jejich očekávání.

Tyto faktory se odrážejí mnoha způsoby:

- **Volba tématu** – to, co děti nejčastěji kreslí.
- **Způsob zobrazení** – znamená, že například lidská postava, kterou dobře všichni známe, se v afrických zemích kreslí bez obličeje.
- **Počet detailů** – je obecně známo, že evropské děti zobrazují méně detailů než čínské děti.
- **Velikost zobrazení** – jedná se o hierarchii sociálních rolí, např. ve Švédsku děti zobrazují žáky a učitele stejně velké, zatímco v Africe kreslí žáky mnohem menší (Vágnerová, 2017).

Vývoj kresby podle Vágnerové

1. Presymbolická fáze

Děti ve dvou letech začínají čmárat, ale nic nezobrazují. Jedná se o období, kdy děti hodně experimentují a učí se, co se za určitých okolností stane. To, že jejich činnost zanechá nějakou stopu, je pro ně velmi zajímavé. Čmárání bylo dlouho považováno za bezvýznamné, tedy až do současné studie, která předpokládá, že by dítě mohlo prostřednictvím čmárání vyjadřovat své pocity a poznatky (Vágnerová, 2017).

Čmárání lze rozdělit do těchto fází:

- horizontální a vertikální čáry;
- kruhové linie a smyčky;
- uzavřené útvary;

Ve 3–4 letech se začínají objevovat náznaky různých tvarů, především kruhových. Jsou produktem rozdílné pohybové aktivity. Jedná se tedy o diferencované čmárání, které je důležité, protože učí dítě rozlišovat závislost směru čar na určitém pohybu.

Jakmile dítě zjistí, že se jeho kresba něčemu podobá, začne svým obrázkům dávat nějaký význam a podle toho i jméno (Vágnerová, 2017).

2. Přejít na symbolickou úroveň

Ve 3 letech už děti ví, že čmárání může sloužit k zobrazení něčeho reálného. Zároveň si uvědomí, že jejich dílo je podobné něčemu reálnému. Jev označujeme za přechod na symbolickou úroveň. K tomu, aby si děti uvědomily, že má jejich kresba nějaký význam, pomáhají rodiče, kteří se jich ptají, co nakreslily. V jejich otázkách je zřejmé, že očekávají nějakou odpověď, a to děti přiměje, aby hledaly nějaký význam svého nakresleného výtvaru. Způsob interpretace se může měnit. Znamená to, že co dítě nakreslí, je pro něj chvíli sluníčko, pak maminka atd. Velký význam pro vývoj dětské kresby má sociální interakce. Samotná kresba má pak velký význam i pro rozvoj řeči, například rozhovor matky s dítětem o tom, co nakreslilo. Přejít ke kresbě, která už něco představuje, je spojen se zvládnutím kruhového útvaru (Vágnerová, 2017).

3. Symbolická kresba

Děti si zde osvojují základní schémata zobrazovaných objektů, podle kterých pak nějaký čas kreslí. Dané schéma si zafixují jen tehdy, když zjistí, že se jim líbí a zároveň je schválen nebo akceptován dospělými.

Ve 3–4 letech děti obvykle používají základní schéma. Zahrnuje lidskou hlavu, končetiny a kresbu nějakého zvířete. Až později je začnou rozlišovat.

Děti v předškolním věku využívají k různým kresbám zafixovaná figurativní schémata toho, jak kreslí. Proto se v jejich kresbách nepromítají všechny znalosti, které o nich mají.

V tomto období mají děti snahu, aby se alespoň trochu jejich obrazy podobaly reálným objektům, čemuž říkáme účinná reprezentace. To znamená, že v tomto věku jejich kresba

již obsahuje podstatné znaky daného objektu, má i daný význam a dítě už ho nemění během jeho kresby jako dříve.

U předškolních dětí je typické prolínání fantazie a reality, což se projevuje v jejich kresbě. Dále bychom měli vědět, že děti rády kreslí to, co jim připadá na daném objektu nejvíce důležité (Vágnerová, 2017).

4. Přechod k vizuálnímu realismu

Uvedená fáze zachycuje lépe podobu objektu i jeho umístění v prostoru, ale i teď jej ovlivňují subjektivní faktory.

Vývojová proměna kresby předškolních dětí a dětí raného školního věku spočívá v tom, že mají odlišný způsob kresby, např. lépe propracované detaily. Proto můžeme konstatovat, že proměna souvisí především s rozvojem myšlení (Vágnerová, 2017).

1.1.2 VÝVOJ MYŠLENÍ

V další části textu se chci věnovat dvěma hlavními tendencím, které ovládají struktury a stadia dětského myšlení. Pro lepší pochopení zde uvádím propojení dětského myšlení a výtvarných schopností. Např. díky vývojovým stadiím podle Piageta, konkrétně díky symbolickým funkcím, víme, že si děti dokážou představit kočku v jakémkoliv předmětu, jaký jim bude připomínat. Proto jsem mohla do svého projektu zařadit i činnost, při níž dítě najde nějaké zvíře v barevných skvrnách. To, čím začíná myšlení či co znamená myšlení v pojmech, zmiňuju proto, že je dobré vědět, **jak dítě chápe naše zadání úkolu. Lépe řečeno, jak bychom na dítě měli mluvit, aby dobře pochopilo, co po něm chceme.**

Základním principem vývoje je proces **asimilace** a **akomodace**. Vyvolává ho neustále probíhající interakce s prostředím, díky níž se dítě vyvíjí (Thorová, 2015).

Asimilace = lze ji chápat jako začleňování předmětů do navyklého způsobu myšlení a jednání.

Akomodace = jedná se o přizpůsobování smyslových orgánů a myšlení vnějším podmínkám.

Piaget pokládá za projev interakce asimilace a akomodace snahu dítěte „pochopit předmět“. Ve výtvarné výchově je to např. přizpůsobení „formy“ zobrazované postavy, materiálu atd. (Hazuková & Šamšula, 2005).

Proces poznávání, kdy člověk přijímá informace z vnějšku, nazýváme asimilace. Informace pak ukládá do určitého rámce. Pokud dojde k tomu, že se rámec – schéma změní, jedná se o akomodaci. Asimilace a akomodace bývá v dětském věku vyvážená. Až s přibývajícím věkem má člověk již vytvořenou hustou síť kategorií a schémat, kterou si vytvořil zkušenostmi. Kategorizované znalosti či motorické dovednosti jsou určitá schémata, která nám umožňují chápat a interpretovat informace přicházející z vnějšku. Pokud získáme novou informaci z vnějšku, schéma se změní nebo přidá. Např. dítě má schéma, že všichni ptáci mají zobák a létají. Poté, co dítě navštíví zoologickou zahradu a zjistí, že tučňák nelétá a pštros také jen běhá, se mu vytvoří nové schéma – ptáci mají zobák, a nemusí létat, což znamená, že došlo k akomodaci (Thorová, 2015).

Stadia kognitivního vývoje podle Piageta:

- Senzomotorické stadium (od narození do 2 let)

V tomto období je nahodilé motorické experimentování postupně vystřídáno záměrným chováním. Začíná chápat nejjednodušší vtahy mezi objekty a věnuje se experimentování s předměty. Od 18 měsíců začne sebe samo chápat jako objekt a uvědomí si schopnost odlišit sebe od okolí (Thorová, 2015).

Ve výtvarném projevu – **období čaranic** (Hazuková & Šamšula, 2005).

- Předoperační stadium (2–7 let)

Zde se prudce rozvíjí řeč. Dítě začíná více zkoumat okolí. Jevy, se kterými se setkává, se snaží hodnotit podle zrakového vnímání a svých dosavadních zkušeností a znalostí. Učí se převážně hrou a imitací. V uvedeném období mu chybí základní atributy konkrétního myšlení, které člověku pomáhají provádět v mysli duševní operace.

- Symbolické funkce (2–4 roky)

Dítě dokáže popsat věc, aniž by ji vidělo. Za nepřítomnou věc můžeme dát jinou, která ji bude reprezentovat. Chápou obrázky a samy začínají kreslit. Při hře lze vidět, že jsou děti schopné používat symboly pro konkrétní předměty, např. klacek – kůň. Díky symbolickému myšlení se začíná objevovat sociálně-imitační hra, např. na doktora apod. Jejich myšlení se označuje za magické. Dítě sice uvažuje, ale vyskytuje se řada kognitivních bariér, které mu brání zcela logicky myslet. Dobrým příkladem takové bariéry je například egocentrismus. Má obtíže se dívat na věci z pohledu druhé osoby (Thorová, 2015).

Ve výtvarném projevu – **prvotní obraz** (Hazuková & Šamšula, 2005).

- Intuitivní myšlení (4–7 let)

Děti kladou hodně otázek. Dítě má v tomto věku rozsáhlé vědomosti. Při řešení úkolů jedná intuitivně. Jeho myšlení se zaměřuje na aktuální stav více než na to, jak došlo ke změně. Zkušenosti ovlivňují jeho úsudek (Thorová, 2015).

Ve výtvarném projevu – **grafický typ** (Hazuková & Šamšula, 2005).

Dá se říci, že řeč úzce souvisí s myšlením, proto je dobré věnovat nějaký čas rozhovorům s dětmi. Je to velmi užitečné cvičení pro jejich myšlenkové schopnosti. Mnoho dobrých příležitostí pro rozhovory s dětmi poskytuje výtvarná činnost. V mladším školním a předškolním věku je myšlení vázáno na konkrétní předměty a děje. Pro dané vývojové období je typická malá systematičnost a útržkovitost, čímž se liší od dospělých. V žádném případě to neznamená, že je jejich myšlení primitivní, protože intuitivně provádějí velmi složité logické operace už od nejtělejšího věku.

Myšlení začíná otázkou, protože je výrazem myšlenkového vývoje. V prvním období otázek, tedy začátkem předškolního věku, se často vyskytují otázky typu: Co to je? V druhém období (předškolní období) děti často dávají otázky: Nač? Proč? A v tomto ohledu je aktivita dětí zřejmě nevyčerpatelná (Slavíková, Hazuková & Slavík, 2010).

A podle Slavíkové, Hazukové a Slavíka by nám mohla být dobrou útěchou moudrá myšlenka filozofa Chálida Džibrána „*Dítě je šíp, pro nějž jsou rodiče lukem. Čím více se luk napíná, tím více trpí – ale tím dále šíp doletí.*“ (2010, s.142).

Myšlení v pojmech

V předškolním období už dítě dokáže uvažovat i o tom, čím se běžně nezabývá. Jedná se o důležitý předpoklad pro intelektuální výkony ve škole a závisí to převážně na vybavování pojmů, představ či rozvoji řeči.

Ve 3–4 letech plní dítě naše pokyny tak, že si je pro sebe musí nahlas opakovat. Proto si musíme dávat pozor na to, abychom jim sdělovali jen jednoduché a jasné instrukce, aby si je mohlo „přeložit“ do své řeči. Jedná se o tzv. „řeč pro sebe“, která je prostředkem myšlení, a jde o komentář k vlastnímu jednání. Může sloužit k sebeřízení nebo jen k vyjadřování vlastních pocitů, aniž by je chtělo dítě někomu sdělovat.

V 6 letech už není pro dítě tak důležité opakovat si instrukce pro sebe, aby rozumělo jednotlivým zadáním, avšak příbuznou variantu tzv. „řeči pro sebe“ znají téměř všichni. Když se nám něco nedaří, tak si začneme povídat něco pro sebe. Např. takhle to nejde, to musím předělat atd.

Ve 4–5 letech začínají děti dávat jednotlivé pojmy do pojmových kategorií. Základem pro třídění pojmů je jejich vlastní zkušenost. Ale v předškolním a mladším školním věku se tato schopnost teprve utváří. Proto se dospělým může zdát, že se v jejich řeči objevuje mnoho neobratností a logických chyb. V předškolním věku je totiž pro usuzování typické předčasné zobecňování. A z toho důvodu nás děti často překvapí „logickou nelogičností.“ Např. čas nemůže utíkat, protože nemá nohy atd. (Slavíková, Hazuková & Slavík, 2010).

1.1.3 JEMNÁ MOTORIKA

Zde se chci věnovat vývoji jemné motoriky, jelikož je pro můj projekt významnější než motorika hrubá. Považuji za důležité také zmínit pojem manipulace, protože děti v tomto projektu „manipulují“ s různými výtvarnými prostředky. Proto bychom měli znát tento pojem a správný vývoj úchopů. Dále bych v této kapitole chtěla vysvětlit, co je grafomotorika, která souvisí s kreslením a malováním. S dětmi jsme ji využívali při tvoření toho, co najdeme pod zamrzlou hladinou. S grafomotorikou souvisí i vizuomotorika, proto je nezbytné vysvětlení i tohoto pojmu.

Jemná motorika je označována jako schopnost kontrolovaně manipulovat s malými předměty. Patří sem veškeré pohybové aktivity prováděné drobnými svalovými skupinami. Jedná se např. o manipulaci rukou, nohou nebo ústy. Tato motorika klade důraz na přesnost při plnění motorického úkolu (Vyskotová & Macháčková, 2013).

Manipulace

Jedná se o manuální činnost využívanou při provádění složitých prací. Člověk je schopen pomocí manipulace přetvářet svět kolem sebe, podle svých představ. Je schopen si vytvářet různé výrobky pro svoji potřebu. Člověk je díky manipulaci schopen se šatit, živit, pečovat o sebe atd. Zařazujeme sem různé typy úderů, úchopů a tlaků prsty či dlaní. Většina činností je prováděna oběma rukama (Vyskotová & Macháčková, 2013).

Grafomotorika

Jedná se o souhrn pohybových aktivit souvisejících s prováděním grafických činností. Jde o psaní, kreslení, rýsování atd. Rozvíjí se individuálně v průběhu vývoje jedince. Zdokonaluje se koordinace rukou a očí, která umožňuje spontánní grafický projev a později psaní. Děti ve stejném věku mají přibližně stejné znaky kresby. Kvalita grafického projevu se postupně zdokonaluje (Vyskotová & Macháčková, 2013).

Vizuomotorika

Propojuje oční pohyby s pohyby těla. Jedná se o zpětnovazební zrakovou kontrolu souhry pohybů rukou při grafomotorice a manipulaci (Vyskotová & Macháčková, 2013).

Typy úchopu dle věku:

4–6 měsíců: dlaňový úchop

11–13 měsíců: úchop klíčkový

16–18 měsíců: úchop dlaňový s palcem nahoře, nebo dole

2–3 roky: hrstičkový úchop

4,5 - 5 let: špetkový úchop

5–7 let: špetkový úchop je již fixovaný před nástupem do školy (Veselá & Simonidesová, 2012).

1.2 PROJEKT

V této kapitole bych chtěla objasnit pojem výtvarný projekt, co je jeho východiskem, jaká je jeho stavba a co je výtvarná poloha nebo výtvarně výchovný proces. Zároveň se zabývám jeho rozsahem a přístupem k výtvarnému vyjadřování, což považuji za velmi důležité. Jako hlavní zdroj informací používám knihu s názvem *Řady a projekty ve výtvarné výchově* (Roeselová, 1997).

Za nejcennější přínos projektové výuky lze považovat změnu myšlení. Základní myšlenky rozvíjí vlastní pojetí tématu a dělíme je do několika proudů výtvarných aktivit. Abychom dosáhli toho, že myšlenky zvoleného tématu budou co nejsrozumitelnější, musíme mít řešení více strukturované a přehlednější.

Pro první výtvarné projekty je východiskem tematická řada, kterou dále rozvíjí myšlenkové či výtvarné podněty. Díky tomu, že člověk vkládá hloubku myšlenek do námětu, je možné využít i méně významné náměty, jimiž lze zkoumat svět. Nelze vycházet z jediného přístupu k řešení projektu. Struktura ani jeho zpracování není nikdy stejné z důvodu, že i podstata tématu se vždy liší. Je důležité brát ohled na to, že každé téma vyžaduje specifické pojetí. Měli bychom odkrývat jednotlivé souvislosti v námětech a přemýšlet o nich. Kdybychom tomu tak neučinili, vznikl by nepřehledný chaos volně poskládaných pohledů, který by nahrazoval naši myšlenkovou koncepci. Naše myšlenky bychom měli rozvíjet specifickými výtvarnými prostředky a spojovat je dále s prožitkovými aktivitami dětí. Jen tímto způsobem dítě lépe porozumí kořenům jevů a současně bude obohacovat své výtvarné cítění a myšlení (Roeselová, 1997).

Pro lepší pochopení zde uvedu příklad:

Zvolíme si téma voda. Daný námět je velmi obsáhlý a je na nás, jakou podstatu z něj si vybereme a co nejdříve chceme děti naučit. Například si řekneme, že chceme nejdříve seznámit děti s tím, co je voda, jak vypadá, odkud se bere atd. Další možná témata jsou např. člověk a voda nebo různá vodní společenství (rybníky, řeky, přehrady atd.). Vyplývá z toho, že struktura zpracování tohoto tématu se bude lišit od struktury např. člověk a voda. Při odkrývání jednotlivých souvislostí bychom měli postupovat postupně a neskákat od jednoho tématu k dalšímu. Můžeme začít například tím, že dáme dětem sklenice vody a ony samy budou zjišťovat, jaké vlastnosti má voda, že je bez chuti, zápachu, barvy a co

se stane, když do ní přidáme jednotlivé barvy. Mohou si vzít štětec a zkoušet s ním malovat na papír, aby viděly, jak se voda mění atd. Znamená to, že k tomu, abychom je seznámili s nějakým tématem, používáme tzv. specifické výtvarné prostředky (např. malbu štětcem). Díky nim děti lépe chápou, co jim chceme sdělit. Když si to samy vyzkouší, mají z toho nějaký zážitek a současně si tak obohacují své výtvarné citění a myšlení.

Dospěli jsme tedy k závěru, že každý výtvarný projekt potřebuje mít svůj řád, který dává postoj učitele k výtvarnému umění, výchově a světu. Tento řád vnímá každý učitel prostřednictvím svých pedagogických postojů a zkušeností (Roeselová, 1997).

Zmiňovaný řád jsem určila prostřednictvím artefiletické hodiny tak, že jsem vždy začala s rituálem o sněhulákově, poté následoval příběh jako motivace, ledolamka, výtvarná akce a na závěr reflektivní dialog. S tímto řádem tedy souvisí i stavba výtvarného projektu.

Co se týká stavby výtvarného projektu, je nutné říci, že je obtížné ji nějak přesněji vymezit. Důvodem je její závislost na volbě tématu a způsobu uvažování učitele.

Výtvarná poloha je velmi významná pro vnější tvar výtvarného projektu, protože se v ní odvíjí zkoumání tématu. Např. grafik realizuje prostřednictvím grafické techniky. Znamená to, že se různá orientace učitelů odrazí například ve způsobu výtvarného vedení žáků (Roeselová, 1997).

Přesně to se potvrdilo v mém projektu, kdy jsem si vybrala abstraktní umění ve spojení s artefiletickou hodinou, protože je mi téma blízké. Zároveň jsem chtěla, aby děti měly z výtvarné akce větší zážitek. Zatímco paní učitelky ve třídě, kde jsem projekt realizovala, podobná témata zřejmě úplně nevyhledávaly, proto se s ním děti ještě nesetkaly.

S realizací výtvarného projektu je také spojen výtvarně výchovný proces, který musí respektovat řadu metodických otázek. Uplatňují se v průběhu, závěru, ale i při přípravě projektu. Možno říci, že příprava výtvarné řady je podstatně kratší než příprava výtvarného projektu. Zde přichází nejobtížnější část práce proto, že musíme volit skladbu látky tak, aby odpovídala koncepci projektu, věku žáků, jejich rozumovým možnostem, výtvarným schopnostem a zájmům (Roeselová, 1997).

To vše jsem zohlednila při stavbě svého projektu, o němž si můžeme přečíst v kapitole vývoj projektu.

Svobodný přístup k výtvarnému vyjadřování zaručuje dětem program, který je provázaný společným tématem. Učitel děti od začátku seznamuje se svými záměry. Poskytuje jim např. možnost zvolit si způsob projevu, ale především aktivně vstupovat do výuky (Roeselová, 1997).

Jako společné téma jsme tedy měli seznamování s abstrakcí pomocí příběhů o sněhulákovi. Způsob projevu či volbu materiálu si děti mohly zvolit například při tvoření zamrzlé hladiny, kdy tvořily vločky, závěje atd. S aktivním vstupem dětí do výuky také souvisí do jisté míry i umění improvizace učitelů, což znamená schopnost reagovat na jejich podnět. Např. v mém případě tomu bylo právě u tvoření vloček, kdy je děti měly umístit na hladinu tak, jako by tam právě dopadly z oblohy. Jedno z dětí se zeptalo, jestli ji tam má hodit, načež jsem mu odpověděla, že samozřejmě může. Tím jsem uplatnila jejich aktivní vstup do výuky a rychlou „improvizaci“ (reakci) z pohledu učitele.

Je dobré vědět, že rozsah výtvarného projektu není podstatný, neboť nezáleží na počtu kroků či na dílčích částech, ale na způsobu pedagogického přístupu k látce. Jde o schopnost objevit dostatečně zajímavou myšlenku nebo odkrývat stále nové pohledy (Roeselová, 1997).

Při rozvíjení sociálních a poznávacích kompetencí dětí jsou pro artefietiku velmi užitečné výtvarné projekty. Za zvláště inspirující považují tyto znaky projektu:

- Jedná se o otevřený plán, který není před prováděním projektu přesně stanoven. Projekt mohou plánovat všichni společně, jak paní učitelka, tak i děti.
- Za hlavní cíl jsou považovány skutečné prožitky dětí a jejich vnitřní motivovanost.
- Vedou ke konkrétním výsledkům a výsledek je svým způsobem odměnou i učivem, které směřuje k dosažení určitého cíle.
- Sociální učení se zde uplatňuje v průběhu řešení projektu a dále se zde utvářejí např. poznatky a dovednosti, ale také i mravní vlastnosti a charakter souvislostí (Slavíková, Slavík & Hazuková, 2003).

1.3 ARTEFILETICKÝ PROJEKT

1.3.1 ARTEFILETIKA

V úvodu bych chtěla vysvětlit pojem artefiletika, protože je na ní postaven celý projekt. Odlišit ji od běžné výtvarné výchovy, říci, jaké jsou její hlavní rysy a cíle. Dále se seznámíme se speciálními metodami artefiletiky, které jsem také použila v projektu, a vysvětlíme se některé důležité pojmy, jako je výtvarné vidění, myšlení a prožívání. Na závěr srovnáme artefiletický přístup s RVP PV.

Název se skládá ze dvou částí. První se odkazuje k umění a v druhé části se pojednává o filetickém přístupu ve výchově, kde je s rozvojem emočním a sociálním také úzce spjat rozvoj intelektový

Umělecká aktivita neboli výrazový projev umožňuje žákům, aby vyjádřili své vlastní zkušenosti, poznatky, přání atd. Kolem těchto výrazových projevů se rozvíjí dialog, který nabízí mnoho možností k reflektivnímu přemýšlení a poznávání

To, co odlišuje artefiletiku od běžné výtvarné výchovy, je zasazení osobní reflexe do širších poznávacích a kulturních kontextů (Slavík, 2001).

Podle Rochovské a Krupové je za autora konceptu artefiletiky považován J. Slavík a definuje ji jako „*reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických apod.) a směřuje k poznání a sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání*“ (2016, s.12).

Artefiletika se vyvíjela jako výchovná a vzdělávací koncepce založená na didaktickém propojení exprese s reflexí na počátku devadesátých let 20. století. Možno říci, že se artefiletika vyvíjela jako obor, který záměrně propojuje poznatky expresivní výchovy, jako jsou např. dramatické, výtvarné, hudební atd. s poznatky expresivních terapií (Slavík, 2015).

Artefiletika vznikala proto, aby se co nejvíce přiblížila osobnímu prožitku dítěte. Důležitý je také její vliv na rozvoj sebepoznávání. Jejím hlavním rysem je spojení výrazového projevu a jeho reflexe. Reflexe obsahuje dvě oddělitelné složky. Za prvé je to zpětný pohled toho, kdo tvořil podle svých prožitých aktivit, jak se při nich cítil a také jaký byl jeho záměr a postoj k dané aktivitě. Za druhé je to porovnávání vlastního zážitku s ostatními, kteří byli ve stejné situaci jako on. Např. zjišťování toho, kde se shodují a naopak, kde mají odlišné názory, pocity či pohled na prožitou věc (Slavík, 2001).

Podle Slavíka jsou hlavní cíle artefiletiky „*učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň citlivě vnímat sebe a svět prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého projevu*“ (2001, s.13).

1.3.2 VÝTVARNÉ VIDĚNÍ, MYŠLENÍ A PROŽÍVÁNÍ

Již v předškolním věku dochází k rozvoji výtvarného vidění, myšlení a prožívání, což znamená, že je dítě schopné pojmenovat některé výtvarné podněty, jako jsou např. linie, barvy, tvary atd. U těchto podnětů dokáže rozlišit barvu, velikost a další jejich podstatné znaky. S postupem věku si začíná všimnout i vztahů mezi nimi. Můžeme tedy říci, že spojení výtvarného vidění, citění a myšlení umožňuje dítěti zkoumat výtvarné hodnoty prvků výtvarného jazyka a oceňovat jejich účinky (Rochovská & Krupová, 2016).

Výtvarné vidění

Měli bychom si být vědomi toho, že se liší od běžného vidění, je propojeno s vnímáním, a to bývá v dětském věku velmi spojované s hrou. U výtvarného vidění nejde jen o orientaci v prostoru, ale především o vizuální, zrakovou či haptickou formu estetického vnímání. Znamená to, že výtvarné vidění je prostředek, pomocí kterého do nás vchází estetický zážitek. Oslovuje nás tím, jak vnímáme jednotlivé tvary, barvy a kompozice či struktury atd. Při prožívání vizuálních zážitků dětí hrají důležitou roli jejich zkušenosti, kdy mohou nacházet podněty např. ve svém okolí, ty pak rozlišovat a porovnávat, dávat je do vztahů a vytvářet asociace. Tím se děti postupně učí vizuálně orientovat. Výtvarné vidění se dělí do 4 kategorií. První nazýváme selektivní charakter. Znamená, že si oko vybírá jen to, co se mu líbí. Dále jsou to osobní a estetické preference vnímatele. Jedná se o tzv. esteticko-zážitkové zkušenosti, které procházejí filtrem výtvarného vnímání. Tento filtr je součástí genetické výbavy dítěte. Třetí se jmenuje výtvarná empatie, v níž jde o to, jak vnímáme atmosféru a náladu díla, např. jestli je veselé nebo smutné. Poslední je citová, racionální povaha estetického vnímání. To si můžeme vyložit tak, že máme radost, ale zároveň se stále ptáme, proč tomu tak je a co je za tím (Rochovská & Krupová, 2016).

Výtvarné vidění děti využívají např. při popisu abstraktních děl a srovnávání toho, co mají společného s reálným světem, či když mají vyhledat nějakou zajímavou kompozici na obraze nebo nějaké zvíře, které jim bude připomínat barevná skvrna.

Výtvarné prožívání

Při každodenní procházce s dětmi jsme svědky výtvarného prožívání, protože se pozorování okolí stává zdrojem potěšení z maličkostí. Nejdříve se jedná o řízené pozorování, ale později začínají děti samy reagovat na výtvarně – estetické výjevy, které jsou okolo nich. Pro výtvarné prožívání je přítomnost výtvarně – estetických emocí specifická. Můžeme ho chápat jako součást výtvarné tvorby společně s výtvarným viděním, cítěním a myšlením. Prožívání lze pozorovat prostřednictvím výtvarných výrazových prostředků. Důležitou roli zde hraje výtvarné cítění, např. jaký zvolí dítě přítlak při práci s tužkou, jak citlivě využije plochu nebo jaké zvolí barvy či jak bude využívat kontrastu atd. Výsledkem je výtvarné dílo, za jehož nejcennější složku považujeme intimní proces prožívání, který je součástí každého tvořivého projevu jedince. Při rozvíjení schopností u dětí v mateřské škole je nutné si uvědomit, že není snadné svůj zážitek zprostředkovat někomu jinému (Rochovská & Krupová, 2016).

Výtvarné prožívání nás provází celým projektem, jelikož zejména na něj byl zaměřen. Jak děti prožívaly jednotlivé aktivity, se poté dočteme v reflektivních bilancích.

Výtvarné myšlení

Dítě zpočátku pojmenuje jen to, co vidí, a dále pak to, co si představuje. Později to dokáže převést do výtvarné výpovědi. Jedná se spíše o specifickou formu myšlení, která vychází z vizuálně – haptických zážitků jedince. Forma využívá poznané vlastnosti materiálů a technik ve výtvarné sféře. Také můžeme říci, že respektuje principy tvořivé výtvarné výpovědi jako druhu neverbální komunikace člověka s prostředím (Rochovská & Krupová, 2016).

Výtvarné myšlení lze rozdělit na tři fáze:

1. **Přípravná fáze** – zde probíhá zkoumání obsahu vnímaného z různých stran při konfrontaci s aspektem vlastních představ.
2. **Realizačně-expresivní fáze** – zde záměrně využíváme výtvarné vlastnosti materiálů, technik a technologických postupů k vyjádření myšlenky, pocitu či nápadu.
3. **Závěrečná autoreflexivní fáze** – v této fázi se odpoutává hodnotící a interpretační potřeba a přichází tak výtvarně – kritické myšlení, které zkoumá jednotu formy a obsahu vytvořeného výtvarného díla – artefaktu.

Dá se říci, že výtvarné myšlení je opakem výtvarného vidění. Výtvarné myšlení zpracovává různé podněty, zážitky a spolupracuje s realizačními výtvarnými zručnostmi. Znamená to, že spoluvytváří novou výtvarnou realitu, zatímco výtvarné vidění má větší zážitkový charakter z reality. Výtvarné myšlení se nejlépe rozvíjí ve výtvarné aktivitě a rozhovorem o ní. Pro děti je také velmi důležitá její podstata, na kterou bychom především měli děti zaměřit a učit ji spolu s vlastnostmi věcí a jevů. Tato podstata není postřehnutelná smysly, ale k jejímu odhalení je velmi potřebné výtvarné myšlení. Projevuje se tak, že je dítě schopno pojmenovat věci, situace a části vizuálního zážitku. Také je schopno používat výtvarné prvky, vybírat si je a rozhodovat o jejich estetických účincích (Rochovská & Krupová, 2016).

Výtvarné myšlení uplatňuji v každém dni na konci výtvarné akce, zejména v reflektivním dialogu.

1.3.3 SPECIÁLNÍ METODY ARTEFILETIKY

V tomto textu se zabývám speciálními metodami artefiletiky. Patří mezi ně otevírací rituál – ledolamka, závěrečný rituál, výrazová hra a reflektivní dialog.

Otevírací rituál

Slouží k uvítání, ale také k naladění na výrazovou hru. Nazýváme jej „ledolamka“. Je tvořen krátkými cvičeními, která by měl znát každý pedagogický pracovník. Poskytují jedinečný prostor pro společnou hru učitelky s dětmi, protože ve výrazové hře by učitelky měly už jen dohlížet na dodržování pravidel, usnadňovat její průběh a sledovat aktivitu jednotlivých dětí. Proto je velmi důležité, že se učitelé zapojují v ledolamkách, kde se mohou lépe naladit na atmosféru skupiny, snadněji ji ovlivnit a porozumět jí. V artefiletice se většinou vymýšlejí takové hry, které mají vztah k výtvarnému světu nebo k mezilidským vztahům. Pro předškoláky se hodí např. různé honičky nebo říkanky s pohybem (Slavíková, Slavík & Hazuková, 2003).

V mém projektu je otevíracím rituálem říkanka o sněhulákovi, kterou se s dětmi vždy na začátku dne přivítáme. Záměrně jsem oddělila ledolamku od tohoto rituálu, který nám vždy slouží k „naladění“ na hlavní výtvarnou akci, jako třeba popis a srovnání abstraktního díla s fotografií toho, co budeme s dětmi tvořit. Například aktivita v prvním dni – stopy od bruslí.

Závěrečný rituál

Jeho cílem je připravit děti na návrat do reálného světa. Někdy se tomuto procesu říká "zatáhnout oponu". Existuje mnoho variant, např. můžeme se držet za ruce nebo kolem ramen, mít zavřené oči nebo jen stát spolu v kruhu.

Tyto rituály nejsou v artefietice nutné, lze se bez nich obejít. Je jen zapotřebí zajistit nějakým jiným způsobem „přechod hranic“. Tím může být např. zklidnění a několik slov na rozloučenou. Při používání těchto rituálů musí učitel dbát na to, aby nesklouzly k přílišné nostalgii (Slavíková, Slavík & Hazuková, 2003).

Na konci dne jsme se vždy se sněhulákem rozloučili říkankou na rozloučenou.

Výrazová hra

O výrazové hře lze říci, že se jedná o vcítění (empatii), což je plná zážitková účast v procesu výtvarné tvorby nebo výtvarného vnímání. Jedná se o estetickou situaci doprovázenou hlubokým zaujetím. Ten, kdo se jí účastní, ji silně prožívá, a dokonce i divák může být jejím pozorováním natolik unesen, že se „neudrží“ a začne nahlas vykřikovat nebo se smát, plakat apod. Obvyklejší však bývá méně zaujaté vcíťování, které si ponechává větší míru kontroly vůči všednímu okolí. Děti se dokážou vcítit mnohem hlouběji než dospělí, a proto je někdy obtížné převést dítě zpět do reality (Slavíková, Slavík & Hazuková, 2003).

Jedná se o kreativní, symbolickou a imaginativní výrazovou aktivitu a je v učební úloze navozená námětem. Je vymezena pravidly a účastníkům umožňuje vyjádřit nebo smyslově pochopit příslušnou verzi fiktivního světa, zažít ji a dále ji i reflektovat jako projev duševní reality (Slavík & Wawrosz, 2004).

V mém případě se například jednalo o dětmi ztvárněné oživé obrazy. Jejich zapálení pro tuto aktivitu bylo opravdu nevídané. Děti se do hry vcítily natolik, že i po skončení aktivity chtěly mít barevné náramky na ruku a hrát si s nimi. O této aktivitě se můžeme dočíst v reflektivní bilanci z posledního dne projektu.

Reflektivní dialog

Učí děti, jak porozumět řeči umění a díky ní i světu svého života či sobě samému. Dále kultuře, přírodě a nejbližšímu sociálnímu okolí. Také je učí uvědomit si některá pravidla tohoto dialogu a vést děti k tomu, aby je znaly a respektovaly. V opačném případě by se mohlo jejich domlouvání zvrtnout na bezpředmětnou hádku či únavný monolog. Proto bychom měli učit děti, jak se mají navzájem domluvit, aby výsledkem bylo „vědět a umět víc“. Například bychom si měli s dětmi připomenout a vyzkoušet si, jak mluvit zřetelně a srozumitelně, dále pozorně naslouchat tomu, co říká můj kamarád, a to, jak si navzájem neskákat do řeči atd. (Slavíková, Slavík & Eliášová, 2007).

Reflektivní dialog má v raném dětském věku sloužit jako potvrzení vážnosti a smyslu dětské výtvarné tvorby. Vyzdvihává z prohlíženého obrázku nebo z chaosu nějaký určitý tvar a udělá z něj symbol, např. to je máma, auto atd. Od této chvíle je výtvarný projev pro dítě jako zdroj výjimečného zážitku, ve kterém se probouzejí vzpomínky a skrytá přání. A dítě to donutí, aby setrvalo u výtvarného díla. Znamená to, že má i nadále potřebu zabývat se dílem i bez přítomnosti dospělého. Na podobném principu probíhá v dialogu i kulturní vývoj „prohlížení obrázků“, což je samotné vnímání výtvarného díla. Dialog je důležitý hlavně proto, že výtvarný projev nabývá v představách dítěte svou výjimečnost, důležitost a prožitkový náboj. Týká se estetických a uměleckých stránek zážitků, ale i jeho psychologických a sociálních souvislostí (Slavíková, Slavík & Hazuková, 2003).

Cíle reflektivního dialogu

Tyto cíle musíme samozřejmě přizpůsobovat potřebám a možnostem dětí.

1. *Poskytnout příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech, které provázely výrazovou hrou.*
2. *Najít slova anebo jiné výrazy pro symboly vytvořené výrazovou hrou, které se mne osobně dotýkají.*
3. *Ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a srovnat jej s pohledy ostatních jejích účastníků.*
4. *Uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi.*
5. *Hledat plodné souvislosti mezi projevy mé vlastní výrazové hry a uměleckými projevy.*
6. *Řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu výrazové hry, ale také se podělit s ostatními o radost z vydařeného díla.*

7. *Vyzkoušet varianty těch momentů výrazové hry, které jsou pociťovány jako málo uspokojujivé nebo málo završené* (Slavíková, Slavík & Hazuková, 2003, s.156).

Reflektivní dialog jsem sestavila na základě vzdělávacích cílů v jednotlivých dnech. Zda došlo k jejich naplnění, jsem si ověřovala pomocí reflektivního dialogu a odpovědí od dětí.

1.3.4 ARTEFILETIKA VE VZTAHU K RVP PV

Zde je nutné objasnit, jestli artefiletika splňuje požadavky RVP PV a zda lze tento přístup integrovat do mateřské školy.

Vzdělávací obsah (pro předškolní věk) je v RVP PV uspořádán následujícím způsobem:

- **Dítě a jeho tělo** – podpora růstu dítěte, fyzické pohody a zlepšování tělesné zdatnosti, rozvoj hrubé a jemné motoriky, zaměření na sebeobsluhu a zdravý životní styl.
- **Dítě a jeho psychika** – rozvoj řeči, jazyka, intelektu, citů a vůle, kreativity a sebevyjádření, duševní pohody atd.
- **Dítě a ten druhý** – rozvoj komunikace, podpora utváření vztahů k dospělému či jinému dítěti, zajišťování pohody těchto vztahů.
- **Dítě a společnost** – uvedení dítěte do společnosti, seznamování s kulturou, uměním a pravidly soužití s ostatními atd.
- **Dítě a svět** – seznamování dítěte s okolním světem a vlivem člověka na životní prostředí, rozvoj úcty k životnímu prostředí.

Integrované bloky mají být tvořeny tak, aby zasahovaly do všech vzdělávacích oblastí. Vztahují se k určitému tématu a mohou mít podobu tematického celku, projektu nebo programu (RVP PV, 2018).

Podle Slavíkové, Slavíka a Eliášové se můžeme setkat se stejnými obsahy i v artefiletice. *„Sebepoznání je spojeno s uvědomováním i obohacováním a prohlubováním prožitků. Náležitě zvládnutí a přiměřené zacházení s nimi je velmi důležitým předpokladem psychického zdraví. Sebepoznání není možné, není-li založeno na srovnávání vlastního sebeobrazu s chováním a míněním ostatních lidí“* (2007, s.15).

Metodické i teoretické principy artefietiky můžeme využít např. v hudební, dramatické, literární a výtvarné výchově. Můžeme říci, že v předškolním vzdělávání je hranice mezi obory mnohem prostupnější než u školních předmětů (což znamená, že den nedělíme podle předmětů jako ve škole, ale jednotlivé obory se prolínají během celého dne). Proto lze využívat artefietiku zejména v předškolním vzdělávání (Slavíková, Slavík & Eliášová, 2007).

2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části popisuji, jaký byl vývoj a průběh mého projektu. Vysvětluji zde pojem abstraktní umění, nefigurativní zobrazení a výtvarné prostředky. Také považuji za důležité popsat, co je projekce, jelikož tvoří největší část mého projektu, a v neposlední řadě bych chtěla objasnit, jak vlastně probíhá artefietická hodina a co jsou oživé obrazy, které děti ztvárňují na konci projektu. Dále obsahuje návrhy artefietických činností, které byly zrealizovány a reflektovány ve vlastní pedagogické praxi v 64. mateřské škole, a návrhy zlepšující alterace daných úkolů.

2.1 VÝVOJ PROJEKTU

Pro lepší pochopení mého projektu jsem se rozhodla, že zařadím i kapitolu o vývoji projektu, kde popisuji, jak vznikal, k jakým změnám během jeho tvorby došlo a proč tomu tak bylo.

Mojí prvotní myšlenkou bylo, že chci děti seznámit s něčím novým, nevšedním a přitom se vyhnout šablonovitému stylu „vyrábění.“ Z tohoto důvodu jsem se rozhodla, že děti seznámím s abstraktním uměním. Nejen že má abstraktní umění blízko dětské kresbě, ale zároveň také slouží k rozvoji myšlení či fantazie. Jelikož toto umění ve školce mnoho učitelů nepraktikuje, rozhodla jsem se, že se pokusím o první kontakt dětí s abstrakcí. Ve chvíli přede mnou vzniklo mnoho otázek: „*Jak budou děti reagovat na abstraktní umění? Budou mu rozumět? Jak nejlépe zprostředkovat jejich první kontakt s tímto uměním?*“ Rozhodla jsem se, že dětem přiblížím abstraktní umění tím, že je budu učit vidět jej všude kolem nás. Na tomto základu jsem postavila celý projekt. Děti budou srovnávat abstraktní obrazy s prostředím okolo sebe a díky tomu abstraktní umění lépe pochopí.

Nejdříve jsem si stanovila hlavní cíle na týden, tedy co chci děti naučit a s čím vším je chci seznámit. Následně jsem si udělala myšlenkovou mapu, do které jsem si doprostřed napsala tři zvolené hlavní cíle. Začala jsem vymýšlet jednotlivé aktivity, které by cíle naplňovaly zároveň i se svými dílčími cíli a dobře na sebe navzájem navazovaly. Právě zmíněnou myšlenkovou mapu považuji za velmi podstatnou oporu tohoto projektu.

Věděla jsem, že budu projekt realizovat v zimních měsících, proto jsem podle toho situovala i jednotlivé aktivity spolu s nezbytnou motivací pro děti. Jako motivaci jsem zvolila příběhy o sněhulákovi, které vždy navazovaly na hlavní činnost dne. Jelikož jsem

sněhuláka dětem i vyrobila a chtěla jsem, aby s námi byl po celou dobu projektu, vymyslela jsem na první den příběh o tom, proč s námi je. Podmínkou však bylo, že musel příběh navazovat i na hlavní činnost.

Nejdříve jsem tedy vymýšlela jednotlivé činnosti na každý den tak, aby na sebe navazovaly a naplňovaly stanovené cíle, a až poté jsem vymýšlela příběhy k těmto aktivitám.

Jelikož jedním z mých hlavních cílů bylo, aby se dítě dokázalo vcítit do obrazu a mluvit za něj, rozhodla jsem se, že na konci týdne děti ztvární oživé obrazy od známých umělců tohoto uměleckého směru. Záměrně jsem aktivitu dala až na konec týdne, aby měly děti čas seznámit se s abstraktním uměním, alespoň trochu jej pochopit a poznat tři umělecká díla od tří různých umělců, které měly v pátek, v poslední den týdne, ztvárnit. Zároveň tuto aktivitu považuji jako završení projektu a ověření, zda došlo k naplnění všech cílů, s nimiž jsme se postupně seznamovali celý týden.

Ovšem vybrat k této činnosti tři umělce a jejich díla nebyl lehký úkol, protože dílo umělce muselo vždy navazovat na hlavní činnost dne a ke všemu jeho hlavním úkolem bylo srovnání jeho podobnosti s okolním prostředím. A tím dětem co nejlépe ukázat souvislosti mezi ním a světem okolo nich, aby vše co nejlépe pochopily. Jak už jsem zmínila, nejdříve jsem vymyslela činnost a následně hledala umělce, který by se k ní co nejlépe hodil. Poté jsem vybrala jeho dílo, které bude nejvíce vizuálně podobné například něčemu z přírody. Jak jsem později zjistila, tato taktika nebyla úplně správná, neboť mnou vybraní umělci Modrian, Kupka a Mathieu nebyli vhodní pro tuto činnost. Jejich obrazy se mi jevily příliš složité a pro děti komplikované pro propojování s prostředím okolo.

Proto jsem se rozhodla, že budu hledat znovu a tentokrát jinak. Jako příklad uvedu aktivitu, kterou děti dělaly v pondělí. Aktivita spočívala v tom, že si děti měly hrát, jako že bruslí na ledě. Nejprve jsem si našla fotku ledu, na kterém byly stopy od bruslí, a k tomu jsem až následně hledala vhodný abstraktní obraz od známého umělce. Způsob se osvědčil, tak jsem s ním pokračovala i nadále. **Díky tomu, že jsem našla fotky reálné abstrakce kolem nás, např. stopa od letadla, tak i umělecká díla k těmto fotkám pasovala mnohem lépe a děti mohly vidět jednotlivé souvislosti mezi nimi.**

Uvedená část byla velmi podstatná, protože rozhodovala o tom, jestli dítě pochopí abstraktní umění či ne, proto jsem jí věnovala co nejvíce času. Nakonec jsem vymyslela otevírací a závěrečný rituál, které byly také nezbytnou součástí celého týdne.

Po navržení celého projektu jsem věděla, že bude zapotřebí s tímto projektem „hýbat“, přetvářet ho potřebám dětí, lépe uzpůsobit organizaci jednotlivých aktivit či reagovat na jejich průběh. Ale i tak jsem považovala návrh projektu za velmi obstojný.

2.2 VZDĚLÁVACÍ OBSAH PROJEKTU

Zde se věnuji abstraktnímu umění a třem umělcům, které jsem pro svůj projekt vybrala. Dále výtvarným prostředkům, nefigurativní tvorbě, oživlým obrazům, projekci, průběhu artefietické hodiny a v neposlední řadě také projektu. Pro lepší pochopení souvislostí mezi teorií a realizací projektu se pokusím uvést konkrétní příklady.

2.2.1 ABSTRAKTNÍ UMĚNÍ

Jako první jsem zařadila kapitolu o abstraktním umění, což je stěžejním tématem celého projektu, a o umělcích, které jsem si zvolila pro projekt a které si v ní krátce přiblížíme,

Jak už jsem se zmínila v kapitole o vývoji projektu, abstraktní umění jsem zvolila z toho důvodu, aby si děti zkusily také něco jiného, než je tvoření pouze podle šablon. Dalším důvodem bylo, že k němu mají velice blízko, jelikož se v jejich kresbách zpočátku také vyskytují jen čáry, linie a křivky. Díky tomu, jak jsem při realizaci zjistila, chápaly souvislosti mezi tímto uměním a realitou mnohem lépe než někteří dospělí lidé. Například první den, kdy jsem jim ukázala fotku zamrzlé hladiny se stopami od bruslí, řekly, že vidí čáry, a chápaly, že „něco, někdo“ zanechává po sobě stopy, které my vnímáme jako čáry či křivky. Když jsem se jich zeptala, co to asi může být za čáru nebo od čeho je, hned odpověděly, že je od bruslí. Další den už automaticky čáre přiřazovaly nějakou funkci či větší smysl. Tím chci říci, že díky tomu, že jsem dětem zprostředkovala abstraktní umění prostřednictvím srovnávání reality a uměleckých obrazů, dokázaly umění lépe pochopit a nemusela jsem jim ho nějak složitě vysvětlovat.

Zvolení výtvarníci abstraktního umění a jejich díla jsou nejvhodnější k tomu, abychom dětem ukázali, že abstraktní umění je všude kolem nás. Prostřednictvím srovnávání reálných fotek, na které byla přesně vybrána umělecká díla těchto umělců, mohou děti lépe pochopit abstraktní umění. Detailní vysvětlení důvodu zařazení těchto umělců je uveden v kapitole o vývoji projektu.

S vybranými umělci pracujeme celý týden a postupně děti seznamujeme skrz jejich díla a srovnáním toho, čím jsou obklopeni, s abstraktním uměním, učíme tak děti výtvarnému vidění, cítění a myšlení.

Je nutné konstatovat, že abstraktní umění usiluje o vyjádření uměleckých hodnot pouze prostřednictvím výrazových prostředků, jako jsou linie či barvy a tvary. Tento umělecký směr nechce zobrazovat viditelný svět okolo sebe sama. Zmiňované umění je často označováno jako nefigurativní, nezobrazující či nepředmětné, a to z důvodu, že nezobrazuje žádný předmět (Mráz, 2003).

Ve 20. století přispělo mnoho faktorů k tomu, aby vzniklo abstraktní umění, například vývoj malířství či vývoj přírodních věd. Dále svou roli sehrály i fotografie a počátky filmu, které udělaly z realistické malby malbu „zbytečnou.“ V neposlední řadě měla také velký vliv stylizace secese a silná ornamentálnost, ze které vycházela řada umělců. Vztah malby k hudbě byl také velmi významný, dokonce tak, že se jako abstraktní umělecký druh stal jedním ze stylů pro malířství (Mráz, 2003).

Mezi první abstraktní obrazy patřily například obrazy z roku 1907, které vytvořil hudební skladatel Mikolajus Čiurlionis či obrazy Francise Picabia z roku 1909.

V Rusku vznikly nové abstraktní směry rayonismus, konstruktivismus a suprematismus.

V předválečném období se rozdělilo abstraktní malířství na 2 póly. Na jedné straně byla geometrická abstrakce, která vycházela z kubismu. Mezi její představitele patřil například K. Malevič. Na straně druhé to byla expresionistická abstrakce, která vycházela z expresionismu, a její představitel byl V. Kandinskij (Mráz, 2003).

Abstraktní umění se za první světové války ve dvacátých letech rozšířilo o nové směry konstruktivismus, novoplasticismus, De Stijl a Bauhaus. Koncem druhé světové války nastoupil nový proud abstraktního umění. Poprvé v dějinách obsáhlo umělecké hnutí celou zeměkouli. Jeho nadvláda se jevila tak obecná, až vzbuzovala iluzi, že abstrakcionismus je posledním stadiem vývoje světového umění. Pro novou vlnu poválečné abstrakce vzniklo několik označení, např. abstraktní expresionismus, lyrická abstrakce – tachismus, ale jako souhrnný termín se vžil informel = bez formy (Mráz, 2002).

Prvním umělcem je **Zdeněk Sýkora**, jehož dílo využívám hned v první den projektu. Slouží nám k připodobnění stop od bruslí a jako motivace na hlavní činnost, kde si děti samy vyzkoušely takové dílo zrealizovat.

Zdeněk Sýkora

Vystudoval Pedagogickou fakultu v Praze. V roce 1963 došel až ke strukturám elementů a také organizoval plochu obrazu do podoby rastru. Při zkoumání těchto elementů ho zaujaly makrostruktury a poté se soustředil na linie (obrysy prvků). Z čehož vyplývá, že během šedesátých let došel k abstrakci. Uplatňuje zde principy přísně racionální kompozice (Mráz, 2002).

Dalším umělcem je **Joan Miró**. Jeho dílo jsme využili ve středu při srovnávání např. s barevnou oblohou, na které byly stopy od letadel. Následně děti dokreslovaly zvířata do barevných skvrn a přiblížily se tak jeho technice.

Joan Miró

Žil za druhé světové války. Svůj první cyklus litografií (Barcelona) vytvořil roku 1954. Pro Harvardskou univerzitu provedl keramickou stěnu a roku 1964 keramický vlys, který byl pro univerzitu ve Švýcarsku. Ve svých pozdních obrazech, a zvláště v grafice, uplatnil svou nevyčerpatelnou fantazii (Mráz, 2002).

Posledním umělcem je **Wassily Kandinsky**. Kandinského dílo jsme použili ve čtvrtek jako připodobnění toho, co je pod zamrzlou hladinou, a následně si ji pak děti zkusily vytvořit.

Wassily Kandinsky

Dá se říci, že jeho přivedla k abstraktnímu malířství náhoda. A bylo tomu tak, že jednou viděl svůj obraz opřený o zeď, ale byl obráceně, takže vlastně nebylo poznat, co je na obraze zobrazeno. Díky intenzivnímu barevnému dojmu, jímž byl malíř tak ohromen, si uvědomil, že obraz dokáže vyvolat silný zážitek pouhou sestavou barevných ploch, čar a skvrn. Zřejmě mu došlo, že předmět jeho obrazům vlastně škodí (Mráz, 2003).

Ve dvacátých letech směřoval k přísnému matematickému řádu, což znamenalo, že se začal přibližovat konstruktivistům, a to i přesto, že s nimi nechtěl mít nic společného. Vzájemná výměna myšlenek s P. Kleem způsobily, že obrazové prvky Kandinského maleb

tvorily jen kruhy, přímký, trojúhelníky a barva se stala klidnější. Zkoumal vnitřní význam barvy, geometrické formy a jejich souvislosti. Výsledky jeho výzkumů prozrazují názvy jeho obrazů, např. Veselá žlutá nebo Plochosť a hloubka (Mráz, 2002).

2.2.2 NEFIGURATIVNÍ VOLNÁ TVORBA

Ve svém projektu se zabývám především abstraktním uměním, do něhož spadá hlavně nefigurativní tvorba, je proto nezbytné zahrnout zde i zmínku o této tvorbě.

Slavíková, Hazuková a Slavík tvrdí, že *„nezobrazuje věcnou skutečnost, ale usiluje o výtvarné vyjádření různých psychických, duchovních nebo přírodních stavů a procesů“* (2010, s.155).

V umění je spojována s tím, že odmítá jakýkoliv obsah výtvarného díla, které nemá odkazovat k ničemu jinému, protože je „samo sebou“. Také to vede někdy až k tomu, že je odmítán název díla a z tohoto důvodu je značen například jen číslem. Náměty pro děti by měly být méně intelektově náročné, např. nakresli radost či zlost (Slavíková, Hazuková & Slavík, 2010).

2.2.3 PRŮBĚH ARTEFILETICKÉ HODINY

Můj projekt, jak už víme, je založen na artefiletickém pojetí výuky a podle toho jsem také sestavila i pořadí jednotlivých činností, které jsou navrženy na celý jeden týden. Proto popisují, jak vlastně taková hodina probíhá. Nejdůležitější pojmy jsou už objasněny v kapitole Speciální metody artefiletiky.

Typický průběh vyučovací jednotky vypadá asi takto: uvítání, úvodní rituál a ledolamka, ztišení, motivační vstup (pohádka, příběh atd.), výrazová hra, reflektivní dialog, závěrečný rituál a rozloučení.

Je samozřejmé, že lze některou část ubrat nebo jinou naopak přidat. Čas od času je dobré, vsunout do nějaké hodiny povídání „o čemkoliv“, co bude děti zajímat. Musíme dbát na to, aby konkrétní struktura artefiletické hodiny poskytla prostor pro tři základní body: **výrazová hra, výtvarný zážitek a reflektivní dialog** (Slavíková, Slavík & Hazuková, 2003).

2.2.4 PROJEKCE

Mohu konstatovat, že se téměř celý týden zaměřuji na to, aby děti uměly spatřovat „něco v něčem“. Ukazuji jim různé způsoby a cesty k tomu, aby byly schopné najít různé významy v náhodných tvarech či najít jen barevně zajímavou kompozici. Dokreslují, například podle skvrn, jednotlivá zvířátka, čímž u nich rozvíjíme smysl pro symboliku neboli projekci. Dále přiřazují význam nějakému předmětu, např. si každý nakreslí svoji vločku na bílý papírový talíř. Znamená to, že projekce naplňuje celý můj projekt. Proto považuji za velmi důležité objasnit, co je projekce, jak se tvoří, jak se dělí a v neposlední řadě také proč je důležitá.

V této kapitole se opírám zejména o informace z knihy *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky* (Slavík & Wawrosz, 2004).

Spatřovat „něco v něčem“ neboli projekce lze vysvětlit i tak, že něco zevnitř sebe, např. abstraktní objekt či pojem, promítneme do objektu, který jsme svými smysly zachytili. Dá se říci, že v tom, co právě vnímám, vidím něco určitého. Ve skutečnosti však porovnávám dvě niterné položky, a to položku paměti spolu s položkou přicházející ze smyslů. V případě, že objevím přijatelnou míru shody, nabývám dojmu, že daný objekt znám, a chovám se přiměřeně k rozpoznanému objektu. Například si sednu na předmět, který mi připomněl židli.

Názorným příkladem projekce může být objevení nějakého smysluplného obsahu (podoba zvířete atd.) v náhodném seskupení jednotlivých prvků, třeba ve spadaném listí či v mracích apod. To, co v těchto náhodných seskupení vidíme, určitě nebylo vytvořeno z nějakého záměru něco vyjádřit, ale přesto jsme schopni v nich rozeznat určitou věc. Někdy je to až tak věrohodné, že se často lekne toho, co vidíme, a bojíme se jít dál. Např. větve stromů v tmavém lese v nás vyvolají obavu, že nás může někdo sledovat, jelikož vidíme stín nějakého člověka. Vyplývá z toho, že se člověk zachová tak, jako by opravdu narazil na nějaké nebezpečí. Až poté, co si rozsvítí baterku, zjistí, že to jsou vlastně jen větve stromů a může si s klidem oddechnout. Byla to jen jeho projekce. Je nutné brát v úvahu, že projekce platí i v tom případě, kdy se předpoklad potvrdí (Slavík & Wawrosz, 2004).

V uměleckém zážitku rozhoduje kvalita projekce o tom, jaký bude mít umělecký zážitek charakter a jestli bude vůbec působit.

V případě, že bychom neměli vůbec žádnou vědomě zachytitelnou projekci, stalo by se, že bychom o objektu nic nevěděli a nemohli bychom vhodně reagovat. Např. naše obava z muže ve větvích stromů. Kdyby se opravdu potvrdilo, že je tam nějaká osoba, která by nás ohrožovala, kdybychom šli zrovna tím lesem, potvrdilo by to pouze jen tragicky to, že je podstatné mít připravený nějaký pravděpodobný model konkrétní skutečnosti, kterou můžeme promítnout do svého okolí (Slavík & Wawrosz, 2004).

2.2.5 VÝTVARNÉ PROSTŘEDKY

Je nutné si uvědomit, že abstraktní umění by nešlo zrealizovat bez výtvarných prostředků, jak je patrné i z mého projektu. Záměrně je postaven tak, že se děti každý den seznamují s jiným výtvarným prostředkem a zároveň se učí rozpoznávat jednotlivé vztahy mezi elementy (např. kontrast). Vzhledem k tomu, že jedním z mých hlavních cílů je experimentování s výtvarnými prostředky abstraktního umění, je nezbytné, abych vysvětlila, co jsou výtvarné prostředky.

Ještě před tím bych chtěla objasnit, co jsou prostředky realizace výtvarné výchovy. Dále se budu věnovat jen prostředkům výtvarným, které jsou stěžejní pro realizovaný projekt. Vysvětluji pojem výtvarné prostředky, co vše k pojmu řadíme, jaké jsou jejich funkce či repertoár. Nakonec se zabývám členěním těchto prostředků.

Prostředky realizace výtvarné výchovy

Jedná se o výtvarné a didaktické prostředky podílející se na realizaci všech druhů výtvarných činností, např. ilustrace, figura a krajina. Tyto prostředky také pomáhají k osvojování učiva a k naplnění stanovených vzdělávacích cílů (Hazuková, 2011).

Výtvarné prostředky

Jsou speciální materiální i nemateriální prostředky a používáme je při výtvarné tvorbě, fantazii či představě. Jsou určeny pro vnímání zrakem, hmatem a sluchem (Hazuková, 2011).

K výtvarným prostředkům řadíme například funkce výtvarných elementů a technik ve výtvarném vyjadřování, dále odbornou výtvarnou terminologii, realizační prostředky

materiálně – technické povahy a v neposlední řadě také výtvarné vyjadřovací prostředky, jako jsou vztahy mezi elementy, symboly a proces tvorby (Hazuková, 2011).

Pro svůj projekt jsem využila zejména **funkce výtvarných prostředků**. Například funkce vymezující tvar pomáhala dětem přijít na to, jaké zvířátko jim jednotlivé barvy rozpité do sebe připomínají, či funkce sjednocující jako pomoc při výběru nejzajímavějšího místa na obraze.

Mezi funkce výtvarných prostředků patří vymezující (např. tvar), popisná (např. materiál obleku) a prostorová (např. objem), dále sjednocující (např. vztah mezi osvětlenou a neosvětlenou částí), také sem patří funkce významová a výrazová, která s ní úzce souvisí – dává jí vyniknout (Hazuková, 2011).

Tzv. „**repertoár**“ výtvarných prostředků jsem zařadila proto, neboť je dobré vědět, že při práci mohu použít jakýkoliv nový výtvarný prostředek. V mém případě jde o elektrikářskou bílou izolepu. Děti ji používaly při výrobě prasklin na ledě. Nový výtvarný prostředek mohu použít, pokud vím, co chci dětem ukázat a jak s ním správně zacházet, aby se nikomu nic nestalo. Ovšem i to, že zůstaneme u původních výtvarných prostředků, není nic špatného. V mém projektu se jedná např. o klasický barevný papír, který děti trhaly a muchlaly při tvoření závějí.

„Repertoár“ výtvarných prostředků

Ukazuje se, že se za určitých podmínek může stát výtvarným prostředkem prakticky cokoli našeho přírodního, umělého i hmotného okolí.

Nových prostředků stále přibývá díky dalšímu lidskému poznání v oblastech umění, vědy a techniky. Důležité je zmínit i to, že jsou časté návraty k původním prostředkům, obzvláště přírodním.

Při volbě realizačních prostředků je nutné brát na vědomí jejich speciální možnosti vzhledem k tomu, co chci děti naučit. Je důležité brát zřetel na případná bezpečnostní a zdravotní rizika, která mohou být spojena s používáním některých materiálů a technik (Hazuková, 2011).

Pro tento projekt je nejdůležitější **členění výtvarných prostředků**, které využívám nejvíce. Co se týká prvků výtvarné řeči, jak už víme, je abstraktní umění právě o různých liniích, plochách či bodech a barvách. Právě s tím pracují děti celý týden, což můžeme vidět v přílohách ve výsledných pracích dětí. Zároveň se děti učily rozpoznávat vztahy mezi elementy, např. jaká barva je pro ně veselější či jaká na ně působí smutně a proč. Dále jestli spolu barvy kamarádí či nesymetrie a asymetrie atd. Na skupinu výtvarných symbolů byl zaměřen speciálně celý jeden den. Děti dokreslovaly zvířata podle barevných skvrn. Proces tvorby neboli nápodobu jsem také zařadila do svého projektu. A to tak, že děti napodobovaly umělecká díla a tvořily je různými způsoby. V poslední skupině se jedná o materiálně-technické prostředky realizace a je jasné, že bez toho by děti nemohly tvořit. Např. výtvarné techniky nám nabízejí tvoření plošné, prostorové a časoprostorové. Je na nás, co z toho si zvolíme. Chtěla jsem, aby si děti vyzkoušely všechny možnosti, proto plošné bylo například tvoření toho, co je pod zamrzlou hladinou (vodovky a voskovky na čtvrtce). Dále prostorové tvoření zamrzlé hladiny (trhání, muchlání papíru, dokreslování vloček a házení na hladinu). Nakonec i časoprostorové, kdy si děti samy zahrály na barvy z obrazu. K výtvarným instrumentům z mého projektu můžeme například zařadit štětce, fixy, barvy v tubě atd. K výtvarnému materiálu vše, co jsme použili k jednotlivým realizacím, od krepového papíru na ztvárnění ožvlých obrazů až po modrý papír na tvoření závějí.

Členění výtvarných prostředků

První skupinou jsou prvky výtvarné řeči, kterými jsou např. bod, linie, plocha, struktura atd.

Další skupinou jsou vztahy mezi elementy a zde se jedná o proporcionalitu, kontrast a harmonii či symetrii a asymetrii.

Třetí jsou výtvarné symboly. Znamená to, že se jedná o význam, který divák objeví ve výtvarných formách. Tyto formy jsou závislé na představivosti či fantazii.

Proces tvorby je 4. skupina znázorňující různé způsoby, jak transformovat skutečnost, např. nadsázka, zjednodušení, napodobení apod.

Poslední skupinou jsou materiálně – technické prostředky realizace. Řadíme mezi ně:

- Výtvarné techniky umožňující výtvarnou tvorbu prostorovou, plošnou i časoprostorovou. Jedná se o malbu, otiskování a kresbu atd.
- Výtvarné instrumenty neboli nástroje pro výtvarné činnosti (špachtle, štětec, rydlo atd.).
- Výtvarné materiály, používané při realizaci jak výtvarných činností plošných, tak i prostorových a časoprostorových (textil, dřevěné odřezky apod.) (Hazuková, 2011).

2.2.6 OŽIVLÉ OBRAZY

Jelikož je jedním z mých hlavních cílů, že se dítě dokáže vcítit do obrazu a mluvit za něj, rozhodla jsem se, že na konci týdne děti ztvární oživlé obrazy. Proto jsem zařadila i kapitolu o oživlých obrazech, abych objasnila, o co se jedná a v čem jsou dobré pro výuku.

Oživlé obrazy jsou založené na učení ze zkušeností a řadíme je mezi komplexní učební úlohy. Divadelnost a scéničnost je přesně to, oč se učební úloha opírá. Lze to vysvětlit i tak, že to, co chceme děti naučit, vstupuje na scénu prostřednictvím toho, že si děti samy ztvární oživlé obrazy a hrají v nich určité role. Co děti ztvárňují, je vzdělávací obsah, který by si měly osvojit. Živé obrazy tak podporují kvalitu výuky při dosahování vzdělávacího cíle. Jedná se o rozvoj žákovy porozumění vzdělávacího obsahu v kontextu dané praxe příslušného oboru (Rodová & Slavík, 2018).

Děti tyto principy divadelnosti a scéničnosti běžně využívají ve svých hrách, jelikož jsou přirozenou součástí lidského jednání (Vojtěchovský & Vostrý, 2008).

Jedná se o metodický postup, který na základě scény nebo výjevu propojuje historický (nejen) příběh s obrazem. Pokud budeme sledovat výjev, pracujeme především s obrazem, ovšem pokud se zaměříme na jeho vznik a pokračování, můžeme si domyslet nějaký příběh (Vojtěchovský & Vostrý, 2008). Z tohoto důvodu mají živé obrazy didaktický potenciál, který představuje prostorově a výrazově konstruovanou konkrétní myšlenku (Rodová & Slavík, 2018).

2.3 O PROJEKTU

Projekt jsem zrealizovala u předškoláků 8. třídy „Majáku“ v 64. MŠ, Pod Chlumem, Plzeň – Doubravka, ve které bylo celkem 26 dětí. Z důvodu nemoci docházelo ve vybraném týdnu do školky jen 20 dětí. Stále to bylo hodně pro realizaci artefietické hodiny, a proto byly děti u některých činností rozděleny na dvě skupinky, aby se jim lépe pracovalo. V obou skupinkách se dělalo to samé a každé se věnovala nejméně jedna paní učitelka, která dětem vysvětlila, co mají dělat.

Projekt jsem navrhla na týden pro třídu předškoláků a téma týdne bylo **Sněhulákova dobrodružství**. Každý den byl motivován jedním příběhem o sněhulákovi. Dále byl zaměřen na naplnění hlavních cílů, které jsem uvedla už v úvodu; dítě experimentuje s výtvarnými abstraktními prostředky, vypráví své prožitky z výtvarné akce a dokáže se vcítit do obrazu a mluvit za něj. Zda se povedlo naplnit všechny tyto cíle, je uvedeno v závěru.

Hlavní myšlenky projektu

První den jsem děti seznámila s tématem a učila je otevírací a závěrečný rituál, který se opakoval po celou dobu projektu. Daný způsob jsem považovala za velmi podstatný, a to z důvodu lepšího porozumění řádu artefietické výuky. Zároveň je uvedl lépe do příběhu a zase zpět do reality. K tomu nám sloužily jednotlivé příběhy (o sněhulákovi) jako motivace.

Celý týden šlo o to, přiblížit dětem abstraktní umění. Děti se zabývaly tím, jak vzniká, což navazuje na cíl, že dítě experimentuje s výtvarnými prostředky. Dále byla vyvíjena snaha o rozvoj jejich schopnosti empatie, výtvarného vidění, vnímání, smysl pro symboliku či výtvarné myšlení. Lépe se pak dovedly vcítit do obrazu a ztvárnit oživé obrazy, což je hlavním cílem projektu. K tomu jsem zvolila jednotlivé aktivity, ke kterým byla přirovnávána zpočátku díla realistická a poté také abstraktní, aby si lépe uvědomily souvislosti mezi abstrakcí a prostředím okolo nich.

Děti jsem záměrně během týdne seznamovala se třemi uměleckými díly od třech různých umělců, aby byly lépe připraveny na poslední den v týdnu, kdy měly pracovat se všemi třemi obrazy.

Projekt jsem neustále upravovala potřebám dětí pro lepší zvládnutí jak po organizační stránce, tak i z důvodu, aby děti měly z projektu co největší prožitek a samozřejmě došlo k naplnění všech stanovených cílů. To, jestli se povedlo předejít veškerým úskalím a provést ho bez větších obtíží, se dočteme v jednotlivých reflektivních bilancích.

Je nutné zmínit, že projekt nemohl být zdokumentován videem, z důvodu nového zákona o ochraně práv a soukromí člověka. Proto jsou zde jen fotografie z realizace projektu, na kterých se objevují jen ruce dětí, nohy nebo jsou vyfocené zezadu, aby nebylo k rozpoznání, o koho se jedná.

2.4 NÁVRHY ARTEFILETICKÝCH ČINNOSTÍ

2.4.1 JAK BRUSLIL SNĚHULÁK

Motivace:

Sedneme si s dětmi do kruhu na koberec, na kterém bude ležet uprostřed sněhulák. *„Děti, jestlipak víte, co to je? Jak se tady asi s námi cítí? Podle čeho jste to poznaly? Sněhulák je tu proto, že se mi včera o něm zdál sen. A protože se mi sen moc líbil, rozhodla jsem se, že se o něj s vámi podělím. Zapsala jsem si ho, abych na něj nezapomněla do té doby, než se s vámi uvidím.“*

Jednou si děti hrály okolo zamrzlého rybníka a postavily tam sněhuláka. Druhý den se na rybníku objevil malý pejsek a na ledě mu to velice klouzalo, nemohl se dostat zpět. Nezbyvalo mu nic jiného, než jen smutně kňučet a naříkat. Naříkání bylo tak hlasité, že ho uslyšel i sněhulák, který byl až na druhé straně rybníka. Neváhal, nazul si brusle a rychle mu pospíchal na pomoc. Když pejska dovezl zpět na břeh, pejsek mu poděkoval a sněhulák se vrátil zpět na své místo, kde předtím stál. *„Proto jsem se, děti, rozhodla, že sněhuláka sem k nám přinesu a bude tady na nás dávat pozor. Také nám bude připomínat, že na sebe máme být hodní a pomáhat si. Děti, souhlasíte s tím?“*

Rituál:

Nyní se o sněhulákovi naučíme říkanku, se kterou ho budeme vítat každý den.

Pane sněhuláku, (Ruce si dáme k puse jako bychom chtěli volat do dálky.)

dobrý den, (Zamáváme.)

přeji vám dnes s úsměvem. (Rukama ukážeme úsměv na tváři.)

S dobrodružstvím rychle k nám, (Dupeme na místě.)

to já totiž moc rád mám. (Rukama ukážeme srdíčko.)

Ledolamka:

U této aktivity se rozdělíme na dvě skupiny, ale v obou se bude dělat to samé. Ukážeme dětem fotky krajiny, na kterých je vidět zamrzlá hladina a jsou na ní stopy od bruslí.

Hádanka: „*Od čeho si děti myslíte, že jsou stopy na ledě?*“ Přinesu dětem do školy skutečné brusle, aby si je mohly pořádně prohlédnout a viděly, z čeho vznikají takové stopy. Poté si budeme povídat dále, jaké stopy ještě mohou vzniknout a od čeho. Také jim ukážeme i jedno z děl od Zdeňka Sýkory a budeme ho porovnávat se stopami z přírody.

Výtvarná akce:

U této aktivity stále zůstaneme v rozdělených skupinkách. Stále platí, že obě skupiny dělají to samé.

„*Vzpomínáte si, jak jsem vám říkala, že sněhulák bruslil? My si to nyní společně vyzkoušíme.*“ Na podlaze (ideálně na líně) budou pro děti rozprostřeny dva kartony na kreslení a děti si samy na ně dají barvy – vystřídají se všichni. Potom si děti sednou a učitel jeden karton zakryje dalším kartonem. Druhý karton zakryje černým igelitem. Nakonec kartony přilepí izolepou k podlaze (líně), aby se obraz neodkrýval a děti nebyly špinavé od barvy. Děti na nich pak budou bruslit podle hudby. Na konci nám vznikne překvapení, které si společně odkryjeme a zjistíme, co nám vzniklo a jestli se výtvarná akce povedla tak, jak měla. Po dokončení si s dětmi budeme povídat o tom, co vlastně vytvořily.

Dáme na stranu horní části ze spodních kartonů a stoupneme si s dětmi okolo. „*Jaké barvy se vám líbí nejvíce?*“ Dítě například odpoví, že červená, potom si to spolu zkusíme vytleskat. Dále se jich zeptám, co jim připomínají tvary nebo barvy na kartonech. Podle toho, co řeknou, jim zadám pohyb, jaký mají udělat. Případně jej vymyslí samy. Mohou říci, že jim tvary připomínají pejska, tak budou chodit jako pejskové.

Dílčí cíle:

- Učí se výtvarnému vidění a myšlení – vyhledává působivé barevné kompozice.
- Rozvoj fantazie – vyhledává významy v náhodných tvarech.

Technika: malování tělem.

Pomůcky: karton na kreslení, temperové barvy, papírová lepenka a průhledná izolepa, obrazy zimy a jedno dílo od Z. Sýkory.

Reflektivní dialog:

1. Co jste viděli na obrázku?
2. Podle čeho jste hledali to, co vám to připomíná?

Závěrečný rituál:

Stoupneme si okolo sněhuláka, půjdeme okolo něj dokola a říkáme říkanku.

Na shledanou, sněhuláku. (Jdeme dokola a máváme.)

Na shledanou, dobrou noc. (Ruce dáme pod hlavu, jako když jdeme spát.)

Nebud' smutný sněhuláku, (Děláme, jako když brečíme.)

vždyť zas přijdem, díky moc. (Jdeme dokola a na poslední slovo vyskočíme.)

Reflektivní bilance:

Na začátku jsem děti chtěla seznámit se sněhulákem, kterého jsem jim přinesla s sebou. Má první otázka byla, proč si děti myslí, že je sněhulák s námi. Jejich odpovědi byly například, *protože je zima, protože si nyní každý staví sněhuláka, protože je venku hodně sněhu,* a také nezapomněly zmínit, *že náš sněhulák je placatý, protože je z papíru.* Na otázku, jak si myslí, že se s námi cítí, začaly hned vykřikovat, *že asi dobře ne, že je tu horko, že se rozteče atd.*

Poté jsem je však upozornila, aby se pozorně podívaly na sněhuláka, jak se tváří, a znovu mi odpověděly na tuto otázku. Děti začaly říkat, že je mu tady s námi hezky, protože se usmívá, což byla ta správná odpověď, kterou jsem od nich očekávala. Jelikož jsem chtěla, docílit, aby si děti všimaly detailů a toho, jak se sněhulák tváří.

Poté jsem jim řekla, že je tu proto, že se mi o něm zdál sen, který jsem si zapsala, abych ho nezapomněla a mohla jim ho také říct. Tento příběh byl také motivací celého dne.

Pointa celého příběhu je, že sněhulák s námi bude celý týden proto, aby na nás dával pozor a připomínal nám, že na sebe máme být hodní.

Poté jsme se učili rituál neboli říkanku o sněhulákovi, kterou se budeme vítat každý den. Říkanku jsme si zopakovali vícekrát, aby si ji děti lépe zapamatovaly, ale už po prvním zopakování ji uměly skoro všechny děti, což mne mile překvapilo.

Dále jsme se rozdělili na polovinu, v každé skupině bylo 10 dětí, a následovala ledolamka. Nejdříve jsem dala dětem hádanku a ukázala jim obrázek se stopami od bruslí. Děti měly hádat, co je na obrázku a od čeho jsou stopy. Dětem hádanka nedělala žádný problém. Hned je napadlo, že to mohou být čáry od bruslí, a měly pravdu. Načež jsem jim ukázala brusle, aby viděly, od čeho vznikají takové stopy na ledě, a bavili jsme se o tom, kdo byl už někdy bruslit. Kubík: „*Já chodím bruslit s tátou.*“ Tomáš: „*Já jsem na to ještě moc malý.*“

Dále jsem se jich ptala, jestli je napadá, jaké další stopy můžeme vidět ve sněhu. Děti hned reagovaly a říkaly, že můžeme vidět stopy zajíce a ptáčků. Když jsem se ptala konkrétně, Honzík povídá: „*Sýkorku nebo kosa.*“ Mile mě překvapilo, že takhle pohotově hned reagovaly. Dále říkaly, že můžeme vidět stopy od bot, srnky, pejska. Dále jsem jim ukázala obrázky, na kterých byly stopy od ptáčků či traktoru, lyží atd. Děti měly uhádnout, o co se jedná. Nic jim nedělalo problém, dokonce poznaly stopy od traktoru. Nakonec viděly dílo od Zdeňka Sýkory, ke kterému jsme si řekli pár slov. Potom hledaly, co mají společného a odlišného všechny tyto obrázky.

V hlavní aktivitě jsme zůstali nadále rozdělení ve skupinách. Jen jsme se přesunuli z koberce na lino, na kterém už byly připraveny dva kartony, aby každá skupina měla svůj karton. Aktivita byla náročnější na přípravu, proto jsem si kartony připravila už dopředu. Každá skupina šla ke svému kartonu a stříkala na něj jednotlivé barvy. Kdo stříknul barvu na karton, sedl si a čekal na ostatní. Děti tato činnost velmi bavila a bylo na nich vidět, že si ji užívají a mají z ní legraci. Zvláště je pobavily všelijaké zvuky, které vydávaly barvy při stříkání na papír. Nějaké barvy šly stříkat ztuha, jiné byly naopak zase moc tekuté. Proto barva stříkala opravdu všude. Poté všechny děti seděly okolo kartonů a paní učitelky šly přikrýt první karton černým igelitem a druhý bílým kartonem. Nakonec se oba kartony přilepovaly lepenkou k linu, aby na nich šlo dobře bruslit, barva nevytekla ven a nezničil se obrázek, který byl uvnitř. Pro tuto aktivitu jsem zvolila záměrně tyto dvě varianty proto, abychom zjistili, jaký materiál je pro aktivitu vhodnější.

Při těchto přípravách bylo na dětech už vidět, že je to na ně moc dlouhé čekání a začínaly se nudit. Problém jsem vyřešila tak, že jsem jim nejprve řekla, ať přemýšlejí, co asi budeme dělat, až se vše připraví, ale ať to zatím neříkají nahlas. Po chvíli jsem se jich zeptala, co si myslí, že budeme dělat, a téměř všechny děti odpověděly, že si myslí, že budeme bruslit. Někdo dokonce říkal, že v bruslích, a další naopak, že bez bačkůrek. To byla ta správná odpověď.

Jelikož zdaleka ještě nebyl přilepený celý karton, rozhodla jsem se vzít děti na koberec, aby si zatím vyzkoušely bruslení nanečisto, než druhá paní učitelka karton dolepí. Děti se na bruslení soustředily a snažily se předvést to nejlepší, co umí. Poté jsme se vrátili zpět ke kartonům a každá skupina šla ke svému. Řekla jsem jim, že pustím hudbu a že budou bruslit po celou dobu, dokud bude hrát píseň. Až přestane, tak půjdou z kartonu pryč. Také jsem je upozornila na to, aby byly opatrné a nestrkaly do sebe. Výtvarná akce trvala celkem 4 minuty po dobu celé písně. Bohužel, nemohla trvat déle, jelikož se lepenka pomalu začínala odlepovat a druhý karton trhat. Proto jsme museli bruslení ukončit po první písni. Děti byly vzorné, ohleduplné a nestrkaly do sebe. Zároveň na nich bylo vidět, že je tato aktivita baví. Bohužel neměly tolik prostoru, aby si bruslení mohly užít více. Po skončení písně si děti stouply okolo a těšily se, až obrazy odkryjeme. Nejdříve jsme dali pryč černý igelit a dětem se moc líbilo, co vzniklo. Poté jsme chtěli odkrýt i druhý. Bohužel stihnul za tu chvíli přischnout k sobě, takže jsme odkryli jen kousek z každého konce, aby děti viděly alespoň něco. Dále měly děti říct, jaké barvy jsou na obraze a které z nich se jim nejvíce líbí. Také se měly zamyslet nad tím, co jim obrazy připomínají. Děti říkaly a ukazovaly například hory, vlny, stromy, koníka atd. Některé děti měly s úkolem ze začátku problém, zřejmě jej nepochopily. Když pak viděly, co ukazují ostatní, a slyšely, co říkají, tak se hned zapojily a nedělalo jim to už žádné problémy.

Vytleskávání barev a hra na to, co jim obrázky připomínají, se bohužel nestihla, neboť jsme se zdrželi při přípravě na tuto aktivitu.

Reflektivní dialog:

Dětem jsem pokládala dvě otázky. První byla, co viděly na obrazech a podle čeho hledaly, co jim to připomíná. Dětem nedělalo žádný problém odpovědět a hned říkaly, že viděly *hada, vodu, vrtulník bez vrtule, želvu, pána či vázu* a spoustu dalšího. Na druhou otázku byla jejich nejčastější odpověď, že jim to něco připomnělo podle *tvaru, barvy* a někdo dokonce řekl, že podle *obrysu*.

Nakonec jsme se rozloučili se sněhulákem závěrečnou říkankou, kterou jsme si zopakovali alespoň dvakrát, aby si ji děti lépe pamatovaly do dalšího dne.

Hodnocení:

Tento den byl velmi hektický a náročný na přípravu, díky čemuž vzniklo, že jsme nestihli některé aktivity v hlavní činnosti nebo že se děti začaly nudit při přípravě další aktivity. Také se nám slepil jeden výtvar dohromady, což ale není takový velký problém. Pro tento případ jsme měli připraveny dvě varianty, abychom pro příště věděli, jaký materiál máme na tuto činnost použít. Dále se nám také po chvíli začal odlepovat karton od země, takže se stalo, že některé barvy začaly vytékat a my jsme museli kartony obcházet a přilepovat je znovu k zemi. Pro příště bych tedy zvolila lepší organizaci, aby děti nemusely dlouho čekat, nebylo to tak náročné na přípravu a my pak byli schopni stihnout vše naplánované. Také bych použila vhodnější materiál, což je jen černý igelit, a v neposlední řadě také lépe zajistila připevnění k podlaze, aby nedocházelo k odlepování. Zároveň musím říci, že i když vzniklo několik potíží, děti se bavily a aktivity si užily. Byly rovněž naplněny cíle dnešního dne, takže den nebyl až tak katastrofický, jak se na první dojem mohlo zdát.

Zlepšující alterace:

Jak jsem již zmínila v hodnocení dne, vzniklo několik problémů, které podle mého natolik ovlivnily výsledek a zážitek dětí z hlavní výtvarné akce, že považuji za nezbytné, abych napsala zlepšující alteraci na základě svých zkušeností s touto aktivitou. Už by se v ní neměl vyskytovat žádný ze zmíněných problémů.

Problém nastal až při hlavní činnosti, a to zejména kvůli špatné organizaci a špatnému materiálu. Rozhodla jsem se proto, že bych příběh o sněhulákovi a ledolamku s popisováním obrázků ponechala a změnila pouze hlavní činnost. A to tak, že bych už dopředu, hned po svačině, zatímco by si děti šly ještě na chvíli hrát, rozprostřela na lino černý igelit, který bych přilepila co nejširší a nejpevnější izolepou, např. lepenkou na koberce, a ne papírovou. Nelepila bych celý igelit, ale jen do půlky, jelikož bych poté dala na černý igelit dva kartony na kreslení (jen na přilepenou půlku igelitu), které by byly ustřižené tak, aby se vešly na jednu půlku a nepřesahovaly na lino. A to z toho důvodu, že by barvy případně vytékaly jen na igelit, a ne na lino. Dále bych oba kartony přilepila ještě pro jistotu na černý igelit, na kterém jsou položené. Toto považuji za dostatečnou přípravu

na hlavní činnost. Daným způsobem zabráníme, aby se děti nudily. Zároveň tak ušetříme čas, který potřebujeme k tomu, abychom stihli vše.

Po této přípravě bychom s dětmi šli ke kartonům, každá skupina by byla u jednoho. Děti by stříkaly barvy na karton a opět by se každý vystřídal. Toto bych neměnila, jelikož se mi to osvědčilo a nikdo s tím neměl problém. Následně bychom společně kartony přikryli druhou půlkou igelitu. Děti by odešly s jedním učitelem na koberec a trénovaly bruslení, druhý by opět přilepil igelit k linu (silnou a pevnou lepenkou na koberce). Pak by se děti vrátily zpět a začaly bruslit na hudbu, samozřejmě bez bačkor. Podle toho, jak by děti tato aktivita bavila, bychom zvolili jednu nebo více písní, na které by mohly bruslit.

Poté bychom odkryli igelit a děti by se mohly podívat na to, co vzniklo, a splnit následující úkol, který bych nechala stejný, jako byl navržen k tomuto dni ve výtvarné akci. Začali bychom tím, že bychom se ptali dětí, jaké barvy se jim líbí nejvíce, a pokračovali následovně tak, jak je to sepsané ve výtvarné akci na str. 37. Nakonec bychom si udělali reflektivní dialog a rozloučili bychom se sněhulákem. Závěr dne by zůstal stejný, jelikož se během něho nevyskytl žádný zásadní problém.



Obrázek 1 – Sněhulák.

(Zdroj: vlastní)

Dále bych zde chtěla zmínit, že zbytek obrázků z výtvarné akce, pomůcky a přípravy tohoto dne nalezneme v příloze s názvem „Jak bruslil sněhulák“ na str. I.

2.4.2 LEDOVÉ TAJEMSTVÍ

Rituál:

Provedeme stejný jako předchozí den.

Motivace:

Příběh – O zamrzlé hladině rybníka (děti budou sedět v kruhu okolo sněhuláka).

„Děti, dnes jsem si pro vás připravila příběh o zamrzlé hladině. Je jedním z nejoblíbenějších příběhů sněhuláka, které zná. Protože se mu u vás včera líbilo, tak mě poprosil, jestli bych vám tento příběh také nemohla přečíst. Já vám ho tedy přečtu, souhlasíte s tím?“

Přečtu dětem úryvek z knihy Výtvarné čarování (Slavíková, Slavík & Hazuková, 2003, s.43) *„Jednoho dne, když sluníčko vykouklo mezi mraky a zahledělo se na hladinu rybníka, hned se mu něco nezdálo. Dříve se hladina třpytila pod jeho paprsky jako zrcadlo a teď vypadala ospale. I větrík, který si pohrával každý den s jejími vlnkami, nemohl najednou žádnou rozhoupat a jen tak klouzal po hladině. Co se stalo? Proč hladina neodpovídá? Všechno způsobil mráz, který se přes noc pustil do čarování. Na oknech domů vykouzil ledové květiny neobyčejných tvarů. A jakmile se jen trochu dotknul hladiny, na ztuhlé hladině také vypučely mrazivé květy. Krajina se proměnila v ledové tajemství, skrývající spoustu překvapení pro toho, kdo se dokázal pozorně dívat kolem sebe a nechal se unášet studenou krásou paní Zimy.“*

Ledolamka:

Jako předchozí den se rozdělíme na dvě skupiny. Budeme dětem ukazovat obrázky zamrzlé hladiny a ptát se jich, co vše tam můžeme najít. Např. sněhové vločky, závěje atd.

Výtvarná tvorba:

Zůstaneme rozdělení ve skupinkách, jedna půjde ke stolečkům a druhá zůstane na koberci. Na koberec rozprostřeme igelitovou černou plachtu, kterou jsme použili minulý den, proto, aby děti mohly na koberci malovat a neušpinily ho od barev z obrázků. První skupina se posadí ke stolečku a druhá na koberec. Na jejich místě budou mít rozprostřené kousky rozstříhaného díla z minulého dne, které budou znázorňovat zamrzlou hladinu. Učitel rozdá dětem potřebný materiál a vysvětlí jim, co budou dělat.

Začneme tím, že dáme dětem bílé papírové talíře, velké i malé. Děti si budou moci vybrat. Každé dítě si do něj nakreslí svoji vločku a umístí ji na zamrzlou hladinu. Potom vytvoří

závěje, cesty a praskliny. Po vytvoření prasklin si budeme povídat o tom, jaká zvířátka by se mohla procházet po ledě. Inspirace v Slavíková, Slavík & Hazuková, 2003.

„My si teď, děti, společně zkusíme zamrzlou hladinu vyrobit. Pamatujete si, co jsme na fotkách všechno viděli?“ Začneme tím, že si každé dítě vybere talíř a nakreslí si svoji vločku. Dále budeme trhat proužky z bílých či modrých papírů, abychom tak vytvořili cesty na ledě a závěje. Aby hladina působila mrazivým, bílým dojmem, dotvoříme si ji tak, že ji doděláme sněhovými koulemi. Vytvoříme je jednoduše tím, že budeme muchlat kuličky z bílého papíru. Jakmile budeme mít hotovo, sedneme si okolo obvodu našeho rybníka a vezmeme bílou izolepu a vytvoříme s ní praskliny na ledě. Začne učitel a podá ji dítěti, např. Barušce. Ta ji nalepí, ustříhne a bude pokračovat dál. Podá ji druhému dítěti, to ji zase nalepí, ustříhne a takhle se vystřídají všechny děti. Poté si budeme povídat o tom, jaká zvířátka by se zde mohla procházet a jak by se jim tudy asi šlo.

Technika: trhání, muchláž, kreslení.

Pomůcky: bílé papírové talíře – velké i malé, bílý papír, odstíny světle modrého papíru, 2 kusy bílé lepenky, černý igelit.

Dílčí cíle:

- Rozvíjet smysl pro symboliku – dokáže přiřadit význam nějakému předmětu.
- Prohlubovat schopnost empatie – dokáže se vcítit do zvířete.

Reflektivní dialog:

1. Jak se vám děti dělala sněž? Dokážete říci, jaký je rozdíl mezi sněhem z papíru a normálním?
2. Co se vám líbí nejvíce na vaší vločce?
3. Kdo chodil po ledě? Jak se mu tudy šlo?

Závěrečný rituál:

Zopakujeme z minulého dne a dostaneme se tak zpět do reality.

Reflektivní bilance:

Ráno začalo rituálem, který jsme se naučili předchozí den. Děti mne mile překvapily, že začaly říkanku samy od sebe a pamatovaly si ji skoro celou. Takže jsme ji spolu zopakovali ještě jednou, aby si ji do příště už zapamatovali zcela správně. Poté jsem jim přečetla další příběh, tentokrát o zamrzlé hladině, kterému jsme věnovali celou řízenou činnost.

Po přečtení příběhu následovala ledolamka. Rozdělili jsme se do skupin jako v pondělí a děti říkaly, jak podle nich vypadá zamrzlá hladina. Tomášek: „*No, to je led!*“ Hanička zase: „*Je tam hodně sněhu.*“ Děti měly mnoho nápadů, jak by mohla zamrzlá hladina vypadat. Poté jsem pro každou skupinu měla připravené 3 obrázky, na kterých byla pokaždé jinak vyfocena zamrzlá hladina. Společně jsme je s dětmi popisovaly a říkaly, co vše tam můžeme vidět. Např. sněhové vločky, závěje, stín od stromů atd.

Následovala výtvarná akce, při které si děti samy tvořily zamrzlou hladinu. Zůstaly rozděleny ve skupinách. Jedna skupina měla pracovat na koberci a druhá u stolečků. Skupina na koberci si musela ještě rozprostřít černý igelit, aby neušpinila koberec. Druhá skupina si spojila dva stoly, aby se okolo něj celá vešla. Dále použily rozstříhané dílo z minulého dne, které si měly poskládat k sobě, jak chtěly. To byl základ pro zamrzlou hladinu. Potom si vybraly velký nebo malý papírový talíř a měly si na něj nakreslit jednu velkou vločku, každý podle sebe. Všechny děti si více méně vybraly velké talíře, jelikož jejich úkolem bylo nakreslit vločku přes celý talíř, tak se stalo, že někdo neodhadl její velikost a nakreslil ji moc malinkou, takže ji pak musel zvětšovat. Dále si někdo občas nevěděl rady a ptal se, jak vlastně taková vločka vypadá, a chtěl obkreslovat od sousedů. Jelikož jsem jim stále dokola zdůrazňovala, že by vločky neměly být stejné, ale každý by si ji měl nakreslit podle sebe, jen se podívaly, jak to dělají ostatní, a potom také hned začaly kreslit.

Děti začínaly vločku kreslit většinou tím, že si udělaly čáry přes celý talíř a potom ji začaly různě zdobit. Když měly vločku hotovou, mohly si vybrat, kam ji na zamrzlou hladinu položí. Řekla jsem jim, ať přemýšlí, kam by mohla jejich vločka asi spadnout, a tam ji umístit. V tomto okamžiku Honzík povídá: „*A to ji tam mám jako hodit?*“ Neváhala jsem a řekla, že ano. Ostatní děti to hned po něm začaly opakovat. Bylo na nich vidět, jak se soustředí a dávají si záležet, aby jejich vločka doletěla na to správné místo. Po umístění vloček si každý vzal bílý a modrý papír. Mohl ho trhat a dělat z něj závěje nebo naopak muchlat a tvořit sněhové koule. Děti si automaticky spojily umístování vločky s tím, jak tam budou dávat sněhové koule a závěje. Začaly je házet, aby to vypadalo, jako že právě

sněží, což mne mile překvapilo. Na dětech bylo vidět, jak jsou do této akce ponořené a nemohou se od ní odtrhnout. Děly to opravdu s velkým nadšením.

Po trhání následovaly praskliny na ledě. Tvořily jsme je bílou izolepou tak, že jsme ji různě lepily přes vločky, sníh atd. Každé dítě si muselo nalepit alespoň jednu prasklinu a zároveň si ji ustříhnout. Tím jsem chtěla předejít hádkám, o tom, kdo už prasklinu nalepil a kdo ne.

Po dokončení jsme si s dětmi povídaly, jaká zvířátka mohla chodit po ledě a jak si myslí, že jim to mohlo jít, když byl led samá prasklina, závěje a sněhové koule.

Reflektivní dialog:

„Jak se vám děti dělaly sněh? Dokážete říci, jaký je rozdíl mezi normálním sněhem a sněhem z papíru?“ Děti odpovídaly, že jim to šlo a že jeden sníh je z papíru a jeden z vody. Dále říkaly, že jsou stejné v tom, že sníh roztaje a papír se rozmočí, nebo že papír je modrý, ale sníh ne. Nakonec zaznělo, že papír není studený a zmrzlý, jako může být sníh.

Další otázka byla *„Co se vám nejvíce líbí na vaší vločce?“* Na to odpovídaly často tak, že se jim líbí, jak je hezky ozdobená nebo protože je jiná než ostatní, dále že je kulatá a také, že se jim líbí proto, že jsou na ní praskliny, které jsme tvořili společně.

Na poslední otázky *„Kdo chodil po ledě? Jak se mu tudy šlo?“*, byly jejich odpovědi například, že tudy šla kachna, labuť, husa nebo medvěd a že se jim šlo špatně, protože tam bylo hodně sněhu.

Nakonec jsme se rozloučili se sněhulákem závěrečnou říkankou. Pro jistotu jsme si ji zopakovali alespoň dvakrát, aby dětem lépe utkvěla v paměti.

Hodnocení:

Tento den hodnotím kladně a jsem s dnešním dnem velice spokojena. Proto si myslím, že není zapotřebí sepisovat zlepšující alteraci jako u předchozího dne. Řekněme, že jsem se poučila a co se týká organizace, nevyskytl se už žádný problém. Také bych chtěla zmínit, že si děti dnešek velmi užily. Bylo na nich vidět, s jakým nadšením pracují. Projevilo se to na jejich výtvorech, které byly opravdu vydařené. Reflektivním dialogem jsem si ověřila, že byly naplněny oba mé cíle prohlubovat schopnost empatie i rozvíjet smysl pro symboliku. Proto dnešnímu dni nemám co vytknout. Dokonce za mnou chodily děti a ptaly se mě, co budeme dělat zítra, což podle mě mluví za vše.



Obrázek 2 - Kreslení vloček.

(Zdroj: vlastní)

Zbylé ukázky prací z dnešního dne nalezneme v příloze s názvem Ledové tajemství na str. III.

2.4.3 ROZFOUKANÝ OBRÁZEK

Rituál:

Na začátku si s dětmi zopakujeme říkanku a uvedeme tak děti do výtvarné činnosti.

Motivace:

„Děti, pořádně se usadte a pozorně poslouchejte. Jednou se sněhulák vracel ze školy a byla mu hrozná zima, mráz ho štípal do tváře a k tomu silně foukala meluzína. Chudák malý sněhulák myslel, že ho to snad odfoukne, protože meluzína rozfouká vše, co se jí postaví do cesty. Děti, představte si, co se mu stalo. Než odcházel z domova, tak si namaloval obrázek, na kterém byly nakreslená zvířátka. Nechal si ho na stole uschnout, a co se nestalo. Když přišel domů, obrázek ležel na zemi, skoro ho nepoznal. Všechny barvy byly rozfoukané tak, že ani nebylo poznat, co na něm bylo nakresleno. My nyní spolu zkusíme objevit, jak asi mohl obrázek vypadat.“ Inspirace v Slavíková, Slavík & Hazuková, 2003.

Ledolamka:

Jako obvykle děti pracují ve dvou skupinách. Ukážeme dětem obraz od Miróa a budeme si o něm povídat. Co děti vidí na obrázku a co si myslí, že zobrazuje. Dále ukážu obrazy krajiny. Řekneme si a i ukážeme, že například na nebi se vyskytují také různé barvy a že i na nebi můžeme najít různé čáry, např. stopy od letadla.

Technika: dokreslování (fixou).

Pomůcky: použijeme spodek díla z pondělí, do kterého jsem přidala vodu a znovu ho obtiskla a rozstříhala, fixy černé.

Výtvarné tvorba:

Sedneme si s dětmi ke stolečkům, na kterých budou mít už připravené věci. Řekneme jim, že nyní mají před sebou rozfoukaný sněhulákův obraz a že ho mají chvíli pozorovat a přemýšlet, co jim připomíná. Poté si vezmou fix a budou dokreslovat zvířátka podle skvrn a barev.

Dílčí cíle:

- Rozvíjet smysl pro symboliku-dokreslí takové zvíře podle skvrny.
- Prohlubovat schopnost empatie-jakou náladu má zvíře.

Reflektivní dialog: (v kruhu na koberci)

1. Podle čeho jste dokreslovaly zvířátka?
2. Jaká jsou vaše zvířátka? (smutná, veselá atd.)

Závěrečný rituál:

Zopakujeme z minulého dne a dostaneme se tak zpět do reality.

Reflektivní bilance:

Přivítali jsme se říkankou, kterou už děti zvládly samy bez obtíží. Dále jsem dětem přečetla příběh o tom, jak se sněhulákovi zničil jeho obrázek, jelikož mu ho rozfoukala meluzína. Dnešní den byl zaměřen na to, abychom s dětmi objevily, jaká zvířátka mohl mít sněhulák na obrázku nakreslené.

Následovala ledolamka, na kterou jsme se rozdělili jako předchozí dny. Ukazovali jsme dětem obraz od Miróa a společně jsme si ho s dětmi popisovali, jaké barvy vidí a co jim obraz připomíná. Děti například říkaly, že vidí medvěda, ale že mu chybí oči, a měly mnoho dalších nápadů toho. Také jsme vymýšlely, jak by se obraz mohl jmenovat. Honzík: „*Já si myslím, že by se mohl jmenovat Začarované zvířátko.*“ Natálka: „*Podle mě Velké zvíře.*“ Vznikla veliká diskuze o tom, jak by se mohl obraz jmenovat a se zápallem si každé dítě chtělo prosadit svůj název. Poté jsem jim tento obraz chtěla přirovnat k přírodě, aby

viděly, že se abstraktní umění ukrývá všude kolem nás. Proto jsem jim ukázala západ slunce, kdy na obloze byly stopy (čáry) od letadel, a dále bouřku, při které byly viditelné blesky a při níž obloha byla zabarvena do fialova. Děti hádaly, jak vůbec vznikly takové čáry. Stopy od letadel poznaly hned a blesky téměř také, ale Vojta najednou povídá: „*To je od Thora!*“ Z toho jsem pochopila, že je to zřejmě jeho oblíbený film a blesky si spojil s Thorovo kladivem, které také dělá blesky.

Poté si šly děti sednout ke stolečkům, kde měly připravené obrázky rozstříhaného díla, které jsme dělaly už v pondělí, dále měly na stole černé fixy. Jejich úkolem bylo, aby na obrázku našly zvířátka, která si tam asi sněhulák mohl nakreslit. Některé děti začaly pracovat hned a někdo zase chvíli váhal a říkal, že tam nic nevidí. Bylo to zřejmě jen proto, že nepochopil zadání. Takže jsem jim úkol vysvětlila a ukázala znovu, potom už začaly pracovat samy. Postupně jsem děti obcházela a ptala se jich, jestli pochopily zadání úkolu správně, což tedy pochopily všechny.

Poté jsem začala dopisovat do jejich obrázku jména zvířat, která tam našly. Děti z toho měly opravdu velkou radost, že objevily tolik zvířátek, a chodily za mnou, abych jim dopsala všechno, co na obrázku objevily. Když měly obrázek hotový, braly si s radostí další a další, neboť je tato aktivita velmi bavila. Ačkoliv jsme se blížili ke konci, věděla jsem, že nám ještě nějaký čas zbývá. Rozhodla jsem se tedy zařadit ještě jednu činnost pohybovou, vzhledem k tomu, že byly děti delší dobu v klidu.

Řekla jsem jim, že se přesuneme na koberec a každý si vybere jedno zvíře, které dokreslí, a to bude předvádět. Já s paní učitelkou budeme děti obcházet a hádat, o jaké zvířátko se jedná. Řekla bych, že se děti u této aktivity celkem vyřádily. Zároveň jim pohybová činnost pomohla k lepšímu soustředění na reflektivní dialog.

Reflektivní dialog:

„*Podle čeho jste dokreslovaly zvířátka?*“ Na tuto otázku byla nejčastější odpověď, že podle tvaru a barvy. „*A jaká jsou vaše zvířátka?*“ Odpovědi dětí byly následující: jsou veselá – usmívají se, jsou hodná – hrají si spolu a kamarádí se. Některá zvířátka se prý mračí, ale podle dětí jsou roztomilá, protože jsou malinká atd.

Jako obvykle jsme se po dialogu rozloučili se sněhulákem, a když jsem ho chtěla uklidit, Kubík povídá: „*Já mu chci dát dárek.*“ Všechny děti se k němu spontánně přidaly a chtěly i ony sněhuláka obdarovat. Teprve potom jsem ho mohla sklidit.

Hodnocení:

Tento den se také obešel bez problémů, proto si myslím, že se vydařil, jak nejlépe mohl. Činnosti byly dobře zorganizované a vše se stihlo. Nesmíme také zapomenout na stanovené cíle prožitého dne, které se nám opět podařilo bez problému naplnit. A co je hlavní, i dnes bylo vidět, jak děti tyto aktivity velmi baví a užívají si je. Proto není zapotřebí zlepšující alterace.



Obrázek 3 - Dokreslování zvířátek.

(Zdroj: vlastní)

Ostatní práce dětí najdeme v příloze Rozfoukaný obrázek na str. V.

2.4.4 POD ZAMRZLOU HLADINOU

Rituál:

I další den se přivítáme s dětmi říkanku, pozdravíme sněhuláka a přichystáme se na další dobrodružství.

Motivace:

Sedneme si s dětmi do kruhu okolo sněhuláka a řeknu jim o něm další příběh.

„Představte si, děti, že náš sněhulák šel na procházku a jak byl všude okolo něj sníh, ani neviděl, kam šlape, zřejmě šlápnul na led a uklouznul. Stalo se vám to už taky někdy? Když se pak zvedal, tak trochu začal foukat vítr. Foukal tak dlouho, až odhalil větší část plochy a sněhulák si najednou uvědomil, že stojí na zamrzlém rybníku. Když se rozhlížel kolem, všiml si, že se někde v dáli objevují záblesky světla. Šel blíž, kleknul si, díval se dolů skrz led a přemýšlel, co to mohlo být a co vše by pod zamrzlou hladinou objevil. Pomyslel si: „Snad se zablyštěly stříbrné šupiny odpočívajících ryb? Nebo to byla okna nějakého vodního paláce?“ (Slavíková, Slavík & Hazuková, 2003, s.45) Co myslíte, děti, že to mohlo být?“

Ledolamka:

Děti opět rozdělíme do dvou skupin. Ukážeme jim obrázky zamrzlé hladiny a budeme si s nimi povídat, co všechno by pod hladinou mohlo být. Budeme si popisovat, jak vypadá zamrzlá hladina. Nakonec provedeme srovnání s Kandinskyho obrazem.

Výtvarné zkoumání (tvorba):

Děti si sednou ke stolečkům, kde už mají připravený potřebný materiál. Začnou tím, že namalují na bílou čtvrtku bílou voskovkou kruhy a různé praskliny, které viděly na obrázcích zamrzlé hladiny. Nakonec celou čtvrtku přetřou modrou barvou, pak zelenou a kdo bude chtít, přidá trochu žluté. Vznikne tzv. „kouzlo“ - co malovaly, to se zviditelní. Po dokončení budeme hledat nějakou zajímavou kompozici, co se dětem líbí nejvíce.

Technika: kresba voskovkami, malba vodovkami.

Pomůcky: igelitové ubrusy, vodovky, čtvrtky A3, misky s vodou, štětce, bílé voskovky.

Dílčí cíle:

- Rozvoj výtvarného vidění – vyhledá zajímavé kompozice, porovnávání.

Reflektivní dialog:

1. Co se vám líbí nejvíc a proč?
2. V čem se váš obraz liší od ostatních?
3. V čem jsou naopak stejné?

Závěrečný rituál:

Zopakujeme z minulého dne a dostaneme se tak zpět do reality.

Reflektivní bilance:

Ráno jsme opět přivítali sněhuláka říkankou, kterou děti nadšeně říkaly už dopředu samy od sebe. Přečetla jsem dětem další příběh o sněhulákovi, tentokrát, jak uklouznul na ledě, díval se skrz něj a přemýšlel, co vše by pod zamrzlou hladinou mohlo být. A právě tím jsme se dnes zabývali. Zeptala jsem se dětí, co by tam mohlo být a ony hned vymýšlely různé nápady, např. Anička: *„To budou určitě kameny.“* A Pavel: *„Já si myslím, že tam někomu upadla baterka a pořád svítí, proto je vidět na hladině světlo.“* Dále říkaly, že je tam vodník, kapr, štika atd. Potom jsem jim řekla, že se společně podíváme, jak by to pod tou hladinou mohlo vypadat.

Opět jsme se rozdělili do skupin a následovala ledolamka, kde jsem jim ukazovala obrázky toho, jak to může vypadat pod zamrzlou hladinou, a děti je popisovaly. Říkaly, co vidí na obrázku, co si myslí, že to je. Někdo říkal, že jsou to bubliny, druhý zase zamrzlé sněhové koule a praskliny. Nakonec jsem jim ukázala umělecké dílo od Kandinskyho, které popisovaly a říkaly, co jim připomíná. Dokonce hned mezitím našly souvislosti. Verunka povídá: „*To vypadá jako rybník a v něm bubliny.*“ Někdo říkal, že tam vidí i řeku a kameny. Poté ho srovnávaly s ostatními obrázky a říkaly, co mají stejného, načež se hned ozvalo, že bubliny, ale že jsou jiné barvy. Protože v uměleckém díle jsou všelijaké barvy, zatímco na fotografii zamrzlé hladiny nejsou. Na dětech už bylo vidět, že se od prvního dne zlepšily, jelikož už věděly, jak popisovat a co se po nich chce. Díky tomu jsme ušetřili čas sáhodlouhým vysvětlováním.

Dále jsme přešli k hlavní činnosti, ale nejprve si děti musely samy připravit věci. Nejdříve si musely natáhnout ubrusy na stoly, rozdat čtvrtky, štětce a voskovky. První úkol byl vzít si bílou voskovku a kreslit kruhy a praskliny na bílou čtvrtku, protože jsme si také chtěli vyrobit zamrzlou hladinu a zjistit, co se pod ní skrývá. Některé děti začaly hned, někdo naopak namítal, že nebude vidět, co nakreslí. Odpověděla jsem, že to je právě kouzlo, které si chceme vyzkoušet, jelikož čtvrtku pak přetřeme vodovými barvami a uvidíme, co se následně stane. Poté tedy začaly pracovat. Za chvíli se někdo ozval, že neví, kam má kreslit, že nevidí, kde má už něco nakresleno. Ze začátku jsem děti obcházela a říkala jim, kde mají ještě volné místo. Za chvíli někoho napadlo zvednout obrázek a podívat se proti slunci. Tak bylo krásně vidět, kde mají ještě volné místo. Toho si všimly i ostatní děti a začaly to po něm opakovat. Poté, co děti pokreslily čtvrtku, ji měly přetřít modrou barvou a do barvy přidávat hodně vody. Po chvíli mohly přidat zelenou barvu a nakonec, kdo chtěl, tak i žlutou barvu. Některé děti vypadaly hodně překvapeně, když viděly, jak bílé kruhy a praskliny vynikají. Říkaly, že to ještě neviděly. Když si uvědomily, že kolečka vylézají ven, s chutí začaly přidávat více barvy a pokrývat celou čtvrtku barvou, aby se vše, co nakreslily bílou voskovkou, zviditelnilo. Možno konstatovat, že tato aktivita děti velmi zaujala.

Reflektivní dialog:

Na první otázku, co se dětem nejvíce líbí a proč, odpovídaly, že se jim např. líbí, jak jsou vidět bubliny, smíchání barev, překřížené kroužky a v neposlední řadě, že se jim líbí zelená a modrá barva.

Další otázka byla: „*V čem se váš obraz liší od ostatních?*“ Děti často odpovídaly: „*Na mém obrázku jsou vidět bubliny a u ostatních ne.*“ Další dítě si všimlo jiného rozmístění barev, jiných tvarů a třeba i toho, že někdo má různě velké bubliny. Jiné dítě postřehlo, že někde převládá zelená barva, jinde je zelené málo.

„*V čem jsou stejné?*“ Nejčastější odpověď byla, podobají se v tom, že každý obrázek má kruhy, čáry a také, že najdeme ve všech obrázcích stejné barvy.

Nakonec jsme se rozloučili se sněhulákem a děti opět vymyslely něco kreativního. Dnes dávaly sněhulákovi pusinky na rozloučenou.

Hodnocení:

Čtvrteční den se dle mého názoru zdařil. Organizace proběhla bez menších potíží a časově jsme také stihli vše, co jsme měli. I dnes bylo na dětech vidět, jak je jednotlivé aktivity baví a dělají je s chutí. Dokonce se některé děti ještě nikdy nesetkaly s „kouzlem“, tedy s tím, že když nakreslí na čtvrtku obrázek voskovkou a přetřou ho vodovkami, je pak vidět, protože je barva jen okolo nakresleného. Z tohoto důvodu je aktivita velmi zaujala a čtvrtku přetíraly „o sto šest“, jen aby zjistily, jestli se „kouzlo“ povedlo nebo ne. Zmiňovanou aktivitu považuji za velmi přínosnou, děti se opět seznámily s novou technikou a také byl naplněn cíl dne – rozvoj výtvarného vidění, což jsme si ověřili v reflektivním dialogu. I tento den se obejdeme bez zlepšující alterace.



Obrázek 4 - Pod zamrzlou hladinou.

(Zdroj: vlastní)

Ukázky prací dnešního dne jsou umístěny v příloze Pod zamrzlou hladinou na str. VII.

2.4.5 OŽIVLÉ OBRAZY

Rituál:

V pátek jsme opět opakovali náš rituál – říkanku, pozdravení sněhuláka a připravili se na další dobrodružství.

Motivace:

Řeknu dětem další příběh o sněhulákovi, ve kterém představím tři abstraktní díla, se kterými jsme se už setkali v týdnu. Nejdříve si o nich budeme povídat, čímž si děti zopakují vše, co se v týdnu naučily. Na základě toho, co si o nich řekneme, děti ztvární oživé obrazy. Po krátkém příběhu se děti opět rozdělí do skupin a v nich se budeme bavit o vybraných obrazech.

„Jednou jel sněhulák se školkou na výlet a našel si na něm tři kamarády. Na výletě s nimi zažil mnoho dobrodružství. Na rozloučenou každý vytvořil sněhulákovi jeden obraz jako symbol přátelství. První se jmenoval Zdeněk Sýkora a dal mu svůj obraz, druhý Wasily Kandinsky a třetí Joan Miró. Co se na nich objevuje? Co vám barvy připomínají? Jaký název byste jim daly? Jak vypadají barvy na obraze? Myslíte si, že se spolu barvy kamarádí? Mají nějaké jméno?“

Ledolamka:

Stále zůstaneme ve skupinách. Zahrajeme si hru s názvem „Výraz tváře“. Stoupneme si do kruhu a řekneme dětem, že musí pozorně sledovat obličej ostatních dětí, protože hra spočívá v tom, že učitel začne tím, že udělá např. zamračený obličej a na někoho se podívá. Ten, na koho se podívá, udělá další obličej na někoho jiného atd. Hra se hraje beze slov a vyžaduje velkou pozornost a soustředěnost. V průběhu hry by se měly vystřídat všechny děti. Inspirace v Slavíková, Slavík & Hazuková, 2003.

Výtvarná akce:

Zůstaneme ve skupinách, každé dítě si vybere jednu barvu z obrazů a bude přemýšlet, jak se barva podle něho cítí, aby ji pak mohl dramaticky ztvárnit a zahrát si na ni. Nejdřív si děti vyberou barvu a učitel jim podle vybrané barvy vyrobí z krepového papíru náramek. Potom budou mít chvíli čas rozmyslet si, jaká je jejich barva. Nakonec si všichni sedneme, jedno dítě bude vždy předvádět barvu a ostatní budou hádat, jaká je. Zeptáme se ho, proč je taková a on odpoví. Postupně se vystřídají všechny děti.

Technika: reprodukce obrazu pomocí dramatické výchovy – oživé obrazy.

Pomůcky: abstraktní obrazy, krepový papír.

Dílčí cíle:

- Rozvíjet schopnost empatie – dokáže říci, jak se cítí barvy na obraze.
- Dokáže mluvit o svých prožitcích ze hry.

Reflektivní dialog:

1. Co se vám na dnešní hodině líbilo nejvíc?
2. Bylo pro vás těžké vybrat si jen jednu barvu?
3. Jaká byla vaše barva, veselá, smutná?
4. Myslíte si, že se oživlým obrazům s námi líbilo?

Závěrečný rituál:

Zopakujeme z minulého dne a dostaneme se tak zpět do reality.

Reflektivní bilance:

I další den jsme začali rituálem se sněhulákem a přečetla jsem o něm dětem poslední příběh. Byl o tom, že jednou jel sněhulák se školkou na výlet a seznámil se na něm se třemi kamarády, kteří mu dali na rozloučenou každý jeden obraz. Seděli jsme v kruhu, já dětem vždy ukázala jeden obraz a řekla, jak se jmenuje malíř, který ho namaloval. Děti mne mile překvapily. Obrazy si pamatovaly a říkaly, že je znají. Některé si vzpomněly na to, jak jsme si o nich povídali a co jim připomínají. Jiné děti si vzpomněly i na jméno umělce, takže jsme se navzájem hezky doplňovali.

Následovala ledolamka, rozdělili jsme se do dvou skupin a hráli jsme hru s názvem „Výraz tváře“. Někdo předvedl například smích a podíval se na jiného. Ten musel samozřejmě dávat pozor, jestli se na něj někdo nedívá. Když zaregistroval, že se na něj někdo dívá, předvedl další výraz a podíval se na někoho jiného. Cílem bylo, aby děti dokázaly udržet pozornost a aby se všechny beze slov vystřídalaly. Je nutné zmínit, že hra měla sloužit k přípravě na další činnost. Děti měly hrát oživé obrazy. Obě skupinky hru zvládly. Dokonce chtěly ve hraní pokračovat.

Další aktivita spočívala v tom, že každá skupina měla u sebe všechna tři díla. Chtěla jsem, abychom si společně shrnuli, co vše jsme se zatím naučili. Proto jsme se děti ptali, jaká je

podle nich smutná barva či veselá a proč? Děti odpověděly, že smutná je černá, protože nemá kamarády. Šťastná je fialová, protože je krásná, a žlutá je jako sluníčko. Dále jsme se ptali, co jim jednotlivé barvy připomínají. Odpovídaly, že modrá je jako moře, nebe nebo potůček. Zelená je jako tráva a oranžová jako pomeranč. Na otázku, co jim obrazy připomínají podle tvaru, odpověděly, že mapu, oko, planetu, tkaničky atd.

Další otázka byla, jak se barvy cítí v obraze. Jejich odpovědi například byly, že vypadají smutně, protože jsou rozcákané, stydlivě nebo dokonce i rozčileně. Říkaly, že se cítí smíšeně, jelikož jsou smíchané, dále, že se cítí hezky, protože tam jsou hezké barvy, že jsou šťastné, protože mají hodně kamarádů atd. Na otázku, zdali si myslí, že spolu barvy v obrazech kamarádí, odpověděly: „*Ano, třeba žlutá a červená, protože jsou veselé, a zelená a hnědá, protože jsou stydlivé.*“

Také jsem se jich zeptala, jak jinak by se mohly barvy jmenovat. Nejdřív jsem jim řekla, že my také máme dvě jména, a proto po nich chci, aby si zkusily vymyslet druhé jméno pro barvu. Hned začaly říkat, jak se jmenují celým jménem. Následně začaly vymýšlet různé názvy. Protože si některé děti z počátku nevěděly rady, poradila jsem jim tím, že jsem se jich zeptala, co jim připomíná například červená barva. Řekly, že krev, a z toho pak vymyslely název „Krvicé“. Další jména byla např. Bručoun, Úsměv, Hodňula, Žluťásek, Stydlivka a Zlobivka.

Zůstali jsem stále rozděleni do skupin a každé dítě si mělo vybrat jakoukoliv barvu z obrazů a přemýšlet, jaká by barva mohla být, jak se asi cítí a jak by ji mohly předvést. Každému dítěti jsem udělala náramek z krepového papíru podle toho, jakou si vybralo barvu. Pak měly nějaký čas na rozmyšlenou, jakým pohybem a výrazem barvu ztvární. Nakonec jsme si sedli do kruhu na koberec a jeden po druhém předváděl svoji barvu. Ostatní děti hádaly, jak ji vnímají. Bylo na nich vidět, jak si aktivitu užívají a velmi ji prožívají. Po skončení za mnou chodily děti s tím, že chtějí náramek jiné barvy i na druhou ruku. Proto jsem všem dětem ještě přidělávala další náramky, aby si s nimi mohly hrát i po skončení.

Reflektivní dialog:

„*Co se vám na dnešní hodině líbilo nejvíce a proč?*“ Na otázku děti odpovídaly, že se jim líbilo, jak hezky pracovaly nebo že se jim líbilo všechno. Největší počet dětí odpověděl, že předvádění barev.

„*Bylo pro vás těžké vybrat si jen jednu barvu?*“ Odpověď na tuto otázku byla od všech dětí stejná, nespárovaly ve výběru barev žádné těžkosti.

„*Jaká byla vaše barva, veselá, smutná?*“ Děti odpověděly, že smutná, protože se s ní nikdo nechce kamarádit, nebo veselá, protože svítila jako sluníčko atd.

„*Myslíte si, že se oživlým obrazům s námi líbilo?*“ Nejčastější odpověď byla ano, protože jsme si s nimi hráli, protože jsme na ně byli hodní a bylo veselo.

Nakonec jsme se naposledy rozloučili se sněhulákem, kterého jsem dětem nechala ve třídě, aby si ho mohly vystavit a dohlížel na ně po zbytek zimy.

Hodnocení:

Poslední den byl trochu náročnější na organizaci než předešlé dny. Měla jsem od tohoto dne velké očekávání. Chtěla jsem si ověřit, co vše se děti naučily během týdne. Požádala jsem děti, aby se vcítily do jakékoliv barvy, kterou si vybraly, a zahrály si na oživlé obrazy. K tomu jsem směřovala děti celý týden.

Seznamovali jsme se s různými výtvarnými prostředky abstraktního umění, popisovali si postupně všechny tři obrazy a učili se vcítovat do věcí, zvířat atd. Vše z důvodu, aby děti byly dostatečně připraveny na dnešní den. Na páteční den jsem měla připraveno mnoho klidných, leč na soustředění (povídání) velmi náročných aktivit. Teprve během dne jsem pochopila jejich časovou náročnost. Bohužel s tím již nešlo nic dělat, a tak neměly děti tolik času na hlavní činnost – ztvárnit oživlé obrazy. Bylo na nich vidět, že je tato aktivita zaujala. Když jsem jim řekla, že budeme končit, tak mě dokonce někteří přemlouvali, že si chtějí ještě hrát. Už jsem jim nemohla dát dostatečný prostor ke hře, jelikož jsme potřebovali dodělat reflektivní dialog.

Uvědomuji si, že to nebylo správné a měla jsem jim dát dostatek času k tomu, aby se do hry mohly vžít a užít si ji. Příště bych si naplánovala méně aktivit na povídání, a více bych se soustředila na hlavní aktivitu, ztvárnění oživlých obrazů. Dala bych dětem více prostoru k hraní, udělala bych i různé variace, např. každé dítě by předvádělo jednu barvu. Potom by děti ve dvojicích předváděly, zda se dokážou spolu barvy kamarádit. V této činnosti by mohly pokračovat dokonce i ve skupinách. Zaměřila bych se více na jejich prožitek a zároveň bych si ověřila, co vše se děti naučily během týdne. To, že závěrečný den byl spíše o povídání, neznamená, že nebyly naplněny hlavní cíle. Je to jen mé zhodnocení toho, co by se dalo zlepšit, aby si hru děti více užily. Artefietika je hlavně o prožitku, který dnes zřejmě nebyl tak silný, jak by mohl být, kdybych dala dětem více času.

Zlepšující alterace:

Po zhodnocení dnešního dne se ukázala potřeba zlepšující alterace, která by dětem umožnila dopřát si lepší prožitek z výrazové hry. Začátek a konec dne bych neměnila, protože zde nevznikl žádný zásadní problém. Ve své zlepšující alteraci se zaměřím především na hlavní aktivitu.

Zásadní změnu bych udělala v tom, že ve skupinkách bychom si už nepovídali, co děti na obrázcích všechno vidí, neboť bychom si je připomněli už při motivačním příběhu. Tudíž by si děti mohly už rovnou vybrat jednu barvu, kterou chtějí ztvárnit, a přemýšlet o tom, jak se asi barva cítí. Mezitím bych dětem dělala náramky podle barev, které si zvolily. Pak by všechny děti seděly a jeden z nich předváděl svoji barvu. Začali bychom tedy stejně, a měli bychom více času díky tomu, že jsme vynechali povídání o obrazech. Mohli bychom přidávat jednotlivé úkoly dětem navíc. Díky tomu by děti více pronikly do dané aktivity a mohly si ji více užít a vnímat ji hlouběji. Například bychom mohli nechat předvádět dvojice, každá by měla nějakou barvu a měly by za úkol zahrát to, jestli se barvy spolu kamarádí nebo ne. Ostatní děti by hádaly, co dvojice předvádí. Následně by se všechny skupiny vystřídaly, potom bychom nechali zahrát všechny děti dohromady a učitelé, kteří se do té doby aktivity přímo neúčastní, by mohli hádat, jaké jsou vztahy mezi barvami v tak velké skupině.

ZÁVĚR

Cílem mého projektu bylo seznámit děti s abstraktním uměním během jednoho týdne a zjistit, zda mu dokážou alespoň trochu porozumět a díky tomu se na konci projektu vcítit do jednoho z obrazů a zahrát si na oživlý obraz.

V teoretické části se věnuji teorii, o kterou jsem se opírala při sestavování tohoto projektu. Zahrnuje předškolní vývoj dítěte, kde byl pro mne hlavní vývoj kresby, myšlení a jemné motoriky. V jedné kapitole přibližuji artefiletický projekt, ve kterém vysvětluji pojem artefiletika, její specifické metody a v neposlední řadě také její úzký vztah k RVP PV.

Praktickou část začínám kapitolou, která se jmenuje Vývoj projektu. Popisuji v ní, proč jsem si zvolila toto téma a jak jsem postupovala při sestavování činností či výběru umělců. Poté se ve velké části věnuji vzdělávacímu obsahu projektu. Objasňuji pojem abstraktní umění a jeho umělce, které jsem si vybrala pro projekt. Dále popisuji průběh artefiletické hodiny, jímž jsem se řídila při sestavování svého projektu. Rovněž popisuji projekci, která je zde velmi důležitá, a dále výtvarné prostředky, bez nichž se abstraktní umění neobejde, spolu s oživlými obrazy, které jsou vrcholem projektu. V kapitole 2.3 popisuji místo realizace a hlavní myšlenku projektu. Závěrem jsem sepsala návrhy artefiletických činností, které jsem na základě analýzy zreflektovala. U dvou z nich jsem také uvedla zlepšující alterace daných činností.

Při vyhodnocení projektu jsem zjistila, že se zdařil. Vyskytlo se několik menších potíží při organizaci prvního a také posledního dne projektu. Děti pochopily umění mnohem lépe, než jsem čekala. Jednotlivé činnosti je zaujaly a jejich reakce na umění byly velmi kladné. Poznanky získané v tomto projektu jsou zmíněny v níže uvedených případech.

Otevřenost dětí k abstrakci

V tomto ohledu mne děti hned první den opravdu mile překvapily. Při seznamování s daným tématem byly zvědavé, akční a dobře se zapojovaly do aktivit. Důležité je uvědomit si, že se u dětí nevyskytovaly žádné předsudky, jako jsme zvyklí u některých dospělých lidí. Např. je to jen čmáranice, nelíbí se mu to atd. Děti reagovaly opačně. Bavilo je zjišťovat, že to, co vidí na obrázku, je podobné něčemu v reálném světě. S velkým nadšením říkaly, co obrázek znamená a jak by se mohl jmenovat. Když měly

za úkol dokreslovat zvířátka do jednotlivých barevných skvrn podle toho, co jim připomínají, tak s tím neměly problém, ba naopak si stále chodily pro nové papíry a hledaly dál. Možná je to také díky tomu, že děti mají k abstraktnímu umění mnohem blíže než my dospělí. I jejich kresby začínají tím, že dělají zpočátku jen různé skvrny, čáry a tvary, zatímco my dospělí se snažíme, aby náš obrázek byl co nejvíce podobný realitě.

K tomu můžeme přiřadit právě stadia kognitivního vývoje podle Piageta, kdy se např. v senzomotorickém období projevují zejména čáranice (Hazuková & Šamšula, 2005). Či období symbolických funkcí, kde se jedná o symbolické myšlení, díky kterému je dítě schopno nahradit konkrétní předmět něčím jiným, např. meč, který by představoval jen klacek ze stromu (Thorová, 2015). Proto dětem nedělá takový problém najít zvíře v barevných skvrnách.

„Významotvorné“ čtení výrazových elementů

I s tímto tématem velmi souvisí otevřenost dětí k abstrakci. Jako příklad uvedu první den. Chtěla jsem děti nejprve seznámit s abstrakcí pomocí díla od Zdeňka Sýkory. Dílo jsme si společně popisovali. Děti sdělovaly, co vidí, co jim připomíná, a nakonec jsem chtěla, aby našly souvislosti mezi dílem a reálnou fotografií zamrzlé hladiny, na které byly jen stopy od bruslí. Nejdříve však musely poznat, co je na fotografii zachyceno. Z počátku váhaly a tvrdily, že se jedná o zamrzlý led s nějakými čárami. Načež jsem se jich zeptala, od čeho si myslí, že čáry jsou. Děti chvíli přemýšlely a nakonec odpověděly, že od bruslí. Tím jsem jim ukázala, že čára za sebou zanechává stopu a naznačila jsem jim, jak by mohly o těchto fotografiích nadále přemýšlet, např. jak vznikly čáry atd. Takto jsem chtěla pokračovat i další dny, abych děti lépe naučila přemýšlet o jednotlivých souvislostech. Hned druhý den mě děti mile překvapily, když jsme v ledolamce probírali další ukázkou abstrakce v reálném světě. Děti už automaticky neříkaly, že vidí čáry atd. Snažily se je hned pojmenovat, od čeho to vzniklo nebo jak to vypadá. Děti si tuto aktivitu osvojily mnohem dříve, než jsem čekala.

Spolupráce a tolerance jako jedna ze základních podmínek úspěchu.

Je nutné si uvědomit, že bez dobré spolupráce a vzájemné tolerance by tento projekt nemohl být zrealizován.

Projekt byl náročnější na organizaci, a proto jsem ráda, že mi paní učitelky, které byly se mnou ve třídě, byly tak nápomocné a pomohly mi s realizací projektu. Ve třídě bylo 20 dětí, což bylo pro artefietickou činnost hodně. Proto jsem se rozhodla udělat patričné opatření, abychom vše zvládli, a rozdělila děti na dvě skupiny. V jedné skupině jsem byla já a v druhé další paní učitelka. Celý týden fungoval tak, že jsem každé ráno podrobně probrala s druhou paní učitelkou, co chci s dětmi dělat, a popřípadě jí sepsala i jednotlivé činnosti, jelikož obě skupiny pracovaly zároveň. Bylo důležité domluvit se, jak dlouho budou jednotlivé činnosti trvat, abychom se nezdržovali navzájem. Pokud se stalo, že některá skupina byla hotova dříve, paní učitelka přidala navíc další aktivity nebo šly děti připravit další činnost pro obě skupiny. Na potřebném materiálu jsme se spolu s paní učitelkou domlouvaly vždy den dopředu, neboť měla větší přehled, zda ve školce potřebný materiál je, a mohla jej do druhého dne připravit. Pokud scházel, bylo na mě, abych ho zajistila.

Pro realizaci projektu byla také velmi klíčová tolerance. Jak už jsem uvedla, obě skupiny pracovaly stejným způsobem, proto bylo zapotřebí, aby se navzájem nerušily. Vyřešili jsme to tak, že jedna skupina pracovala na koberci a druhá u stolečků. V případě, že jsme nemohli využít tento způsob a obě skupiny pracovaly na koberci, musely děti mluvit potichu, aby je druhá skupina neslyšela. Mohu konstatovat, že systém fungoval a děti dodržovaly stanovená pravidla.

„Estetické“ preference učitele podmiňují obsah učiva

Dále bych chtěla zmínit, že to, co preferují a mají rádi učitelé, se velmi často odráží i na stylu výuky či při výběru tématu. To jsem si také ověřila při svém projektu. Zjistila jsem, že paní učitelky, které byly se mnou ve třídě, nemají tak kladný vztah k abstraktnímu umění jako já. Zřejmě ho s dětmi nikdy nedělaly, a i když se jim činnosti pro děti líbily, myslím, že úplně nepochopily jejich smysl. Na rozdíl od dětí, které do toho byly velmi zapálené. Postupně jsem během týdne měla možnost sledovat děti, jak si jednotlivé činnosti užívají a jak se posouvají dál a dál. Např. na začátku neměly ani ponětí o tom, co je abstraktní umění či jak souvisí s naším okolním prostředím. Nevyhledávaly zvířata ani

jiné významy toho, co abstraktní obrazy zobrazují. Dnes už vím, že pokud bych před ně dala nějaký abstraktní obraz, tak už s chutí a automaticky budou vymýšlet, jak by se mohl jmenovat, čemu je podobný nebo jaké zvířátko jim připomíná. To vnímám jako velký kus práce. Zatímco paní učitelky nebyly schopny vnímat tento jejich posun v takové míře, zřejmě kvůli vybranému tématu, které je z jejich pohledu nezajímavé a nepochopené.

Zkušenost praxe je nedocenitelná

Vzhledem k tomu, že ještě nemám dostatek zkušeností, byl pro mě největší problém odhadnout jednotlivé činnosti z hlediska času. Například první den jsem si myslela, že si s dětmi povídám jen 10 minut, místo toho to bylo mnohem více. Proto jsem se snažila se na tento problém zaměřit a jednotlivé činnosti upravovat během realizace tak, abychom je mohli dobře stihnout. Samozřejmě že jsem nedokázala přesně odhadnout jednotlivé časy aktivit, u některých se mi to povedlo více a u některých zase méně. O tom se můžeme dočíst v reflektivních bilancích. Toto nelze naučit jinak než praxí. Nyní už vím, že jsem se zase posunula o krok dál.

Také improvizace je velmi důležitá proto, abychom uměli dobře, rychle a spontánně reagovat na to, co děti udělají nebo řeknou. Jelikož nikdy není nic tak, jak si naplánujeme, a děti nás dokážou vždy něčím překvapit. Řekla bych, že co se týká improvizace, neměla jsem takový problém. Příkladem je hned první den, kdy se nám přilepilo k sobě jedno z děl a nešlo rozdělit. Okamžitě mě napadlo řešení a rychle jsem zareagovala tak, že jsem odlepila, co šlo, a poté papír ohnula. Vznikl zrcadlový odraz a děti mohly vidět alespoň kousek ze svého díla a nebyly pak smutné.

RESUMÉ

V mé bakalářské práci se zabývám abstraktním uměním, které se snažím přiblížit předškolním dětem pomocí artefiletiky. Teoretická část přináší informace podstatné pro důkladnou přípravu praktické části. Hlavním těžištěm mé práce je didaktická část, ve které popisuji vzdělávací obsah projektu. Jsou uvedena a vyhodnocena východiska použitá pro tvorbu obsahu vzdělávacího projektu. Dále jsou v ní uvedeny návrhy artefiletických činností, které jsem zreflektovala a vyhodnotila. Na základě této analýzy jsem u dvou z těchto činností navrhla zlepšující alteraci.

Klíčová slova: artefiletika, výtvarné činnosti v mateřské škole, předškolní děti, oživé obrazy.

Summary

In my bachelor's thesis, teaching abstract art to pre-primary school children by means of artefiletics techniques. The theoretical part focuses only at information of high usability in the following practical part. The main emphasis is put on didactic part, in which the educational content of this project is described. The description of this project also provides insight into the origins of its creation. Secondly, suggestions of artefiletic activities are included, after careful reflection and evaluation. Based on such analysis, I've altered two of those activities with improvement suggestions.

Keywords: artefiletic, arts activities in nursery school, preschool children, living picture.

SEZNAM LITERATURY

- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe, 2011.
- JANA, Vyskotová; KATEŘINA, Macháčková. *Jemná motorika: Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Grada Publishing as, 2013.
- MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury*. 2. vyd. Praha: Idea servis, 2003. ISBN 80-85970-47-3.
- MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury*. Praha: Idea servis, 2002. ISBN 80-85970-32-5.
- ROCHOVSKÁ, Ivana a Dagmar KRUPOVÁ. *Umělci v mateřské škole: aktivity zaměřené na interpretaci výtvarného umění*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1120-4.
- RODOVÁ, Veronika; SLAVÍK, Jan. Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu: analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia paedagogica*, 2018, 23.3: 9-48.
- ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807367-322-2.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic])* vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.
- SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování. Praha: Univerzita Karlova, 2003.*
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití.* Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.
- Vojtěchovský, M. & Vostrý, J. (2008). *Obraz a příběh. Scéničnost ve výtvarném a dramatickém umění.* Praha: Akademie múzických umění & Kant.

Internetové zdroje:

- Joan Miró. *Masterworks fine art* [online]. [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <https://www.masterworksfineart.com/artists/joan-miro/lithograph/hommage-agrave-rimbaud-homage-to-rimbaud-1962/id/w-4304>
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY* [online]. Praha, 2018 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
- SLAVÍK, Jan. 2015. Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2018-12-28]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

- ŠIMEK, Michal. Zdeněk Sýkora 2008. *Artplus.cz* [online]. [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <http://www.artplus.cz/cs/aukcni-zpravodajstvi/1/zdenek-sykora-2008>
- VESELÁ, Marta a Mgr. Martina SIMONIDESOVÁ. Fyziologický vývoj úchopů u dětí. *Grafomotorika.eu* [online]. 2012 [cit. 2018-12-27]. Dostupné z: <http://www.grafomotorika.eu/fyziologicky-vyvoj-uchopu-u-deti/>
- Wassily Kandinsky. *Galleryintell* [online]. [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <http://www.galleryintell.com/artex/deepened-impulse-vertiefte-regung-by-wassily-kandinsky/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Sněhulák.	42
Obrázek 2 - Kreslení vloček.	47
Obrázek 3 - Dokreslování zvířátek.	50
Obrázek 4 - Pod zamrzlou hladinou.....	53

PŘÍLOHY

TÉMA: JAK BRUSLIL SNĚHULÁK



Brusle, které jsem dětem přinesla do školky na ukázkou (zdroj: vlastní).



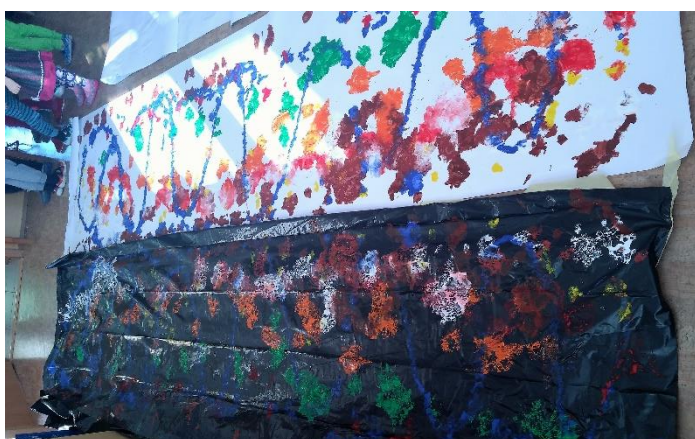
Každá skupina si připravila karton na bruslení. Všechny děti se vystřídaly a nastříkaly si různé barvy na karton (zdroj: vlastní).



Po nastříkání barev se kartony přikryly, jeden kartonem a druhý černým igelitem. Poté se přilepily izolepou k zemi (zdroj: vlastní).



Děti bruslily na hudbu po kartonech. Záměrně jsem vybrala tuto fotografii. Dobře si na ní můžeme všimnout, jak se černý igelit odlepuje a muchlá. Proto, jak jsem zmínila v hodnocení tohoto dne, je lepší igelit přilepit pevněji (zdroj: vlastní).



Takto vypadala odkrytá díla (zdroj: vlastní).



Podle některých dětí mohl být na obrázku pán či naopak váza. Dílo jsem vybrala záměrně proto, že je na něm vidět, jak dětská představivost nezná mezí (zdroj: vlastní).

TÉMA: LEDOVÉ TAJEMSTVÍ



Ukázka potřebného materiálu k tématu: nastříhané dílo z předchozího dne, barevné papíry, fixy, bílé papírové talíře a bílá lepenka (zdroj: vlastní).



Děti kreslily vločky na talíře, jejich úkolem bylo nakreslit vločku přes celý papír. Jak si můžeme všimnout, pro některé bylo kreslení vloček těžší, protože nedokázaly dobře odhadnout prostor, který na kreslení měly. Proto nakreslily menší vločku a poté ji ještě zvětšovaly (zdroj: vlastní).



Příklad, jak se s tímto úkolem děti vypořádaly a naopak dobře dokázaly využít celý prostor talíře. Nutno podotknout, že si děti mohly vybrat ze dvou velikostí talířů (zdroj: vlastní).



Děti dělaly závěje, trhaly papíry a házely je na hromadu, jelikož chtěly, aby to vypadalo, jako že padá sníh (zdroj: vlastní).



Konečný výtvar prvni skupiny (zdroj: vlastní).



Výtvar, který vytvořila druhá skupina. Můžeme si všimnout, že každá skupina pojala praskliny trochu jinak. První skupina je má jasné dané navrchu a překřížené, kdežto druhá skupina je má méně výrazné a spíše rozkouskované (zdroj: vlastní).

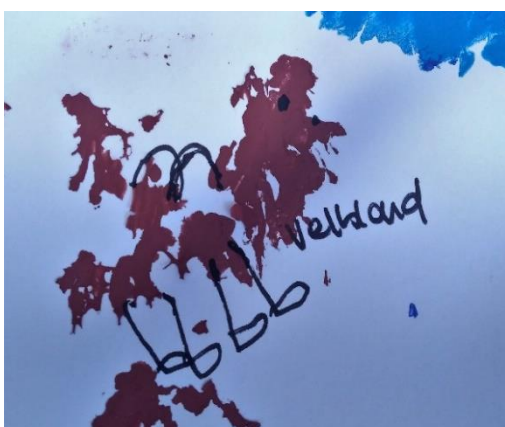
TÉMA: ROZFOUKANÝ OBRÁZEK



Mezi nejzdařilejší dokreslování zvířat patří například dokreslování ptáčka (zdroj: vlastní).



Dalším obrazem je obraz, na který byl dokreslen gepard a šnekové (zdroj: vlastní).



Na obraze je vyobrazen velbloud. Všechny obrazy dokazují, že děti mají velice dobrou představivost a že i to, co se nám dospělým může zdát jako obyčejné, tedy nic neříkající skvrny, může v dětech probudit ohromnou dávku fantazie (zdroj: vlastní).

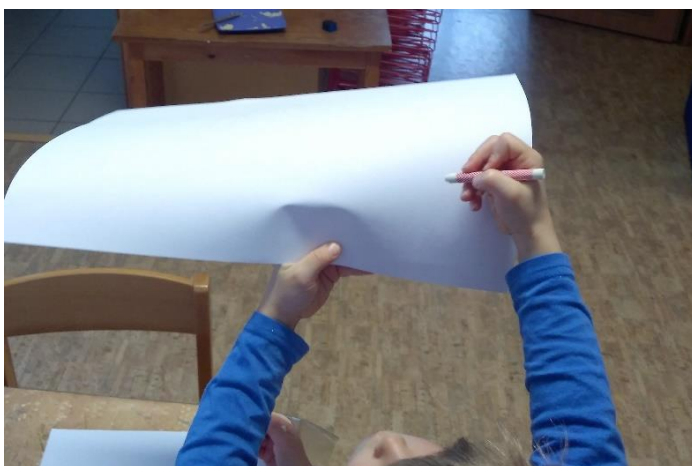


Zde byla dokreslena slepice. Také je nutné zmínit, že děti chtěly, abychom jim na obrázky s paní učitelkou dopisovaly názvy zvířat, které dokreslily proto, aby pak všichni viděli, jak se jim povedly (zdroj: vlastní).

TÉMA: POD ZAMRZLOU HLADINOU



Děti kreslí bílou voskovkou bubliny a praskliny pod hladinou (zdroj: vlastní).



Fotografie je zde záměrně proto, že na ní můžeme dobře vidět, jak jsou děti vynalézavé. Našly si dobrý způsob, jak najít na bílé čtvrtce, která je pokreslena bílou voskovkou, prázdné místo (zdroj: vlastní).



Začátek „kouzla“ přetírání papíru modrou barvou. Děti mohly spatřit, co se stane s jejich bílými kolečky. Některé děti byly výsledkem velmi překvapené (zdroj: vlastní).



Děti mohly přidávat i další barvy, jako je zelená a poté i žlutá (zdroj: vlastní).

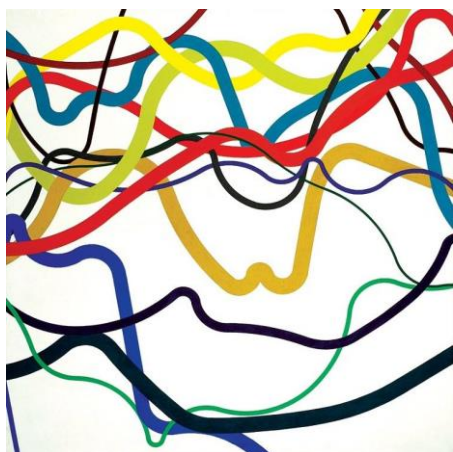


Jedno z konečných děl, na kterém jsou krásně vidět jejich bubliny, protože děti správně dodržovaly postup a dávaly tam více vody než barvy. Těžké to bylo pro ně také v tom, že se jim mohl začít drodit papír, ale vidíme, že některé děti to zvládly bez problému (zdroj: vlastní).

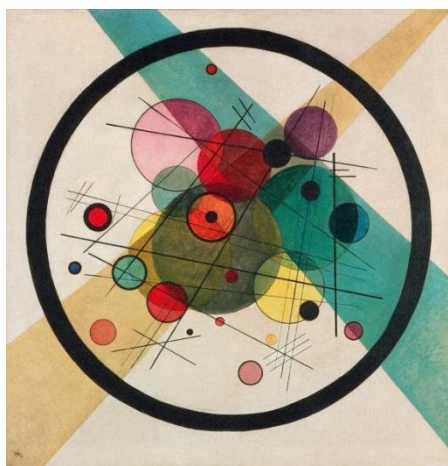


Naopak na tomto obrázku jsou spíše výraznější barvy než bubliny (zdroj: vlastní).

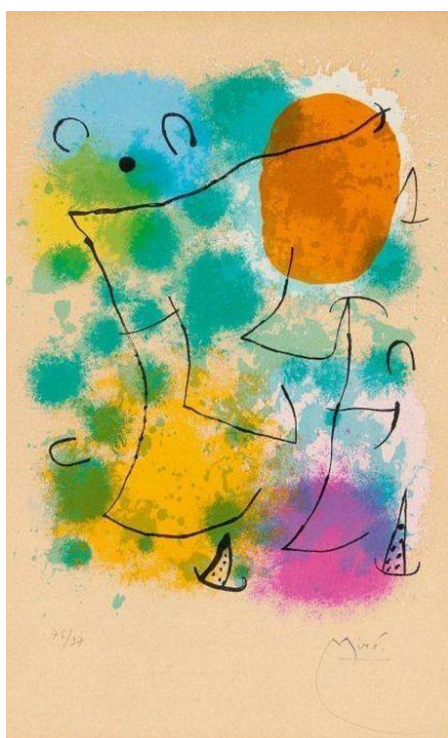
TÉMA: OŽIVLÉ OBRAZY



Linie č. 100 / 1992 akryl na plátně, zdroj: Artplus.cz (autor díla: Sýkora, 2006).



Circles in a Circle, 1923, zdroj: Galleryintell (autor díla: Kandinsky, 1923).



Hommage à Rimbaud (Homage to Rimbaud), 1962, zdroj: Artplus.cz (autor díla: Miró, 1962).