

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**ROZVÍJENÍ PŘEDSTAVIVOSTI PŘI VÝTVARNÝCH
ČINNOSTECH V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Evelína Adamová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová

Plzeň, 2023

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

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Monice Plíhalové za odborné vedení, cenné rady a informace, ochotu a především čas, který mi věnovala při tvorbě této bakalářské práce. Dále děkuji pedagogům ve vybraných mateřských školách v Plzni a okolí, kteří se podíleli na realizaci mé praktické části. Poděkování patří také mé rodině a přátelům za podporu a trpělivost.

OBSAH

Úvod	3
1 PŘEDSTAVIVOST	4
1.1 DEFINICE PŘEDSTAVIVOSTI.....	4
1.2 TYPY PŘEDSTAVIVOSTI	4
1.3 ASOCIAČNÍ ZÁKONY	5
1.4 IMAGINACE A SOUVISEJÍCÍ POJMY	6
1.5 DĚTSKÁ PŘEDSTAVIVOST	7
1.5.1 Fantazijní představy.....	8
1.5.2 Konfabulace	8
1.5.3 Přínos rozvoje představivosti pro dítě.....	9
2 CHARAKTERISTIKA PSYCHICKÉHO ŽIVOTA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	10
2.1 CHARAKTERISTIKA POZNÁVACÍCH PROCESŮ.....	10
2.2 VÝVOJ PŘEDSTAVIVOSTI	11
2.3 VZTAH PŘEDSTAVIVOSTI A PAMĚTI	13
2.4 ROZVOJ PŘEDSTAVIVOSTI PŘI HŘE	13
2.5 PROJEVY PŘEDSTAVIVOST VE VÝTVARNÉM PROJEVU DÍTĚTE	14
2.6 VLIV VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA OSOBNOST DÍTĚTE – MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ PŘEDSTAVIVOSTI.....	15
2.6.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	16
2.6.2 Cíle předškolního vzdělávání v oblasti imaginace dle RVP PV.....	17
3 MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ PŘEDSTAVIVOSTI V MŠ.....	20
3.1 AKTIVITY PODPORUJÍCÍ PŘEDSTAVIVOST DĚTÍ	20
3.1.1 Činnosti inspirované artefietikou	20
3.1.2 Zprostředkování umění	21
3.2 INSPIRACE TVORBOU VYBRANÝCH UMĚLCŮ	23
3.2.1 Krištof Kintera.....	23
3.2.2 Zimoun.....	25
3.2.3 David Böhm a Jiří Franta.....	26
3.2.4 Allan Kaprow.....	28
3.2.5 Vladimír Boudník	29
3.2.6 Veronika Holcová.....	29
3.2.7 Michael Vincent Manalo.....	31
3.2.8 Kateřina Černá	32
3.2.9 Peter Lang.....	33
4 PRAKTICKÁ ČÁST	34
4.1 REALIZACE VÝTVARNÝCH ÚKOLŮ	34
4.1.1 U rybníka.....	34
4.1.2 Město.....	40
4.1.3 Pán a skvrna.....	45
4.1.4 Ostrov snů.....	52
4.1.5 Fantazijní krajina.....	59
4.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA	64
4.2.1 Cíl výzkumné sondy	64
4.2.2 Výzkumné otázky.....	64
4.2.3 Výzkumný vzorek.....	64
4.2.4 Metodologie výzkumu	65

4.2.5	Kategorizace výzkumných nálezů – práce s pojmově obrazovými mapami.....	65
4.3	INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ.....	69
4.3.1	Evokační otázky a asociace.....	69
4.3.2	Motivační příběh a další způsoby motivace k výtvarné imaginaci	69
4.3.3	Připravené prostředí jako podnět k představivosti	70
4.3.4	Rozmanitost projevů představivosti u dětí a didaktické prostředky k jejímu rozvíjení.....	71
ZÁVĚR.....		73
RESUMÉ		75
SUMMARY		76
SEZNAM LITERATURY		77
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ		79
SEZNAM OBRÁZKŮ		80
PŘÍLOHY		I

ÚVOD

Tématem bakalářské práce je „Rozvíjení představivosti při výtvarných činnostech v mateřské škole“. Toto téma jsem zvolila, jelikož se zajímám o možnosti výtvarné výchovy v předškolním období. Z mých vlastních zkušeností s působením v předškolních zařízeních si myslím, že by se v mateřské škole měl vytvářet i takový obsah, který cíleně podporuje představivost a dává dětem prostor pro vyjádření svých představ. Práce je zároveň inspirací pro pedagogy mateřských škol, kteří zde mohou hledat východisko pro rozvoj představivosti u dětí.

Hlavním cílem bakalářské práce je popsat různé způsoby práce s představivostí ve vlastní realizované výuce. Je zde vytvořeno 5 aktivit, které podporují dětskou výtvarnou imaginaci. Tyto aktivity jsou zaměřeny na různé věkové skupiny dětí, jsou zde uplatněny různé výtvarné vyjadřovací prostředky a různé způsoby motivace. Zároveň se tyto aktivity podílí na rozvoji tvořivosti, spolupráce, trpělivosti, empatie a vnímavosti. Záměrem činností je vytvořit takový prostor a takové klima, které děti podníká k představivosti.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část je v kapitole první zaměřena na vymezení pojmu představivost a jejích souvisejících pojmů a také na dětskou představivost a její charakteristiky. V kapitole druhé je objasněna charakteristika psychického života dítěte v předškolním věku v podobě charakteristiky poznávacích procesů, vztahu představivosti a paměti, rozvoje představivosti při hře, projevu představivosti ve výtvarném projevu dítěte a vlivu výtvarné výchovy na osobnost dítěte. Poslední kapitola se zabývá inspirací v umění, která je klíčovou pro aktivity v části praktické. Jsou zde popsány příklady aktivit vhodných pro podporu představivosti, stručný popis umělců, děl a uměleckých směrů a kterými byly inspirované aktivity v části praktické.

V praktické jsou popsány aktivity zaměřené na podporu představivosti. Každá aktivita je samostatně zpracována a obsahuje reflexi výuky a přínos pro představivost dětí. Aktivity jsou vytvořeny tak, aby splňovaly stanovené cíle práce a podporovaly představivost dětí v co nejvyšším měřítku.

Důkladná reflexe výuky je podpořena prostřednictvím kvalitativní výzkumné sondy. Reflektivní bilance jsou analyzovány metodou otevřeného kódování s cílem popsat různé způsoby práce s představivostí ve vlastní realizované výuce.

1 PŘEDSTAVIVOST

V následujících podkapitolách je popsána definice představivosti, její typy, asociační zákony a související pojmy. Popsána je zde také dětská představivost s ní související pojmy.

1.1 DEFINICE PŘEDSTAVIVOSTI

Stručnou definici představivosti můžeme hledat v psychologickém slovníku P. Hartla a H. Hartlové (2010, s. 454) „*vytváření myšlenek a obrazů bez přímé účasti smyslových podnětů; nejčastěji jde o spojování útržků předchozích smyslových zkušeností do nových celků; základ tvořivé činnosti; v umění užíván pojem imaginace.*“ Klíčovou informací je zmínka o základu tvořivé činnosti. Právě díky představivosti můžeme děti podporovat v jejich umělecké tvorbě, duševním a emočním prožívání, socializaci a dalších mnoha aspektech. Představivost není důležitá jen pro umělecké cítění, ale týká se mnoha aspektů lidského života, jako je například matematická představivost, hudební a pohybová. U dětí v mateřské škole můžeme pozorovat rozmanitou škálu projevů představivosti. Díla, která vzniknou rukou dětí v předškolním věku jsou nenahraditelná a můžeme jejich prostřednictvím pozorovat také jejich psychickou činnost.

Důležitým pojmem u představivosti je představa, která z představivosti vychází. Představou nazýváme „*vybavený či přepracovaný minulý zážitek a vjem, který není bezprostředně dostupný smyslovým receptorům; představy lze dělit na: zrakové, sluchové, čichové, hmatové, a jiné; dále se dělí na jednoduché a kombinované; jsou materiálem pro vytváření pojmů, pro myšlení, city a volní jednání.*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 454)

1.2 TYPY PŘEDSTAVIVOSTI

Je mnoho typů představivosti, mezi nejčastější však řadíme typ sluchový, zrakový a hmatový.

Jako zrakový (vizuální) typ, označujeme „*charakteristické vybavení zrakových představ, využívání obrazů, vizuálních schémat, převládání fotografické paměti.*“ (Plecerová, Puzejová, 2016) Zrakovou představivost rozvíjíme v předškolním vzdělávání právě výtvarnou výchovou, zrakovou hrou (pexeso, skládačky, omalovánky, porovnávání velikosti obrázků), prací s obrazovým materiálem a setkáváním se s reálnými předměty v rámci témat v mateřské škole.

Mezi sluchový (auditivní, akustický) typ řadíme „*charakteristické vybavení sluchových představ, využívání řečových a hudebních projevů, smysl pro melodii.*“ (Plecerová, Pužejová, 2016) V mateřské škole můžeme podpořit sluchové vnímání aktivitami v hudební výchově, rozborem čtených pohádek, prací s textem, dramatickou výchovou, sluchovým pexesem nebo například i sluchovými aktivitami při vycházkách.

Posledním typem je hapticko-motorický (dotekově-pohybový, kinestetický) typ „*tento typ se zaměřuje na prožívání doteku a pohybu.*“ (Plecerová, Pužejová, 2016). V předškolním věku můžeme hapticko – motorickou oblast rozvíjet například při Kimových hrách, při manipulaci s hračkami a různými materiály, při tanečně pohybových činnostech, bádání v přírodě, prací s dřevěným materiálem a také při činnostech podporujících rozvoj jemné motoriky.

Jelikož je úkolem mateřské školy připravit děti na základní školu, je důležité abychom jakožto pedagogové využívali takové činnosti, které všechny typy představivosti v předškolním období rozvíjejí. Bude tak pro děti snazší si pamatovat písmena při čtení a psaní, vybavit si čísla při počítání a celkový proces učení bude děti vnímat jednodušeji, pokud s představivostí budeme pracovat. Představivost rozvíjíme také z estetického hlediska a snažíme se o takové vnímání světa, které je pestré z hlediska jejich představivosti.

1.3 ASOCIAČNÍ ZÁKONY

Asociační zákony dělíme na primární a sekundární.

Primární (také jednoduché)

- Zákon dotyku v prostoru a čase (zákon současnosti a následnosti):

„*Představy jsou spojené s určitou událostí, osobou, místem.*“ (Plecerová, Pužejová, 2016). Pokus se s místem, osobou nebo událostí setkají znovu, představy se obnovují. Můžeme se s nimi setkat například v divadle. Divadelní hra v nás zanechala silný zážitek, při opakované návštěvě se nám onen zážitek vybaví znovu.

- Zákon podobnosti a kontrastu:

Zážitky, které jsou podobné nebo protikladné – se nám vybavují.

Zážitky, které se nám vybavují buďto na základě podobnosti nebo protikladu s těmi, které už jsme v minulosti prožili. Setkáváme se s nimi například při setkání s někým, kdo je podobný osobě, kterou známe nebo má podobný charakteristický rys.

Sekundární (také kombinované):

- Zákon novosti:

„Novější zážitky se nám vybavují lépe než starší.“ (Plecerová, Pužejová, 2016). Novější zážitky si představíme mnohem snadněji než ty, se kterými jsme se setkali před dlouhou dobou, jako například při učení. Učivo probírané ještě ten den si vybavíme lépe než učivo probírané před měsícem.

- Zákon častosti:

„Častěji vybavované zážitky jsou silnější.“ (Plecerová, Pužejová, 2016). Některé zážitky v nás mohly vyvolat emotivní prožitek buďto pozitivní nebo negativní, podle toho si zážitky vybavujeme rádi nebo naopak neradi.

- Zákon živosti:

„Zážitky, které v nás vyvolaly hlubší dojem (zážitky spojené s emocemi) se vybavují intenzivněji.“ (Plecerová, Pužejová, 2016). Zážitky spojené s určitou emocí jakéhokoliv druhu se nám uchovávají v představě, pokud v nás vyvolala hluboký dojem. Může se jednat o vzpomínky z dětství, o vzpomínky s blízkou osobou nebo místem.

1.4 IMAGINACE A SOUVISEJÍCÍ POJMY

Imaginace

Jak bylo zmíněno v psychologickém slovníku P. Hartla a H. Hartlové, imaginace se dá popsat jako představivost v umění, tzn. umělecká představivost. S imaginací jsou často spojovány také pojmy, jako fantazie, kreativita, modelování a obraz mentální.

Fantazie

„Podle W. Wundta „myšlení v obrazech“; hlavním znakem je novost vytvářených kombinací, které člověk dosud nezažil; vytváření nových představ na základě dřívějšího vnímání, obměňování minulé zkušenosti; míra fantazie dána nadáním; je základem každé tvůrčí činnosti; obohacuje život, ale vede též k úniku z reality.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 147). Rozdíl mezi představivostí a fantazií jen ten, že představivost se na rozdíl od fantazie týká reálných událostí nebo zážitků v životě člověka. Představujeme si to, co jsme zažili, s čím nebo kým jsme se setkali. Oproti tomu fantazie je nově vzniklá nebo obměněná představa, se kterou jsme se v minulosti nesečkali. Fantazie je pro děti v předškolním věku důležitá k jejich tvůrčím schopnostem. V předškolním věku se setkávají s novými aktivitami a přístupy,

kteřé jejich fantazii rozvíjí. S fantazií se děti setkávají prostřednictvím pohádek, převážně tedy v čtené formě. Děti si při četbě vytvářejí vlastní představy o vyskytujících se postavách a situacích a tím se jejich fantazie prohlubuje.

Podobně tomu tak je také u hry. Hra je pro dítě nejpřirozenější činností a dítě se díky hře dostává do svého fantazijního světa, kde pomocí hraček utváří vlastní fantazijní představu.

Kreativita

„Schopnost, pro niž jsou typické duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a přínosné.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 271). Kreativita se u dětí projevuje převážně v produktech jejich tvoření a v jejich jednání. Budeme-li dětem vytvářet takové prostředí a pokládat takové otázky, které je bude vybízet ke kreativitě, bude výsledek pro obě strany velice přínosný.

Modelování

„Zjednodušený popis systému nebo jevu, který zachycuje jeho známé vlastnosti a slouží k poznání dalších jeho charakteristik či budoucího chování. Nebo také snaha jednat podle odpozorovaného chování; může jít o sociální učení někdy i socializaci.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 315). Modelování se dá snadno zaměnit s fantazií. Rozdílem u modelace je, že se jedná o zjednodušení a idealizaci lidské činnosti, nikoliv o vytváření nové představy.

Obraz mentální

„Schopnost vytvářet mentální reprezentace, duševní představy věcí a událostí.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 358). Zde hovoříme o veškerých představách týkajících se jednoho určitého problému.

1.5 DĚTSKÁ PŘEDSTAVIVOST

Představivost je důležitou součástí dětského světa. Díky představivosti se mohou děti rozvíjet v estetickém cítění, v sociálních vztazích, matematické rovině, soustředěnosti a vytrvalosti, řešení problémů a také v komunikačních a jazykových schopnostech. Charakteristické jsou pro předškolní období fantazijní představy.

1.5.1 FANTAZIJNÍ PŘEDSTAVY

U dětí předškolního věku se vyskytuje tzv. magičnost, která se vykládá jako tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti proto nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí (Vagnerová, 2000, s. 103). Právě v tomto období mají děti velký smysl pro představivost, jejich představy jsou mnohdy nereálné, ale pokud se patřičně rozvíjí, mohou být bohaté. Přesně z toho důvodu je práce s dětmi v mateřské škole v rámci výtvarné výchovy velkou inspirací. Představivost dětí se ale nerozvine sama od sebe, od toho je v mateřské škole pedagog, který svým uvažováním nad výtvarnými možnostmi může dětem představivost bohatě rozvinout.

„Fantazie má v tomto období harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu alespoň občas přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost. J. Piaget (1970) nazývá tento způsob asimilací. Pro dítě je zřejmě nejsnazší vyrovnat se s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení i zkušenosti pomocí fantazie, která má relaxační, emocionálně příznivý účinek.“ (Vagnerová, 2000, s. 106) Fantazie mimo tvořivé uplatnění, slouží dítěti také jako „berlička“. Opírá se o fantazii a vyrovnává tak své nedostatky.

V návaznosti je nutné podotknout, že tento styl myšlení však neznamena, že by dítě ve skutečnosti nerozlišovalo vlastní fantazii od reality. Již ve třech letech ví, že imaginární věci mají jiné vlastnosti než věci skutečné. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 92). Proto se nemusíme bát, že by dítě žilo jen ve fantazijních představách, dokáže je od reality rozlišit, akorát si jejich prostřednictvím kompenzuje dosud nezískané informace z okolního světa.

1.5.2 KONFABULACE

„Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná. Tento přístup se u předškoláků projevuje i formou nepravých lží, tzv. konfabulace, kdy dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami (ovlivněnými jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laděním). Pro dítě však představují skutečnost a ono samo je o jejich pravdivosti přesvědčeno. V předškolním věku lze jen velmi těžko oddělit ve vyprávění dítěte vzpomínky od fantazijní produkce.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 106). Fantazie je součástí dětského života nejen při činnostech spojených s výtvarnou výchovou, nýbrž také v běžné

komunikaci. Jejich představy jsou tedy nepřesné a neodpovídající realitě, což se v průběhu jeho vývoje změní. Proto je v pořádku děti ve fantazii podporovat a dále s ní pracovat.

1.5.3 PŘÍNOS ROZVOJE PŘEDSTAVIVOSTI PRO DÍTĚ

Je potřeba, abychom dětem nabízeli širokou škálu aktivit, prostřednictvím kterých budeme jejich představivost prohlubovat. Je důležité vybírat různé možnosti aktivit podporující představivost dětí, zajímavou motivaci a také vhodné metody a formy výuky. Důležité je také prostředí, které na představivost dítěte působí. Je tímto myšleno prostředí mateřské školy, jejích tříd, zahrady, okolí nebo také prostředí připravené pedagogem.

Přínosem jsou benefity pro dítě a jeho estetické cítění, kde si pomocí představivosti dokáže vytvořit představu o barvách, materiálu a prostředcích nebo o postupu a výsledku jeho tvorby. Dále je představivost přínosná z hlediska sociálních vztahů, zahrnujeme sem představy o vztazích a rozhovorech. Důležitou roli hraje představivost také v matematických operacích, díky níž je možné vytvářet matematické představy o počtu, velikosti, množství atd. Díky sluchové a zrakové představivosti se rozvíjí soustředěnost a vytrvalost. Pomocí představivosti je možné vytvářet představy při řešení problému a při kritickém myšlení. V neposlední řadě se s představivostí setkáváme také při komunikaci a při představách o významech slov nebo vět.

2 CHARAKTERISTIKA PSYCHICKÉHO ŽIVOTA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V následujících kapitolách je popsán psychický život dítěte v předškolním věku. Je zde charakterizován vztah představivosti a paměti, rozvoj představivosti při hře, projevy představivosti při výtvarném projevu dítěte a popsán je také vliv výtvarné výchovy na osobnost dítěte.

2.1 CHARAKTERISTIKA POZNÁVACÍCH PROCESŮ

„Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení.“ (Krejčová, Langmeier, s. 90, 2006). Ve zmíněném předpojmovém stadiu se dítě z užívání slov nebo jiných symbolů označovaných jako předpojmů dostává k uvažování v celostních pojmech. Usuzování dítěte se však zatím váže na vnímané či představované, tzn. že se zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje. V tomto případě hovoříme o „rozčleněném názoru“. (Krejčová, Langmeier, s. 90, 2006)

V oblasti myšlení přešlo dítě ze symbolické etapy do fáze názorového myšlení, avšak zatím nedokáže myslet skutečně logicky po krocích, které mohou být v mysli volně opakovány a současně porovnávány. Dokáže vyvozovat závěry, ale jeho úsudky jsou zcela závislé na názoru – převážně na vizuálním tvaru. Jeho myšlení je prelogické, předoperační – nepostupuje dle logických operací. Myšlení je egocentrické, antropomorfické, magické a artificialistické. (Krejčová, Langmeier, s. 91–92, 2006)

Egocentrismus

Jedná se o tendence subjektivně nahlížet na svět kolem sebe. Děti díky své zaměřenosti na vlastní nahlížení na svět zkreslují své úsudky a v důsledku toho dochází k nepřesnému poznávání reality. (Vágnerová, s. 102, 2000)

Antropomorfismus

Lze označit, jako „polidšťování“ jiných objektů, které jsou v zájmu dítěte. Například zvířata, hračky a nadpřirozené bytosti. (Hartl, Hartlová, s. 42, 2010)

Magičnost

Je tendence využívat fantazii a její pomocí si interpretovat realitu. Poznávání reálného světa je následky fantazie zkreslené. (Vágnerová, s. 103, 2000)

Artificialismus

Představy, které u dětí byly vytvořeny, jsou vázány na vztahy a souvislosti ze světa fyzikálního a morálního. Na vztazích získaných z těchto oblastí je založeno dětské myšlení a úsudky. (Hartl, Hartlová, s. 42, 2010)

„Tento názorný styl myšlení však neznamená, jak bývá někdy uváděno, že by dítě ve skutečnosti nerozlišovalo vlastní fantazii od reality.“ (Krejčová, Langmeier, s. 92, 2006)

Už dítě ve věku 3 let je schopno rozlišit předměty postavené před jejich osobu, předměty schované a předměty vymyšlené. Tedy, jak už bylo zmíněno, dítě si uvědomuje, že imaginativní předměty, věci a jevy mají jiné vlastnosti než ty skutečné. Některé experimenty poukazují na pojetí magického myšlení předškoláků dle Piageta a zkoumají nedostatečné rozlišování fantazie a skutečnosti, avšak se ukázalo, že na experimenty reagují podobným způsobem i dospělí. *„Ani u dětí tedy všechny uvedené spontánní projevy chování nemusí znamenat nedostatečný ohled na realitu, ale rozhodující roli hraje spíše aktuální emoční náboj, který je s konkrétní skutečností spojen.“* (Krejčová, Langmeier, s. 93, 2006). Pro každý věk je charakteristická externalizace vlastních představ, avšak v dětství jsou emoce spontánnější a méně ovladatelné, proto je jejich uplatnění v projevech dítěte výraznější.

2.2 VÝVOJ PŘEDSTAVIVOSTI

Novorozenecké období

Novorozenec přichází na svět s výrazně nedozrálou centrální nervovou soustavou, což mu neumožňuje zkoordinovat motorické pohyby se smyslovým vnímáním. (Thorová, str. 342, 2015). V psychologii jsou ve střetu dva názory na vybavení psychického prožívání novorozenců. Konstruktivisté v čele s Piagetem se domnívali, že dítě musí svět prozkoumat svými smysly, aby se něco naučilo. Naopak Naivisté tvrdili, že mají děti vrozené intuitivní nadání chápat objekty a události. V tomto období dítě zkoumá okolí pomocí smyslů a tato skutečnost mu umožňuje vytvářet představy v následujících obdobích. (Thorová, 343–344, 2015)

Období kojence

Kognitivní psycholožka Eleanor Gibsonová, pokládá samostatnou chůzi kojence za revoluci v jeho kognitivním vývoji. (Gibson, 1988). Dítěti se tak rozšíří možnosti v oblastech

percepce, kognice a také v sociální interakci. Díky stále se rozvíjejícím vizuomotorickým schopnostem, větší diferenciaci vnímání a prodlužujícími se intervaly bdělosti, dítě lépe a častěji dosahuje aktivního učení. Hlavními benefity, které dítěti umožňují se učit, jsou smyslové vnímání a manipulativní činnosti. Proto v období kojence hovoříme o rozvíjející se praktické nebo senzomotorické inteligenci. Kojenec myslí v případě, kdy vnímá smysly, jeho proces myšlení se neuskutečňuje uvažováním v představách. (Thorová, 356–361, 2015)

Období batolete

Toto období lze z pohledu vývoje dítěte brát za bouřlivé. Velmi důležitou roli v procesu učení hraje napodobování, které napomáhá rozvoji sociálních dovedností a podílí se také na schopnosti empatie. Ve zkratce se učí pomocí pozorování a napodobování činností dospělých a dětí ve svém okolí. V batolecím věku se vedle senzomotorické manipulativní činnosti, která byla charakteristická pro předchozí období, uplatňuje schopnost symbolického uvažování. Batole se odpojuje od pouhého vnímání a začíná si v mysli vytvářet představy. Dostává se do fáze myšlení, kdy nalezne nový způsob řešení situace tak, že si její řešení v mysli nejprve představí (tzv. aha – zážitek), aniž by využilo pokusu omylu. V batolecím věku je běžná tzv. symbolická a imitační hra, při které dítě s hračkami zachází, jako by se jednalo o předměty reálné. O hračky pečuje, mluví na ně, vydává za ně zvuky a dává je do situací, se kterými se již setkalo nebo které odpozorovalo. (Thorová, s. 367–376, 2015)

Předškolní období

Eric Erikson pokládá předškolní období za věk iniciativy, jehož hlavním projevem a potřebou je aktivita, činorodost a spolupráce. (Erikson, 1950). Předškolní období je nazýváno také jako zlatý věk dětské hry. Dítě dokáže ve fantazii předmět proměnit na zcela odlišnou věc. Dále se rozvíjí také symbolické myšlení, které je hojně rozvíjeno právě díky fantazijní symbolické hře. Fantazijní symbolická hra pomáhá dítěti díky pružné představivosti měnit význam předmětu, což umožňuje dítěti vytvořit z provázku rybník, talíř nebo hada. Fantazii dítě využívá při sociálně – dramatických hrách, v rámci kterých si dítě osvojuje různé sociální role a scénáře. Spontánní hra rozvíjí dítě ve všech oblastech jeho vývoje. Proto je vhodné jejich prvky využívat při řízené činnosti, abychom podporovali motivaci dítěte k učení. O předškolním období můžeme hovořit také jako o zlatém věku kresby. Oblíbenou činností jsou pro děti výtvarné činnosti s fantazijním obsahem. Dítě kreslí své vlastní představy, bez ohledu na skutečnost. Kreslí rády, často a tvořivě. V oblasti

myšlení se objevují iracionální fantazijní (magické) představy, které způsobují, že si dítě představuje svět plný strašidelných stvoření. Myšlení v tomto magickém smyslu slábne pomalu, a ještě školní děti mívají problém odlišit realitu od fikce. Platí, že čím bohatší zážitky má, tím větší je jeho představivost. (Thorová, s. 381–388, 2015)

2.3 VZTAH PŘEDSTAVIVOSTI A PAMĚTI

Představy můžeme jiným způsobem nazvat také jako produkty paměti. Umožňují udržet plynulost poznání a jsou obrazovou formou zkušeností. Pomáhají člověku při zvládnání problémového řešení nebo mohou sloužit jako referenční kritérium (Vágnerová, 2017)

Vizuální představy usnadňují opakování a vybavování zapamatovaného obsahu. Vliv neobvyklých představ má podstatně vyšší funkci na zapamatování a následné vybavení. Je to dáno tím, že neobvyklé představy vytvářejí zřetelnější paměťové stopy, které jsou mimo jiné odolnější vůči interferencím. (Plháková, 2004)

2.4 ROZVOJ PŘEDSTAVIVOSTI PŘI HŘE

Hra hraje velmi významnou úlohu v období dětství. Stává se jeho hlavní činností, je bohatě rozrůzněná a intenzivní. (Krejčová, Langmeier, s. 100, 2006). Hra rovněž slouží k vyrovnávání s realitou, která je pro dítě nějak problematická. Přináší uspokojení různých přání, která v realitě splnit nelze. Dovoluje se chovat podle svých představ a přizpůsobit realitu svým potřebám. (Vágnerová, s. 110, 2000). Hra umožňuje dětem projevovat vlastní nápady a představy.

Mezi formy dětské hry patří (Krejčová, Langmeier, s. 101, 2006):

1. Funkční a činnostní typ

Jde o procvičování funkcí tělesných ve složitějších formách.

2. Konstrukční či realistický typ

Tento typ her je zaměřen na konstrukci nových věcí ze specifického materiálu.

3. Iluzivní typ

Zde dítě přeměňuje svět podle své představy a užívá předmětů v přeneseném významu.

4. Úkolové hry

Pomocí těchto her dítě získává zkušenosti se sociálními rolemi, které zatím pozoruje, ale samo je zastávat nemůže.

Hra a výtvarný projev mají v mnoha ohledech stejné znaky, kterými jsou uvolnění mysli, relaxace, vyrovnávání se s realitou a promítání jejich psychiky do jejich produktů. Zpracovávají své zážitky, slouží k poznávání reality i k vyjádření toho, jak realitě rozumí. Obě oblasti jsou v období dětství velmi důležité a přínosné a hrají v jeho životě důležitou roli. (Plevová, Pugnerová, s. 14, 2022)

2.5 PROJEVY PŘEDSTAVIVOST VE VÝTVARNÉM PROJEVU DÍTĚTE

Dětský výtvarný projev je pojem, kterým se zabývají psychologové, pedagogové, antropologové a v neposlední řadě také výtvarní umělci už mnoho let. (Hazuková, Šamšula, str. 9, 2005)

V spojitosti výtvarného umění a výtvarného projevu dítěte lze pokládat za společné 4 oblasti. Mezi ně patří ontologické základy, kde se výtvarné umění i výtvarný projev projevují v prožívání a vyjadřování člověka. Dále specifické výtvarné myšlení, kterým můžeme chápat myšlení ve tvarech, barvách, liniích. Výtvarné myšlení se vyjadřuje pomocí výtvarných výrazových prostředků a výtvarného jazyka a řeči. V neposlední řadě spadají také do oblasti projevů lidské kultury. (Hazuková, Šamšula, s. 23, 2005)

Mezi **znaky dětského výtvarného projevu** patří například jednoduchost a úspornost kresebných tahů, zobrazování předmětů důsledně vedle sebe, nepoměrnosti v proporcích, časté deformace, výtvarná zjednodušení, naklánění kresby ve směru budoucího písma, barevné vidění je podmíněno individuálně. (Plevová, Pugnerová, s. 19, 2022)

Kresbu v pojetí dítěte lze vnímat jako hru, ke které není potřeba žádného společníka. Zaměstnává dítě v jeho zrakovém vnímání, motorice a je pro něj zkušeností, kterou prožívá jako relaxační a nenáročnou. (Hazuková, Šamšula 2005)

Dítě je značně **ovlivněno sociokulturním prostředím**, ve kterém vyrůstá. Je dokázané, že výtvarné projevy dětí vyrůstajících v různých zemích se budou lišit například ve volbě tématu, v počtu detailů na obrázku, ve velikosti zobrazení osob, zvířat nebo věcí. (Vágnerová, 2017). Avšak první setkávání dítěte s kresbou probíhá stejně, nehledě na místo, ze kterého člověk pochází. Nejprve se jedná o čmárání a kresbu jednoduchých tvarů. Kresba, která je sociokulturně podmíněná, se u dítěte projevuje až když má tendence ji stylizovat. (Plevová, Pugnerová s. 19, 2022)

Zobrazení člověka začíná s kresbou hlavonožce, později kreslí zřetelné nohy. Postupně je hlavonožec obohacován o další detaily, následně i ruce. Trup dítě zobracuje až mnohem

později a má tvar kruhu, oválu, trojúhelníku, čtverce, obdélníku nebo lahve. Dále dítě rozlišuje mužskou a ženskou postavu a postavy dává do vzájemných vztahů. Následují pokusy o zachycení gesta a v neposlední řadě také pokusy graficky zachytit duševní hnutí.

Zobrazení prostoru můžeme zpočátku pozorovat tím, že „dítě začne poměrně brzy chápat bližší okraj papíru jako „zem“, vzdálenější jako „nebe“. Záhy pak přibude linie – základní čára, která je závazná. (Co na ní nestojí, lítá). Později přibude k základní čáře ještě jedá, tzv. intelektuální horizont, vymežující pás, považovaný za „zemi“.“ (Hazuková, Šamšula, s.63-66, 1986)

Ve své publikaci Didaktika výtvarné výchovy I (s. 35, 2005), zmiňuje H. Hazuková a P. Šamšula 3 základní výtvarné činnosti.

První z nich je **výtvarné vnímání**. Je smyslovým odrazem souvisejícím s poznáváním, prožíváním a hodnocením. Samo o sobě nemá žádný výsledek, ale tvorba na něm závisí.

Jako druhou výtvarnou činnost označujeme **výtvarnou imaginaci**, která je stejně jako výtvarné vnímání činností vnitřní. Imaginace je přetvářením, které nelze projevit ve výsledku vizuálně či hapticky. Je nutností výtvarné tvorby, avšak v ní nemusí vyústit, jelikož je i sama o sobě významně rozvíjející aktivitou. Předpokladem pro imaginaci je dostatek zážitků, zkušeností a představ.

Výtvarná tvorba je poslední ze základních výtvarných činností. Od předchozích se liší tím, že je činností vnější a dochází v jejím případě k přetvářecí změně objektu. Je zrakem a hmatem vnímatelný celek, který se projevuje v podobě lineární, plošné a prostorové a v případě výtvarné akce i časoprostorové. Je spojením poznání, hodnocení a prožívání skutečnosti, jejího přetváření a sebevyjádření.

2.6 VLIV VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA OSOBNOST DÍTĚTE – MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ PŘEDSTAVIVOSTI

Dle názorů Jana Amose Komenského, by měla výchova dítěte směřovat ke třem výchovným oblastem, kterými jsou: poznání světa a sebe samého (vzdělávání týkající se věd, umění i řemesel), sebeovládání (spjaté s mravní výchovou) a poznání duchovní. Výtvarný projev jako takový vnímal Komenský jako dítěti užitečnou hru, pomocí které dokáže zdokonalovat své smysly. (Skřivanová a spol., s. 58, 2014). Aktuální pohled na hlavní druhy činnosti ve výtvarné výchově se dají vyložit podobně. Podstata výtvarných činností vychází z činností vnitřních, které se odehrávají v myšlenkách, představách a fantazii. Spolu s nimi hrají

značnou roli také emoce. Na straně druhé vychází také z činností vnějších, kterými lze označit produkty vnímatelné pomocí zraku a hmatu.

Uskutečňují se ve vztahu člověka k objektu, a ve vztahu člověka k člověka. Tyto druhy se rozvíjí ve výtvarném vnímání a imaginaci a výtvarné tvorbě. Ve výtvarné výchově jsou propojeny všechny formy komunikace, kterými jsou: vyjádření pomocí výtvarných prostředků, verbální vyjádření a další formy neverbálního vyjádření. (Hazuková, s. 16–17, 2011)

2.6.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Cíle předškolního vzdělávání stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. „*Současné pojetí všeobecného vzdělávání na všech jeho stupních je vyjádřeno v cílech obsahu platných vzdělávacích dokumentů (rámcových vzdělávacích programů) a také v principech jejich realizace ve školní praxi.*“ (Hazuková, 2011, s. 10) V následujících odstavcích se dozvíme, jakým způsobem je rámcový vzdělávací program propojen s výtvarnou výchovou a ve kterých momentech praktické části byly uplatňovány klíčové kompetence.

Výtvarná výchova přispívá svým vzdělávacím potenciálem k naplnění všech tří rámcových cílů RVP PV. Obsahuje všechny základní lidské činnosti poznávací, hodnotově orientační, přetvářecí i komunikační. (Hazuková, 2011, s. 17)

Podstata výtvarných činností vychází z činností vnitřních, které se odehrávají v myšlenkách, představách a fantazii. Spolu s nimi hrají značnou roli také emoce. Na straně druhé vychází také z činností vnějších, kterými lze označit produkty vnímatelné pomocí zraku a hmatu. (Hazuková, 2011, s.16)

Výtvarné činnosti rozvíjí předpoklady pro širokou oblast nejrůznějších lidských činností. Řadíme mezi ně všechny poznávací procesy, kterými jsou například představivost, fantazie, paměť a myšlení). Ve výtvarné výchově jsou pak rozvíjeny směrem k výtvarné představivosti, a fantazii, výtvarné paměti a výtvarnému myšlení. Tvořivost je rozvíjena směrem k tvořivosti výtvarné a rozvoj ohleduplnosti a vztahu k okolí se projevuje jako „*schopnost intenzivněji a častěji vnímat běžné předměty z okolí jako esteticky či výtvarně hodnotné.*“ (Hazuková, 2011, s. 18)

2.6.2 CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI IMAGINACE DLE RVP PV

Helena Hazuková ve své publikaci *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání* (s. 19–22, 2011), popisuje všechny klíčové kompetence z RVP, které podle jejího názoru souvisejí se vzdělávacím obsahem výtvarné výchovy a přikládá odkazy na specifické výtvarně výchovné kompetence. V následujících odstavcích jsou vybrány ty kompetence, které souvisejí s výtvarnými aktivitami podporujícími dětskou představivost.

Kompetence k učení

Dítě:

- „soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů;“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)

Při aktivitě inspirované Vladimírem Boudníkem děti hledali ve skvrnách další souvislosti, které zkoumaly a objevovaly a následně skvrnám přidaly další význam.

- „aktivně si všímá, co se kolem něj děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí (viz společná příprava na výtvarnou činnost v komunikačním kruhu a společné hodnocení výsledků zadaného výtvarného úkolu);“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)

Dítě chce porozumět souvislostem mezi motivačními příběhy a výtvarnými úkoly. Hodnotí práci jako tematicky smysluplný celek.

- „odhaduje své síly, učí se hodnotit své osobní pokroky i oceňovat výkony druhých (viz společné hodnocení výsledků výtvarných aktivit).“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)

Na konci všech aktivit proběhlo hodnocení at' už individuálních, tak společných úkolů. Děti pracovaly tak, jak uznaly za vhodné podle svých možností a schopností.

Kompetence k řešení problémů

Dítě:

- „všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí (viz motivace a náměty na výtvarné úkoly);“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)

Poslouchá dění v motivačních příbězích a všímá si jejich problémů.

- „rozdělává řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou, dokáže mezi nimi volit.“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)

Hledá takové řešení problému, které by mohlo situaci ve výtvarném příběhu vyřešit a ozvláštnit.

Komunikativní kompetence

Dítě:

- „ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog (i při výtvarných činnostech);“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)

Reaguje na evokační otázky, využívá svých myšlenek, fantazie a představivosti, reaguje na zadané pokyny.

- „průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím; obohacení o základní výtvarnou terminologii i rozšiřování obecné slovní zásoby hledáním nejvýstižnějších slov k vyjádření vlastností formy, obsahu i účinku výtvarných objektů;“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)

Při instalaci rybníka děti rozšířily svou slovní zásobu o živočichy žijící v tomto prostředí. Z výtvarného hlediska se setkávaly s názvy výtvarných pomůcek a názvy jako je asambláž, instalace, dílo, obraz, umělec, malíř atp.

Sociální a personální kompetence

Dítě:

- „samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si udělat svůj názor a vyjádřit jej (viz hodnocení průběhu a výsledků výtvarných aktivit);“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)

Při happeningu v krabicovém městě si děti rozhodovaly o svých činnostech, vyjadřovaly svůj názor po dotazu: „Co to tu vzniklo?“; „Kde se to tu vzalo?“ „Co vám to připomíná?“

- „dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým;“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)

Při aktivitě inspirované explosionismem Vladimíra Boudníka děti vymýšlely, jak pomoci pánovi v příběhu, aby nebyl sám.

Činnostní a občanská kompetence

Dítě:

- „dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat své slabé stránky (viz hodnocení ve výtvarné výchově);“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)

Na konci všech aktivit probíhalo hodnocení práce, kterou děti at' už samostatně nebo společně udělaly. Byly schopné posoudit, jak si při práci vedly a jaký byl její výsledek.

- „odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem (viz řešení výtvarných úkolů);“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)
- „ví, že je důležité, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit (podněty z oblasti mimouměleckého estetického a přírodního i umělého jako náměty pro výtvarné činnosti);“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)
- „dbá na osobní zdraví a bezpečí své i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské); bezpečnost při výtvarných činnostech.“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)

Při všech aktivitách byly děti upozorněny na bezpečnost v prostředí, kde působily. Skoro ve všech případech, až na drobné výjimky, byly děti zodpovědné a ohleduplné.

Kompetence získané na konci předškolního vzdělávání v oblasti imaginace (Hazuková, s. 25, 2011):

- „vnímat a pod vedením učitelky záměrně pozorovat jevy ve svém blízkém i vzdálenějším okolí přírodním i umělém i ve výtvarné tvorbě (dětské i umělecké);“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)
- „na základě zkušeností z pozorování skutečnosti vytvářet představy reálně i fantazijní a produkovat nápady pro různé druhy výtvarných úkolů.“ (RVP, 2021, Hazuková, 2011)

3 MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ PŘEDSTAVIVOSTI V MŠ

V této kapitole jsou popsány různé aktivity, které mohou podporovat představivost dětí, zároveň jsou zde popsány inspirační východiska pro část praktickou, které zahrnují umělce a umělecké směry.

3.1 AKTIVITY PODPORUJÍCÍ PŘEDSTAVIVOST DĚTÍ

Jsou to takové aktivity, které dítě podníká představovat si určité děje, předměty a jejich souvislosti ve své představivosti, využívat svou fantazii a reagovat na pokládané otázky, které vedou k originálnímu řešení situací.

Ve výtvarné výchově můžeme nacházet východiska v artefiletice, akčním umění, příbězích s inspirací v umění, uměleckých směrech, výtvarných technikách, přírodě, knihách, hudbě, lidech a v mnoha dalších.

3.1.1 ČINNOSTI INSPIROVANÉ ARTEFILETIKOU

Slavíková, Slavík a Eliášová (2007, s. 12) dělí slovo Artefiletika na dvě části. „Arte“, v překladu z latiny znamenající umění a „filetický“ je pojem vyjadřující pojetí výchovy, které usiluje o propojení rozvoje emocionálního, sociálního a intelektuálního. Myšlenka artefiletiky je velmi komplexní a vychází z tvůrčího projevu žáků, ze zážitků, z poznání světa sebe samého, rozvíjí komunikační schopnosti a napomáhá k uplatnění se v životě mezi lidmi. Pojetí artefiletiky bylo inspirováno arteterapií a vychází z výtvarné výchovy. V praxi lze artefiletiku chápat jako zážitkově bohatou tvůrčí činnost, pro kterou je nutné vytvořit takové prostředí, které tvůrčí činnost dětí podpoří a pedagog zajistí účinnou činnost poznávací, sebepoznávací, sociální a komunikační. Důležité je zmínit, že artefiletika bere v potaz 2 poznávací kroky, prvním je umělecká tvorba žáků a druhý je reflexe a dialog mezi žáky. Úkolem pedagoga je tedy umožnit žákům tolik času, kolik potřebují a nechat prostor pro vyjádření osobních zkušeností s tématem či předmětem.

Podstatné je, že artefiletika pokládá uměleckou tvorbu žáků jen za první poznávací krok, na nějž má navazovat krok druhý: reflexe a dialog mezi žáky. Je důležité zajistit dostatek času nejen pro tvůrčí aktivitu, ale též pro rozhovory o zážitcích z tvorby a o širších kulturních souvislostech. (Eliášová, Slavík a Slavíková, s. 12–14, 2007)

Mezi možností aktivit patří například malování barvami na velkoformátový papír za doprovodu vyprávění, hromadění stejnobarevných předmětů na jedno místo, malba hlínou a

tvoření s dalšími přírodními materiály, práce s látkou a jinými netradičními materiály a mnoho dalších nápadů. Před aktivitami se může vyskytovat motivační příběh, který dětem aktivitu přiblíží a vytvoří jim primární představu o činnosti.

3.1.2 ZPROSTŘEDKOVÁNÍ UMĚNÍ

Představivost lze u dětí rozvíjet skrze setkávání s výtvarným uměním. (Rochovská, 2016)

Ke zprostředkování umění mohou sloužit různé **příběhy**, které mají za cíl dětem přiblížit vybraná díla nebo směry. Příběhy slouží k motivování dětí k aktivitě. Mají za úkol předat dětem představu o následujících činnosti a vybízet je k aktivitě. S příběhy můžeme pracovat v rámci jedné aktivity nebo můžeme příběh rozfázovat v rámci celého dne, týdne nebo měsíce. Příběhy mohou být inspirované výtvarným směrem, umělcem nebo konkrétním dílem. Mimo jiné mohou být také inspirované barvami, výtvarnými prostředky, materiály nebo nějakou konkrétní situací v mateřské škole.

Četba je velmi významnou složkou výchovně vzdělávacího procesu. Právě díky četbě se dětem rozvíjí představivost a fantazie. Nestačí však dětem příběhy z knih pouze číst, ale doptávat se na jejich názory, představy nebo nezmíněné informace. Děti budou tímto způsobem více soustředěné na četbu a svoje představy.

Využití různých výtvarných technik a experimentů

Současné výtvarné umění využívá pestrou škálu výtvarných vyjadřovacích prostředků. Mezi ně patří **koláž** neboli tvorba výtvarného díla za pomoci lepení výstřižků z různých materiálů (noviny, knihy, reprodukce, fotografie apod.) na podklad. (Geržová, Hrubaničová, 1998, s. 52)

Dalším vyjadřovacím prostředkem je **asambláž**. Asambláží se rozumí koláž s prostorovým prvkem. Nebo též trojrozměrný výtvarný objekt vytvořený spojováním (pomocí lepení, vázání, sváření, lisování apod.) různých materiálů a předmětů, se kterými se můžeme setkat v každodenním životě. (Geržová, Hrubaničová, 1998, s. 25)

Je zde zahrnuto také **užitkové umění**, mezi které řadíme například malbu na sklo, keramiku, tapiserii. Dále **land art**, který nazýváme jinak uměním v krajině. Land art je směr ve výtvarném umění, zaměřující se na vztah člověka a krajiny. Usiluje o spojení přirozenosti přírody a zásahu člověka, jeho činnost a akci. Umělci využívají zem, hlínu, kameny, trávu, kresba v krajině, akce s ekologickým podtextem atp. (Geržová, Hrubaničová, 1998, s. 108).

Mezi další příklady patří **videoumění**, které spočívá v nahrávání elektronickými přístroji a realizace pomocí videozáznamu na videorekordérech a monitorech (Geržová, Hrubaničová, 1998, s. 111).

Akční malba se vyznačuje spontánností a svobodou, důraz je kladen na samotný akt malování a proces malby. Za zakladatele akční malby se považuje Jackson Pollock, který využíval dvě základní techniky, kterými jsou dripping a slash painting. Dripping se vyznačuje litím barvy z plechovky na plátno, které leží na zemi nebo vrháním barvy na plátno, které visí. Jako Slash painting označujeme prudké „cákání“ barev na plátno pomocí štětce, nože nebo špachtle. (www.vytvarna-vychova.cz)

Body art je jednou z forem akčního umění, při které tělo nahrazuje funkci plátna či papíru. Jedná se o malbu na tělo, otisky různými částmi těla, ale také o zásahy do vlastního těla a experimentování s tím, co jeho tělo, jakožto předmět experimentu vydrží. (Geržová, Hrubaničová, 1998, s. 28)

Dalšími možnostmi jsou:

- **Happening**

V překladu do českého jazyka „událost“. Dá se označit, jako řízený proces, podle předem připraveného scénáře, který bere v potaz improvizaci účastníků a náhodně vzniklé situace. Je propojen s některými z prvků divadla a vizuálního umění. (Gawlik, 2010, s. 135)

- **Performance**

Na rozdíl od happeningu se v tomto případě do akce nezapojuje divák a je pouze v roli pozorovatele. Na druhé straně může, ale nemusí obsahovat účast publika. Probíhá podle umělcova předem připraveného scénáře a může se odehrávat kdekoliv, kdykoliv a jakkoliv dlouho. (Geržová, Hrubaničová, 1998, s. 84)

- **Umění instalace**

Jedná se o prostorovou kompozici, která může být vytvořena z hotových předmětů, přírodních materiálů, potřeb průmyslových či pro běžné využití, nebo také textových a vizuálních objektů. Instalační umění je zaměřeno na intenzivní prožívání času a prostoru, přičemž se na něm podílejí média klasická i nová (např. počítačové umění a videoumění). (Geržová, Hrubaničová, 1998, s. 61,62) Začátky umění instalace se objevují v 70. letech 20. století, jeho rozvoj se ovšem stává až v 80. a 90. letech. Místem pro výstavy instalačního

umění se stávaly zejména galerie, které právě díky instalacím vnášely nový pohled na umění, který vnášel výtvorům umělců třetí dimenzi, na rozdíl od obrazů v kresbě, grafice a malířství. (Gawlik, 2010, s. 145). Jako východisky pro mou praktickou část z oblasti umění instalace se stali Zimoun, Krištof Kintera, David Böhm a Jiří Franta.

3.2 INSPIRACE TVORBOU VYBRANÝCH UMĚLCŮ

Východiskem pro mou praktickou část byli primárně umělci současného umění. Některé mé nápady vznikly až po setkání s jejich pracemi a umožnily mi se zapřemýšlet nad možnostmi uplatnění v mateřské škole. Inspirovala jsem se instalačním uměním Krištofa Kintery, Zimouna a umělecké dvojice Davida Böhma a Jiřího Franty. Allan Kaprow a jeho happening s názvem „Yard“ mě přivedl k myšlence vyzkoušet happening také v mateřské škole a podpořit tak jeho prostřednictvím představivost dětí.

Při objevení explozionalismu bylo zřejmé, že práce se skvrnou a hledání její podobnosti zcela souvisí s podporou představivosti. Východiska jsem hledala také v surrealismu, který v případě představivosti vybízí osoby k zamyšlení a otázkám. Jako zajímavé jsem shledávala díla současných umělců, kteří se surrealismem inspirovali a v jejich pracích se můžeme setkat s některými prvky surrealismu.

Inspiraci jsem hledala také v umění vystavovaném v galeriích do března roku 2023. V tomto případě se jedná o výstavu *Sny zaznamenané*, jejíž autorkou je Kateřina Černá a také výstavu *Ahoy ~ Ahoy* od Petera Langa.

3.2.1 KRIŠTOF KINTERA

Krištof Kintera patří mezi nejaktivnější umělce v Čechách i v zahraničí, pravidelně vystavuje v evropských galeriích a jeho tvorba je originální a velkolepá.

Kintera je známý pro své technicky náročné, promyšlené, pohyblivé či světelné instalace, sochy i videa. Pro tvorbu svých děl využívá různých materiálů, kterými jsou například elektrické spotřebiče, dráty a další různé přístroje nebo objekty, které jsou buďto nalezené nebo vyřazené z provozu. Jeho umění odráží problémy dnešní společnosti, které jsou skryté právě v instalovaných spotřebičích a naráží tak na problematiku konzumnosti. Objekty různě přetváří a upravuje, tím jim dosazuje myšlenku, se kterou si pohrává. Zabývá se nejen otázkami dnešní společnosti, ale také politickými problémy. Dalším jeho charakteristickým

znakem je smysl pro humor, který do svých prací hojně zahrnuje. Za jeho nejúspěšnější počín se považuje výstava *Nervous Trees* (2017) v Galerii Rudolfinum. (www.ceskatelevize.cz)



Obrázek 1: *Nervous trees*, zdroj: <https://www.galerierudolfinum.cz/en/exhibitions/past-exhibitions/kristof-kintera-nervous-trees/>

Inspiraci Krištofem Kinterou nacházíme také v jeho knižní tvorbě. Kniha *Out of Power Tower* popisuje vývoj jeho instalace z vybitých tužkových baterií. Instalace připomíná monumentální stavbu a v průběhu let se postupně měnila. Na konci února roku 2019 byly jednotlivé části převezeny do muzea Triennale di Milano, kde je tým Krištofa Kintery postupně sestavil pomocí jeřábu kolem kovového jádra konstrukce. Věž měřila 4,3 metru a v průběhu dalších dní se začala rozšiřovat a upravovat. Snažili o úpravu tak, aby byl vidět kontrast mezi svítícími obaly a ohořelým vnitřkem. Jak je známo, Kintera ve svých dílech řeší otázku negativních vlivů technologií na svět lidí a *Out of Power Tower* tomu není výjimkou. „*Tato strašidelná mrakodrapová megapole působí jako zlověstná vybydlená troska. Jako paměť vyhoření a brutálního drancování.*“ (Kintera, s. 9, 2019)



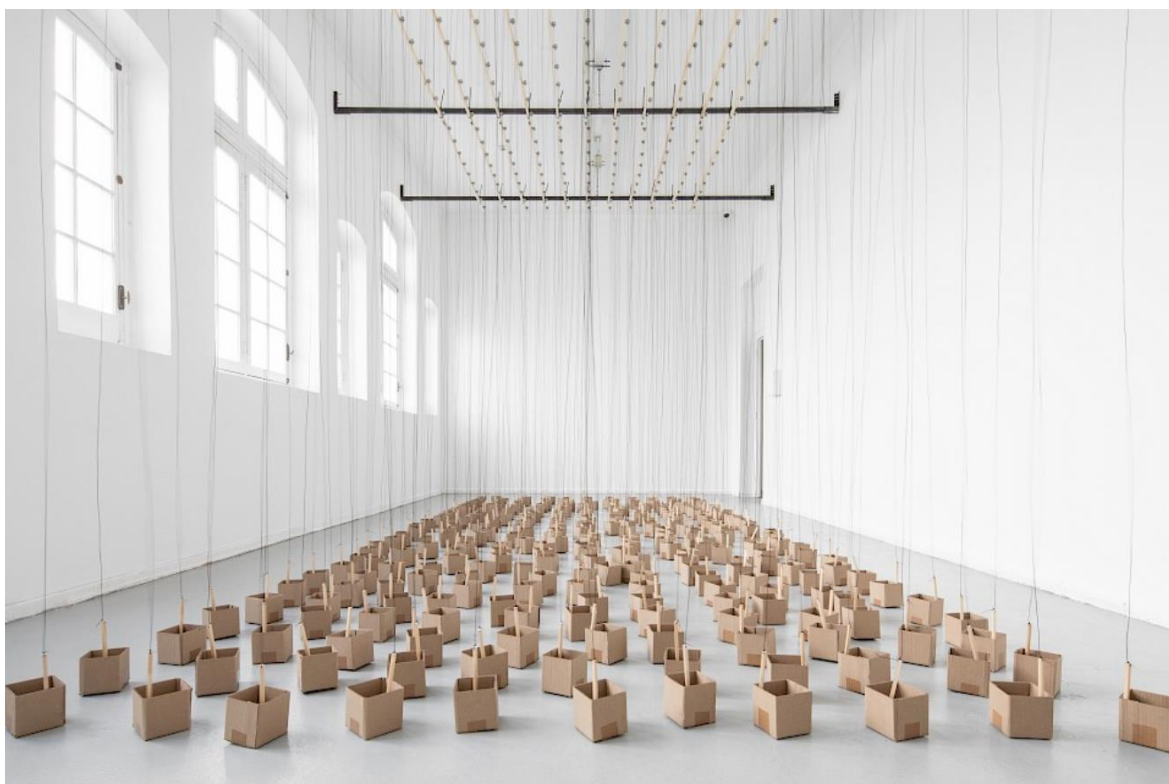
Obrázek 2: Out of Power Tower, zdroj: <https://www.kristofkintera.com/pages-text/book-out-of-power-tower.htm#gallery-9>

3.2.2 ZIMOUN

Zimoun je švýcarský umělec, jehož práce jsou vystavovány napříč zeměmi po celém světě. Pomocí jednoduchých a funkčních komponentů vytváří Zimoun architektonicky zaměřené zvukové instalace. Zkoumá mechanický rytmus v připravených systémech a jeho instalace zahrnují běžné průmyslové předměty. V obsesivním zobrazení jednoduchých a funkčních materiálů tato díla vyjadřují napětí mezi uspořádanými vzory modernismu a chaotickými silami života. (Laura Blereau, Zimoun.net)

Zimoun je známý především svými instalačními, zpravidla site-specific díly, které návštěvníky jeho prací pohltní. Využívá mechanické principy rotace a kmitání, aby uvedl materiály do pohybu a tím vytvářel zvuky. Používá k tomu zásadně jednoduché materiály z každodenního života a průmyslového využití, jako je lepenka, stejnosměrné motory, kabely, svářecí dráty, dřevěné špony nebo ventilátory. Pro svá díla Zimoun vyvíjí drobné aparáty, které navzdory své základní jednoduchosti vytvářejí po aktivaci tónovou a vizuální

komplexnost – zvláště když se velké množství takových mechanických pomůcek, zpravidla stovky, spojí a uspořádá do instalací a soch. (Ulf Kallscheidt, Zimoun.net)



Obrázek 3: Museum of Contemporary Art MAC Santiago de Chile, 2019, zdroj: <https://www.zimoun.net/installations/>

3.2.3 DAVID BÖHM A JIŘÍ FRANTA

Jiří Franta a David Böhm jsou umělci, kteří působí v Praze a spolupracují spolu od roku 2006. Jejich tvorba je založena na pořádání performance, natáčení videí, budování prostorové instalace, zasahování do veřejného prostoru, malbě na stěnách a tvorba ilustrací v knihách a časopisech. Práce Franty a Böhma se dá připodobnit ke grafitti, kresebnému deníku, konceptuálnímu umění, grotesce, karikaturám, komiksům, umění spolupráce, fyzikálními experimentům, improvizované choreografii a divadelnímu představení. Nejvíce je s jejich spoluprací spojována kresba, avšak se mimo kresbu jejich myšlenky zdůrazňují procesuální a performativní aspekty tvorby např. série nesoucí název „Skoro nic není úplně“, kdy vytvářejí kresbu na plátně pomocí zaznamenávání linií jízdy motocyklu, upevnění štětců na tyč provazochodce nebo „ze vzduchu“, kdy byli upevněni na strop Klášterního kostela sv. Antonína Paduánského a tvořili z výšky. Existují určité aspekty, které jsou pro jejich tvorbu důležité a které nelze opomíjet, Jedná se o „*procesuálnost, časosběrný princip,*

překonávání nástrah, prolínání médií, experimentování, dodržování a překračování pravidel, tvůrčí dialog, ironie, vážnost hravost, věčná nedokončenost. Jinými slovy Jiří Franta a David Böhm netvoří kresby, ale kreslí.“ (Tomáš Pospiszyl, www.bohmfranta.net)



Obrázek 4: Skoro nic není úplně – pohled na zem, zdroj: <http://www.jovo.eu/david-bohm/-/jiri-franta>

Inspirovala jsem se v jejich tvorbě nejen v oblasti performativního umění, ale také v oblasti jejich knižní tvorby. Autoři spolu s Osamu Okamura vytvořili model města z papíru, kam zahrnují spoustu všedních událostí. Domy, silnice, chodníky, osoby, stromy a dopravní prostředky. To vše ve zkratce město obsahovalo a bylo velmi detailně zachyceno pomocí papírových instalací, ilustrací a barevných fotografií. Kniha je koncipovaná jako manuál pro „urbanistu začátečníka“ a čtenáři vyobrazuje situace a problémy, se kterými se každý ve městě setkává. (www.labyrinth.net)



Obrázek 5: Město pro každého, zdroj: <https://knihy.artmap.cz/mesto-pro-kazdeho-manual-urbanisty-zacatecnika/>

3.2.4 ALLAN KAPROW

Allan Kaprow byl americký umělec, který je dodnes považován za nejznámějšího tvůrce happeningů. První z nich uvedl roku 1959 v Reuben Gallery v New Yorku pod názvem *Intermission Piece* (v překladu „Přestávka“). Tentýž rok pokračoval ještě s dalšími 18 happeningy, které se odehrávaly na stejném místě v jeden den a obsahovaly složky hudební, malířské, recitační i zvukové. (Gawlik, 2010, s. 135)

Roku 1961 vytvořil happening s názvem *Yard* pro zahajovací newyorskou výstavu společnosti Hauser & Wirth s názvem *Environment – Situations – Spaces*. V tomto zásadním díle vytvořil na dvorku tehdejší galerie Marthy Jackson prostředí, s nímž diváci interagovali. Toto dílo obsahovalo vysoký prvek hry, ale v rámci hranic, které Kaprow předem stanovil. Dílo ilustruje expanzi sochařství v měřítku a stále více se stírající hranice mezi "životním" a "uměleckým" uměním. V Kaprowově determinaci neexistoval rozdíl mezi divákem a uměleckým dílem, divák se stal součástí díla. (www.wikiart.org)

Pět existujících soch na nádvoří, včetně děl Barbary Hepworthové a Alberta Giacomettiho, bylo zabaleno do ochranného dehtového papíru a poté Kaprow zaplnil prostor stovkami automobilových pneumatik. Kaprow vybízel návštěvníky, aby po nich chodili, lezli po nich, přerovnávali je a interagovali s nimi. (hepworthwakefield.org)



Obrázek 6: *Yard*, zdroj: <https://www.nytimes.com/2009/09/13/arts/design/13johnson.html>

3.2.5 VLADIMÍR BOUDNÍK

Explozionalismus je směr, jehož zakladatelem je Vladimír Boudník. Pojem explozionalismus Boudník vykládá ze samotného slova „exploze“. Představa, kterou si člověk vytvoří, se má objevit náraz, jako když vznikne výbuch. Explozionalismus je skutečně podstatným východiskem pro rozvoj imaginace. Pomocí podobnosti ve tvarech, které dítě zkoumá a hledá podobnosti s již známými předměty nebo objekty si vytváří tvůrčí představivost a je více otevřené představivosti jako takové.

Pro vznik uměleckého směřování Vladimíra Boudníka se považuje událost z doby studia na grafické škole, kdy si tvorbě výtvarného úkolu pomáhal asociacemi ze skvrn na lavici, suků, různých odřenin atd. Boudník věřil, že se umělcem může díky jeho představivosti stát každý, proto v roce 1949 vytiskl dva manifesty svého nového směru, tedy explozionalismu: *„Rozhlédněte se kolem sebe! Na špinavou zeď, mramor, léta dřeva... co vidíte, je vaše nitro. Nepodceňujte skvrny. Objeďte je prstem, překreslete na papír... zmocňujte se svého nitra.“* (Larvová, s. 22, 1992)

Boudník chtěl o myšlence explozionalismu vytvořit povědomí u veřejnosti. Činil tak pomocí rozesílání manifestů po různých adresách a názorného šíření jeho podstaty prostřednictvím akcí v ulicích Prahy, kde v letech 1949–1957 společně se svými přáteli probouzel představivost kolemjdoucích lidí. (Ústav dějin umění AVČR, 2005, s. 405)

3.2.6 VERONIKA HOLCOVÁ

Studovala malbu na Akademii výtvarných umění v Praze. Od abstraktního umění se propracovala k téměř realistickým krajinám. Její krajiny působí velmi mysticky, snově a klidně. Ve svých obrazech zaznamenává své psychické pochody, realitu, ale i denní snění, sny a vzpomínky.

Obrazy nejen maluje, ale později je také znovu zkoumá a propracovává. Některé její obrazy jednotné v práci s barevnými skvrnami, které podle imaginace autorka dále rozpracovává a hledá souvislosti s tématem, které ve skvrně nalezne. Ze skvrn se stanou pestré, magické a fantazijní krajiny, které v divácích budí rozmanité představy. *„Každý má možnost se v té krajině projít a najít v ní, co sám hledá.“* (rozhovor pro Český rozhlas, 2022)

Do některých krajin maluje i postavy buďto lidské nebo zvířecí. *„Když do abstrakce vložíte lidskou figuru, z traviny se rázem stane strom. Díky figurě se člověk do krajiny lépe přenes, zvíře nebo člověk je mu pak průvodcem.“* (rozhovor pro Český rozhlas, 2022)



Obrázek 7: Ostrov, zdroj: <https://www.artlist.cz/dila/ostrov-7523/>

Veronika Holcová bývá považována za pokračovatelku surrealismu. Surrealismus je moderní umělecký směr, který vznikl ve 20. letech 20. století ve Francii. Od samotného počátku byl součástí veškerých důležitých politických, sociálních, filozofických a vědeckých událostí a postupně se rozšířil napříč celým světem od Evropy do Ameriky i Asie. Surrealismus navazoval na předchozí směry, jimiž byl ovlivněn. Jednalo se o kubismus, futurismus a dadaismus. Snaha Surrealismu a jeho myšlenky tkví v odpoutání se od logiky a vytvoření prostoru pro iluze, fantazii, halucinace, nadsmyslovou skutečnost, iracionální a absurditu. (Dolejší, 2013)

Surrealismus v malířství můžeme rozdělit na absolutní a veristický. Absolutní surrealismus je znám pro absenci jakékoliv přípravy, obraz vzniká v okamžiku, kdy umělec začíná tvořit. Veristický surrealismus existuje na bázi snů a halucinací. Konkrétní představa, která vzniká ve fantazii nebo podvědomí se až fotograficky realistickým způsobem přenáší na plátno. (Černá, 2008, s.162)

V obou případech, si tvůrce pohrává se svou představivostí a dává volný průběh svým představám, které následně zobrazuje. Stejně tak působí obrazy na diváka, který svou fantazii uvádí do procesu při vnímání detailů a souvislostí zachycených na plátně.

3.2.7 MICHAEL VINCENT MANALO

Michael Vincent Manalo je vizuální umělec, který se zaměřuje na kombinaci digitálního a tradičního umění. Své obrazy maluje akrylem na plátno a výsledek následně animuje pomocí softwaru, jehož výsledný obraz lze naskenovat a prohlížet prostřednictvím telefonu. Vytváří také zvukové a vizuální instalace. V jeho dílech jsou předměty zobrazeny prostřednictvím kombinace imaginárních a realistických obrazů, které si pohrávají s očekáváním diváka a kladou otázky o tom jakou roli hrají lidské emoce. Výjevy se zamýšlejí nad psychologickými podněty a nad způsobem jejich zobrazování a prolínání s každodenní realitou. Jeho fotografie a obrazy zkoumají tradiční hranice vizuálního zobrazení, kde se uvolňují tvůrčí síly nevědomí, aby odhalily jinou realitu. Jeho díla také navazují na surrealismus. (www.michaelvincentmanalo.com, 2023)



Obrázek 8: Michael Vincent Manalo, zdroj: <http://www.michaelvincentmanalo.com/portfolio#/acrylic-work/>

3.2.8 KATEŘINA ČERNÁ

Díla Kateřiny Černé jsou známá pro jejich tichý půvab snové skutečnosti a působí na diváka klidným a nostalgickým dojmem. Postavy v jejích obrazech sní, tančí, prochází se, mávají, krouží a tak dále. Při pohledu na obrazy má člověk pocit, jako by se sám do snu ponořil a mohl ho prožívat, skoro jako kdyby sen mohl ve své představivosti zobrazit a hrát si s ním. *„Obrazy Kateřiny Černé oplývají lehce starosvětským půvabem, jsou svým duchem spojeny s Prahou, dávným centrem Evropy, odkud odcházeli přátelé kvůli svobodě a uplatnění do Paříže, Ženevy nebo Londýna.“* (Museum Kampa, s. 5 2023)

Ze série *Sny* zaznamenané je častou tématikou Praha a její obyvatelé ve všedních událostech. Jejím charakteristickým znakem je spojení textu a obrazu. Někdy se texty vyskytují tam, kde bychom je našli i v reálném světě, jako je dopis nebo transparent a jindy jsou estetickou složkou, která nese svůj význam a zároveň se vyskytují i jako úsměvná součást obrazu, jako je tomu u díla *V zahradě*, kde na koruně stromu stojí: *„Tento velký strom není ještě dokončen. Bude nejspíš vypracován velmi drobnomalebně.“* (Museum Kampa, s. 20, 2023) Černá tvoří nejčastěji asambláže. Komponuje různé látky, korálky, krajky a stužky, které obrazům dodávají ženskost a něhu.



Obrázek 9: Kroužení, zdroj: Kateřina Černá, Museum Kampa, 2023

3.2.9 PETER LANG

Peter Lang je německý malíř, který žije nedaleko českých hranic a díky svému bydlišti navázal blízké vztahy s českým prostředím. Když vybíral díla na svou výstavu, kladl si otázku, proč se námořnický pozdrav „ahoy“ používá v zemi, která nemá moře, jako pozdrav. Odpovědí je, že se pozdrav používal u vodáků, kteří si pozdravem snažili přiblížit daleké moře. Právě tato myšlenka byla klíčovou pro Petera Langa, když vymýšlel název pro svou výstavu maleb a grafik z cest na Island. Jeho tvorba je úzce spjata se zájmem o původní krajinu, nezasáhnutou člověkem. Tuto myšlenku vnáší do svých maleb, kreseb a tisků. Jeho velkoformátové malby jsou zhotoveny velmi osobitou technikou malby, při které autor využívá například tzv. lajnovací šňůru, která u obrazů tvoří plastický efekt s rozostřeným mlhavým dojmem a diváka doslova pohltí. (www.artmap.cz, 2023)



Obrázek 10: Landýs, zdroj: www.artmap.cz

4 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je ukázkou možností využití představivosti v předškolním vzdělávání. V následujících kapitolách se nachází 5 aktivit, které mají za účel podporovat děti v představivosti. Některé z aktivit jsou pro děti 3–4leté, jiné jsou určeny pro děti ve věku 5–6 let a některé byly provedeny ve třídě smíšené. Při výtvarných činnostech měly děti příležitost uplatnit různé výrazové prostředky, jako je umění instalace, happening, asambláž, práce se skvrnou, imaginativní malba a interpretace příběhu. Všechny aktivity obsahují důkladný popis činností, fotodokumentaci a reflexi. Snažila jsem se poukázat na komplexní možnosti výtvarné výchovy během celé řízené činnosti od motivace až po reflexi. Všechny činnosti jsou v souladu s cíli Rámcově vzdělávacího programu předškolního věku. Zahrnují zde i popis veškerých pomůcek a příběhů. Dětem jsem nabízela téma počínaje od rybníku a jeho okolí přes příběh města a skvrnek, po snové ostrovy a fantazijní krajiny. Práce s představivostí je v mateřské škole velmi vděčná a přínosná práce. Jak je nám už známé, děti zkrátka baví hra s jejich vlastní fantazií, navíc když se o své představy mohou podělit s ostatními, je to ještě větší zábava. V poslední kapitole praktické části se nachází kvalitativní výzkum, který je vytvořený na základě učitelských reflektivních bilancí. Reflektivní bilance byly využity jako data k drobné výzkumné sondě. Pro lepší pochopení jevů vyskytujících se ve výuce byla využita metoda otevřeného kódování, prostřednictvím které byly v textu reflektivní bilance vyznačeny části, jež souvisely s výzkumnými otázkami.

4.1 REALIZACE VÝTVARNÝCH ÚKOLŮ

V následujících podkapitolách je podrobný popis přípravy a realizace výtvarných úkolů podporující představivost dětí.

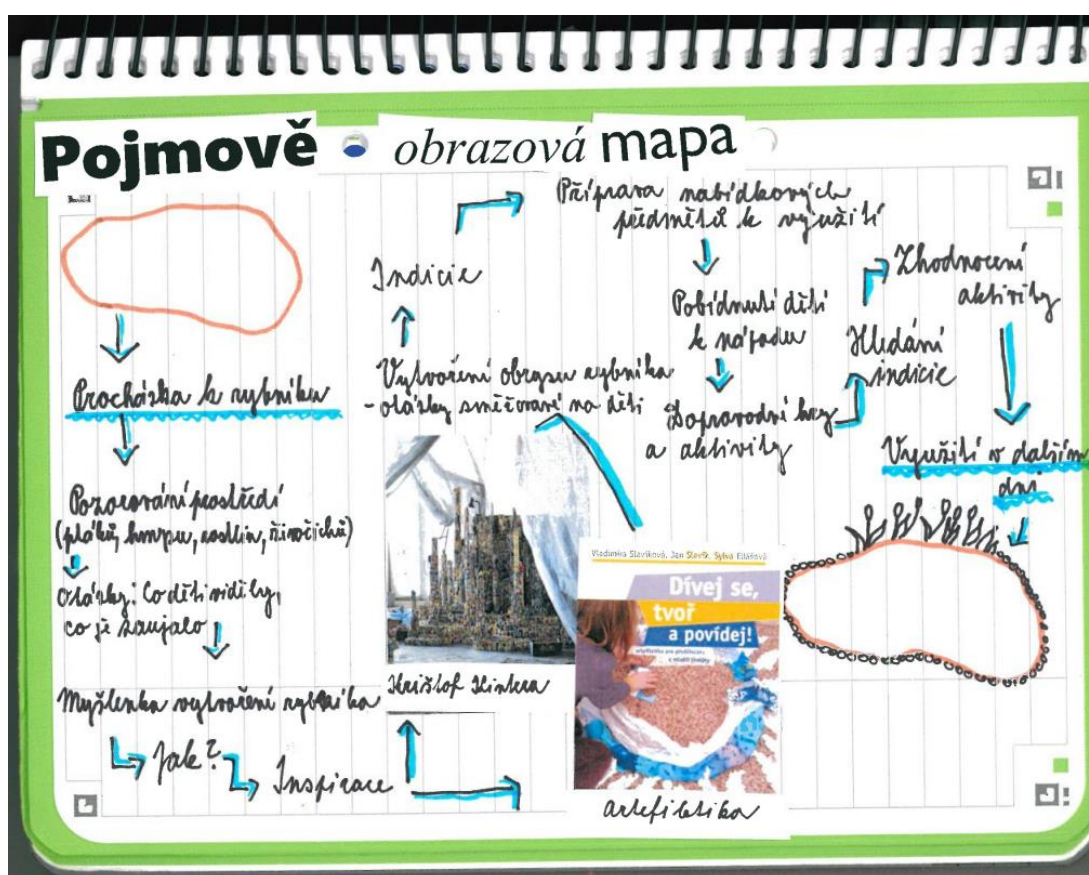
4.1.1 U RYBNÍKA

Jedná se o instalaci s prvky prožitkového učení a asambláže. Využity byly materiály, které nabízela mateřská škola. Patří mezi ně stavebnice, šátky, provaz, podsedáky a další.

Inspirovala jsem se v oblasti umění instalace. Jelikož se instalace skládají z různých materiálů i nalezených předmětů, přišlo mi zajímavé využít prostředky, které nabízí mateřská škola. Děti mají kolem sebe spoustu hraček a pomůcek, které využívají k hraní nebo stereotypním činnostem. Jedním z mých záměrů bylo probudit v dětech fantazii a

představivost a nechat hračky a pomůcky, aby zastupovaly určitý objekt ve vytváření společného rybníka a proměnily se ve výtvarný symbol. Nejvíce jsem se ze sféry instalačního umění inspirovala Krištofem Kinterou. Při prohlížení prací Krištofa Kintery jsem si položila otázku, jaké by asi bylo vyzkoušet instalační umění s dětmi v mateřské škole. Poté jsem pročítala literaturu zabývající se artefietikou, ve které jsem také shledávala spoustu dalších možností jako nápaditých pro můj výstup v mateřské škole. Velkou inspirací mi byla kniha *Dívej se, tvoř a povídej!* od Vladimíry Slavíkové, Jana Slavíka a Sylvy Eliášové. Spojením instalace a artefietiky vznikl můj první projekt U rybníka.

Pojmově obrazová mapa



Obrázek 11: Pojmově obrazová mapa, zdroj: vlastní

Příprava na výuku

Námět	Život, rostliny a barvy u rybníka
Cílová skupina	3–5 let
Časová dotace	30 minut

Pomůcky	Šátky, provazy, podsedačky, vlna, kamínky, obrázky rostlin a zvířat, různé pomůcky ve třídě MŠ
Učivo	U rybníka, u vody – děti se celý týden zabývají významem vody a místy, ve kterých se s vodou setkávají. Mimo jiné se děti učí, která zvířata, rostliny, hmyz, povolání a věci se s vodou spojují. Učí se novou slovní zásobu, nové pohybové dovednosti, písni, básně a výtvarné činnosti.
Cíle	Formulace cíle úkolu:
	Žák navrhne možnosti, jak do rybníka dostat vodu a jaké předměty ve třídě by mohly symbolizovat jednotlivé přírodní prvky. Učí se novou slovní zásobu z oblasti fauny a flory. Spolupracuje při společném přenášení vody do rybníka.
	Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:
	<p><i>Citace očekávaných výstupů a jejich konkretizace pro daný úkol – jak konkrétně je daný výstup naplňován pomocí výtvarného úkolu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Dítě dokáže spolupracovat s ostatními.“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže spolupracovat na společném tvoření rybníka. • „Dítě dokáže zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji, sportovním náčiním a náradím, výtvarnými pomůckami a materiály, jednoduchými hudebními nástroji, běžnými pracovními pomůckami.“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže manipulovat s předměty různých materiálů a vlastností (látka, molitan, kámen, papír, skleněné kuličky). • „Dítě má povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte.“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže vyjmenovat, jaké rostliny, zvířata a hmyz se vyskytují u rybníka.

	<ul style="list-style-type: none"> • „Dítě dokáže vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení.“ (RVP PV 2021) ➔ Dítě se dokáže domluvit s ostatními a společně přenést vodu do rybníka (šátek doprostřed kruhu z provazů). • Dítě dokáže vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim.“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže vytvořit rybník z různých předmětů, které nabízí mateřská škola.
<p>Kritéria hodnocení</p>	<p>Zrekapitulujeme si, s kým a s čím jsme se u našeho rybníka setkali a co jsme v něm a kolem něj vytvořili. Co by děti ještě přidaly. Společně si sedneme okolo rybníka a každý řekne jednu věc o tom, v čem se náš rybník liší od rybníku v přírodě a co se dětem na našem rybníce líbí nejvíce. Rybník nám ve třídě zůstává do druhého dne.</p>

Průběh výtvarného úkolu

1) Motivace

Během odchodu dětí na toalety jsem v herně rozprostřela lano do kruhu. S dětmi jsme se kolem lana postavili a ptala jsem se dětí, co nám to tu vzniklo. Děti říkaly své nápady a poté jsem dětem připomněla tematiku vody a děti si vzpomněly na rybník. Děti provázela celým týdnem *Kapka Lenka (Příloha 1)*, která dětem radila, jak najít poklad na konci duhy a za každý splněný úkol děti dostaly indicii. Kapka Lenka společně se sluncem přivolaly duhu a duha dětem zadala úkol – vytvořit ve třídě rybník, aby měly ryby, žáby a další zvířata svůj domov.

2) Hlavní činnost

„Copak je v takovém rybníce nejdůležitější? Bez čeho by v rybníce nemohly plavat ryby?“
 Voda. „Jak by mohla vypadat voda v našem rybníce?“ Děti hledaly po třídě vše, co by mohlo znázorňovat vodu (deka, šátky). „Aby se vody do rybníka dostalo co nejvíce, je potřeba, abyste ji odnesli všichni společně“. Děti se radily, jak deku a šátky společně přemístí do rybníka.

„Vodu už v rybníce máme, ale pořád nám v něm něco chybí. Co bychom do něj přidali?“
Odpověď dětí – ryby. Dětem jsem ukázala obrázky ryb, které se v rybnících vyskytují. Nejprve jsem dětem ukázala štika a zahráli jsme si na štiky – jelikož se štiky živí jinými rybami v rybníce, musí rychle plavat – běháme rychle kolem rybníka. Kapr – pomocí oromotoriky a dlaní se pohybujeme po prostoru, jako kapři. Sumec – má dlouhé vousy – s dětmi se protáhneme pomocí pohybu znázorňující, jak dlouhé vousy má sumec.

Zaskáčeme si jako žabky a položíme obrázek žabky do rybníka. (*Příloha 2*) „Ale žabka potřebuje někdy vyskočit z vody ven a odpočinout si, co by jí pomohlo?“ Děti napadlo, že by si žabky mohly odpočinout na leknínech. Lekniny ztvárnily pomocí podsedáků.

Jako další nápad zmínily děti kameny, které měly ve třídě jako pomůcku k poznávání barev. Každý vzal 5 kamenů, které seřadily podle velikosti a poté je umístily do rybníka.

Dalším zmíněným zvířetem byl čáp. Ukázala jsem dětem obrázek a děti ho položily k rybníku. Následně jsme si zahráli hru čáp ztratil čepičku. „Takový čáp se prochází v rákosí, víte, jak rákosí vypadá?“ Ukážu dětem obrázek a děti vymýšlí, jak by rákosí ztvárnily. Využily k tomu molitanovou stavebnici a rozstavěly ji okolo rybníka. Jako další jsem dětem přinesla klubko zelené vlny. Nechala jsem klubko kolovat a každý řekl, co by klubko mohlo v našem rybníce vytvořit. Jedno z dětí zmínilo vodní řasy, ale spousta dětí nevěděla, jak takové řasy vypadají. Ukázala jsem dětem obrázek, aby měly představu o tom, jak řasa vypadá. Následně jsme rozmotali klubko a rozmístili ho po rybníce. (*Příloha 3*)

Jako poslední k rybníku přiletěla vážka a řekla dětem, že vyletěla tak vysoko, až slyšela duhu povídat o tom, kde je schovaná indicie. Vážka prozradila dětem místo, kde mohou hledat indicii a jedno z dětí ji položilo na rákosí. (*Příloha 4*) Děti našly indicii a přidaly ji k ostatním. Sedli jsme si k rybníku a ptala jsem se dětí, na které zvířata jsme ještě zapomněli. Následně jsme přidali ještě obrázek labutě a kachny. Děti napadlo, že by v rybníce měly být také kapky vody a přidaly do rybníka skleněné kuličky. Nakonec jsem se dětí zeptala, zda už máme rybník kompletní nebo zda nám v něm něco chybí. Děti už žádné další návrhy nenapadaly. Nakonec jsem se děti vybidla, aby každý řekl jednu věc o tom, v čem je náš rybník jiný než ten, který je v přírodě a co se dětem na rybníce líbí nejvíce. Dětem jsem pak nechala prostor pro volnou hru v rybníce a nechali jsme ho ve třídě ještě do druhého dne, kde ve spontánních činnostech u rybníka pokračovaly a doplnily ho o nějaké prvky (*Příloha 5*).

3) Reflexe

„Co myslíte? Má rybník už vše, co by měl mít? Napadá někoho, co by se dalo k rybníku nebo do rybníku přidat? A v čem je náš rybník jiný než ten v přírodě? Co se vám na našem rybníku nejvíce líbí?“

Fotodokumentace



Obrázek 12: Kompletně vytvořený rybník, zdroj: vlastní

Reflexe výuky

Z aktivity jsem měla velmi dobrý pocit, děti po celou dobu bavila a všichni se do společné práce zapojovali. Prve jsem se bála, že budu muset děti k vymýšlení, jak vytvořit určitý objekt, směřovat já a že budu dětem předkládat svoje návrhy, ale děti byly nápadité samy od sebe a vymýšlely dokonce i nápady, které bohužel nebylo v rámci času možné zrealizovat. Děti měly během aktivity spoustu energie a bylo by pro příště lepší, kdybych ještě před aktivitou zařadila pohybovou hru. Určitě by bylo zajímavé zkusit si aktivitu udělat i ve venkovním prostředí za pomoci přírodních materiálů. Děti by pak měly porovnání v manipulaci s přírodninami a umělou hmotou. Navíc by rozlišovaly kontrasty barev v rybníce

ve třídě a v rybníce na zahradě. Rybník nám posloužil jako pomůcka do druhého dne a do spontánních aktivit dětí.

Přínos představivosti pro děti

Představivost jsem u dětí prohlubovala primárně prostřednictvím využívání předmětů, které zastupovaly reálné objekty. Děti také samy vymýšlely, jak by mohl vypadat rybník, lekníny, rákosí, voda, kameny atp. Pokládala jsem dětem evokační otázky, které pomáhaly vytvořit představy o tématu a v návaznosti také jejich odpovědi. Společně si pak druhý den v našem rybníce hrály a někteří si představovali, že jsou žabky, které v rybníce bydlí a rybník podle svých her dále měnily.

4.1.2 MĚSTO

Inspiraci k vytvoření aktivity jsem nacházela nejen v různých zdrojích. Zpočátku mě nadchly hudební instalace švýcarského umělce Zimouna. Zimoun vystavuje různé obyčejné předměty, jako jsou papírové pytlíky, dřevěné disky a kladiny, ocelová kolečka a krabice, které uvádí do pohybu pomocí motorů. Předměty tak tvoří autentický zvuk, rozléhající se po velké místnosti. Díky nárazům, vzájemnému kontaktu materiálu v pohybu a ozvěně, umožňuje instalace divákům mimořádný a nevšední zvuk. Pozorovatel a zároveň i posluchač si tak vytváří vlastní interpretaci zvuku. (Ulf Kallscheidt, Zimoun.net).

Zde přišel první nápad k vytvoření instalace z krabic, propojenou s určitou hudební složkou. Sháněla jsem krabice různých velikostí, a nakonec mi přišlo jako dobrý nápad využít nejen krabice, ale také různé předměty vyrobené z papíru, jako jsou papírové tašky, ruličky a role.

Dále jsem přemýšlela, jak papírové krabice v mateřské škole využít. V tomto směru mi byli inspirací David Böhm, Jiří Franta a jejich kniha *Město pro každého*. Autoři vytvořili model města z papíru, kam zahrnuli spoustu všedních událostí. Domy, silnice, chodníky, osoby, stromy a dopravní prostředky (Tomáš Pospiszyl, www.bohmfranta.net).

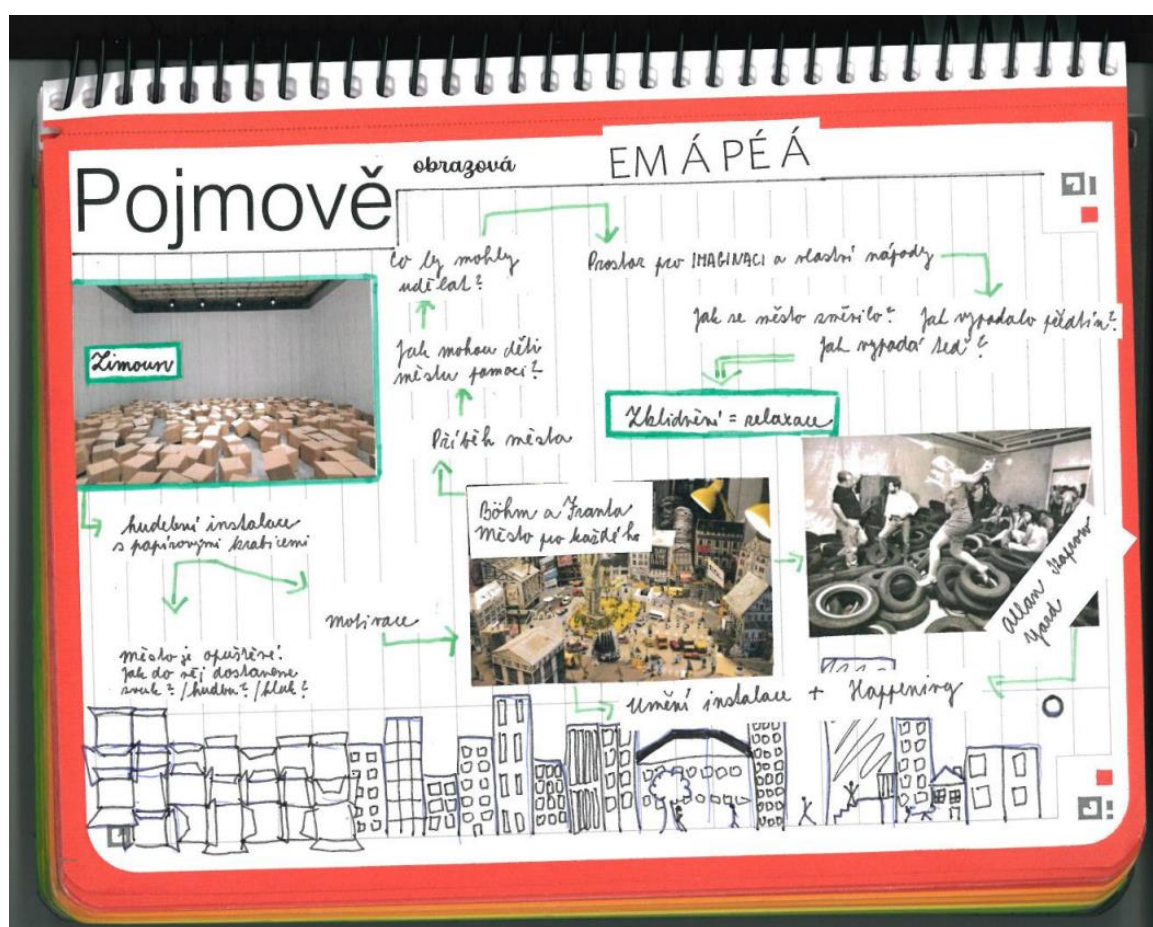
Po seznámení s prací Böhma a Franty jsem věděla, že budu tvořit město. Je to téma dětem blízké a zároveň je velmi dobře uchopitelné. Měla jsem prvotní impulz, že krabice budou tvořit domy, domy budou tvořit město a město bude mít svůj příběh.

Krabice a myšlenka města byly dvě z hledisek, která jsem měla jasná. Avšak zbývalo vymyslet, jakým způsobem do děje v krabicovém městě zasáhnou děti. Nejprve jsem

zvažovala umění instalace, které by bylo koncipované podobně jako díla Zimouna. Věděla jsem, že bych ráda do aktivity zapojila i hudbu, proto jsem vymýšlela, jaké možnosti se dají brát v potaz. Rozhodla jsem se využít samotný materiál jako hudební nástroj, protože papír a další prostředky umožňují vydávat zvuk. Projekt jsem dovedla do konečné podoby až po seznámením se s happeningem Allana Kaprowa. Konkrétně s happeningem nesoucí název „Yard“, který spočíval v hromadění pneumatik v prostoru a lidé zde mohli plnit takovou úlohu, která se jim zachtěla. Mohli zde komunikovat, běhat, skákat, hrát nebo jen pozorovat. (www.wikiart.org)

Stejnou úlohu plnilo i město, které jsem vytvořila v mateřské škole. Když jsme do města přinesli život, děti si začaly spontánně hrát a využívaly instalované předměty (krabice, ruličky, role a tašky), jako pomůcky pro spontánní hru. Komunikovaly, hrály si, pozorovaly a doplňovaly město o další aspekty.

Pojmově obrazová mapa



Obrázek 13: Pojmově obrazová mapa, zdroj: vlastní

Příprava na výuku

Námět	Město
Cílová skupina	Aktivitu jsem vytvořila pro 3leté děti. Dokázala bych si představit lehce transformovanou verzi i pro starší děti.
Časová dotace	30 minut
Pomůcky	Papírové krabice různé velikosti, ruličky, role, tašky, barevné předměty v prostoru třídy mateřské školy.
Učivo	Děti se setkávají se zprostředkovaným děním ve městě. Rytmizují pomocí papírových materiálů. Vnímají rozdíly barev.
Cíle	Formulace cíle úkolu:
	Žák navrhne možnosti zvelebení města z hlediska zvuku, estetiky a vzájemných vztahů a zkoumá možnosti využití města pro spontánní činnost.
	Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:
	<p><i>Citace očekávaných výstupů a jejich konkretizace pro daný úkol – jak konkrétně je daný výstup naplňován pomocí výtvarného úkolu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Dítě dokáže zachycovat a vyjadřovat své prožitky“ (RVP PV, 2021) <ul style="list-style-type: none"> ➔ Dítě dokáže slovně vyjádřit návrh řešení problému ve městě, na základě své představivosti, vytváří takovou činnost, která odráží jeho prožívání • Dítě dokáže spolupracovat s ostatními. (RVP PV, 2021) <ul style="list-style-type: none"> ➔ Dítě dokáže spolu s ostatními dětmi „přinést život do města“. • Dítě dokáže vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim.“ (RVP PV, 2021) <ul style="list-style-type: none"> ➔ Dítě dokáže přetvořit z krabic barevné město plné barev, zvuku a života.

Kritéria hodnocení

Jak děti vnímají změnu ve městě = jejich práci. Jak vypadalo město, když jsme se s ním poprvé setkali a jak vypadá po našem zásahu.

Průběh výtvarného úkolu**1) Motivace**

Evokační otázky:

➔ Kde jsme se to ocitli? Co vám prostředí připomíná? (*Příloha 6*)

Děti slovně zprostředkovávají své myšlenky a nápady. Vyslechneme nápady a rozvineme nápad s městem. (*Příloha 7*)

2) Hlavní činnost

➔ Jak velké asi město je? Bydlí v něm někdo? Slyšíme nějaké zvuky? Jak město vypadá? Jakou má asi město náladu?

Přečtu příběh města:

Jsem město, jsem docela maličké, a hlavně taky docela tiché. Dříve, když ve mně bydleli lidé, jsem zpívalo a hrálo všemi různými zvuky. Teď jsem prázdné a s lidmi odešel i všechen zvuk, který jsem v sobě mělo. Nyní mi zbyly jen prázdné stěny a jedna a ta samá barva. Hnědá, hnědá, hnědá.

➔ Jak bychom mohli do města vrátit zvuk?

Děti využívají instalované předměty k zvukovému projevu. Ruličkami o sebe rytmezují, šustí s papírovou taškou, rytmezují rolí o zem, posouvají krabici o koberec. Zpívají písničky a tančí. (*Příloha 8*)

➔ Jak bychom mohli do města vrátit barvy?

Děti si nosí pastelky a kreslí po krabicích, nosí barevné předměty a umisťují je do prostoru města. Staví stromy z přírodnin. (*Přílohy 9–12*)

➔ Máme ve městě zvuky, barvy, ale ještě mu stále jedna věc chybí, víte která? Kdo ve městě žije?

Tak se nastěhujte a zabydlete se ve svém městě! – Prostor pro happening. Děti využívají roli jako koně, krabice, jako domy, prochází se, upravují město. Povídají si, hrají si. (*Přílohy 13–17*)

3) Relaxace

Pro zakončení činnosti jsem zvolila relaxaci, kdy si děti lehly ve svých domech do postelí a relaxovali. U toho poslouchali můj slovní doprovod. (*Příloha 18*)

„A lidem se ve městě moc líbilo, radovali se a byli šťastní. Každou noc si lehly do svých postelí, zavřeli oči a nechali si zdát samé krásné sny. Sny o barvách, o hudbě, o procházkách s pejsky, o klidném vánku (ovívám děti pomocí knihy), o dešti (klepu prsty o krabici), o zpěvu ptáků a o rodině a kamarádech. Dobrou noc, město!“

Fotodokumentace



Obrázek 14: Město, zdroj: vlastní

Reflexe výuky

Aktivita byla pro děti velmi zábavná. Nejvíce si libovaly v části tvoření města a happeningu. Na místo přinášely stále nové předměty a hromadily je různě přes sebe. Byly nadšené, že se mohou mezi veškerou tou spoustou věcí pohybovat. Skákaly přes obruče, vytvářely si v krabicích své domečky, hrály si a povídaly. Myslím si, že se aktivita vyvedla pěkně. Byla jsem ráda, že měly děti více prostoru pro happening, jelikož jsem u toho zpozorovala spoustu zajímavostí. S radostí jsem pozorovala jejich neustálou aktivitu a nové nápady. Určitě bych ráda zmínila také nedostatky, které by se daly s touto zkušeností do příště změnit. Jako například, když děti v úvodu ze zvědavosti nedbaly na stabilitu předmětů a procházením se mezi nimi je shazovaly. Proto bych pro příště alespoň na začátku zvolila upevnění předmětů oboustrannou páskou. Jako další úskalí byl prostor, který nebyl dostatečně velký. Děti se do aktivity vložily takovým způsobem, který by vyžadoval více prostoru a určitě by nebylo na škodu využít i více krabic a zbytku papírového materiálu.

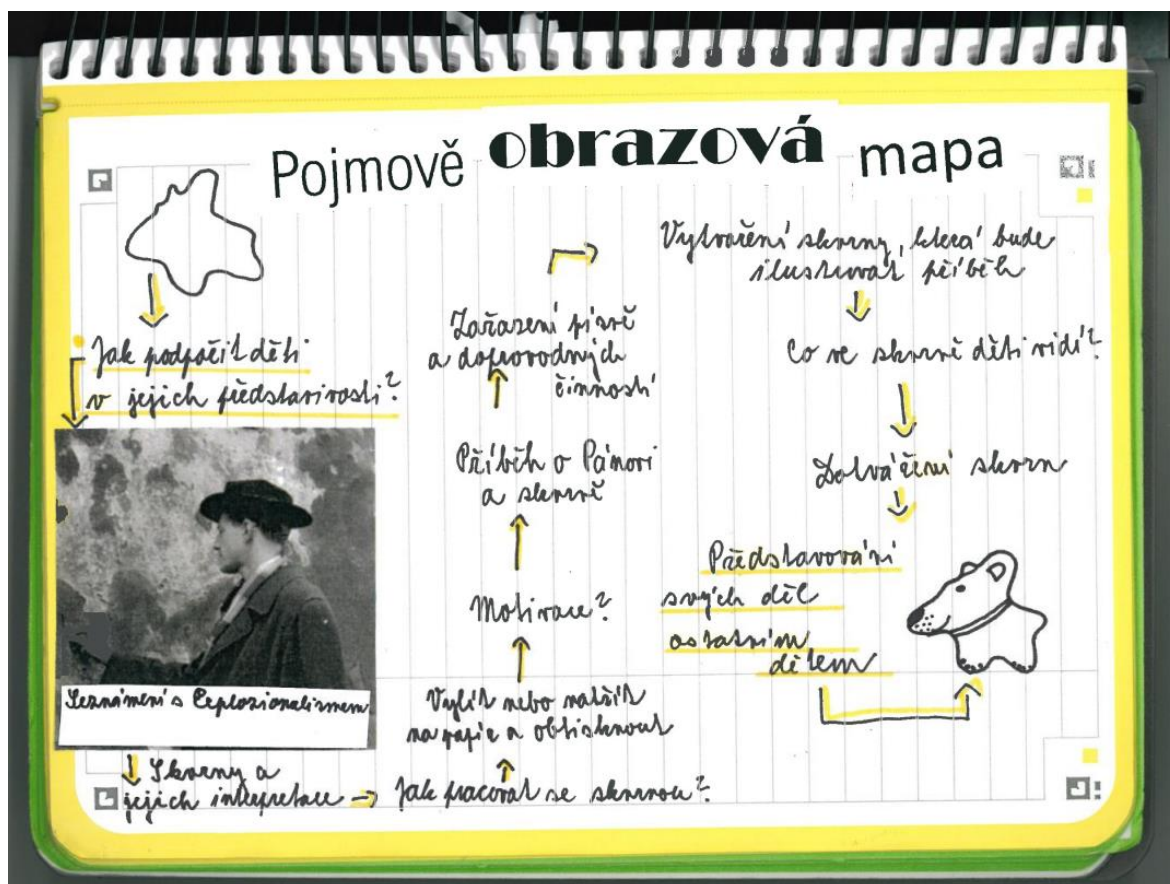
Přínos pro představivost dětí

Ve zmíněné aktivitě jsem představivost rozvíjela opět nejprve pomocí evokačních otázek, které u dětí vytvořily primární představy o městě, které vzniklo v prostoru herny. Děti měly za úkol do města vrátit zpět život, a tak nosily do jeho prostorů různé materiály, kreslily na krabice a hrály si na lidi ve městě. Na konci aktivity jsem zařadila zklidnění, při které si ve svém městě udělaly děti pohodlí a vyprávěla jsem jim krátký příběh o tom, jak bylo město zase úplné a mohlo spokojeně usnout.

4.1.3 PÁN A SKVRNA

Mým inspiračním východiskem byl Vladimír Boudník a jeho pohled na skvrny a jejich dotváření. Hned při seznámení s myšlenkou explozionalismu jsem věděla, že budou aktivity ním inspirované nést velký přínos pro představivost a fantazii dětí. (Larvová, s. 22, 1992). Snažila jsem se aktivitu vymyslet tak, aby měly děti možnost co nejvíce pracovat se svou představivostí a mohly ve skvrnách vidět opravdu to, co jim připomínají. Inspiraci z Boudníkových výstupů můžeme naléznout také ve venkovních prostorách mateřské školy jako například na chodníku s prasklinami, na desce starého stolu nebo práci s frotáží na zdech.

Pojmově obrazová mapa



Obrázek 15: Pojmově obrazová mapa, zdroj: vlastní

Příprava na výuku

Námět	Skvrny
Cílová skupina	3–6 let (smíšená třída)
Časová dotace	45 minut
Pomůcky	Skvrna na čtvrtce A3 a její dokreslená verze (želva), šátek na zakrytí skvrny, příběh, čtvrtky A3, štětce, tempery, fixy.
Učivo	Děti zapojují svou fantazii a představivost při hledání souvislostí mezi tvarem skvrny a objekty připomínající tento tvar. Vymýšlejí východiska pro situační řešení. Doplňují text písně.
Cíle	Formulace cíle úkolu:

	<p>Žák hledá souvislosti mezi tvarem skvrn a objekty jemu známým. Za pomoci své představivosti a fantazie dokáže skvrnu dokreslit a popsat, co v ní vidí. Vymýšlejí východiska pro situační řešení týkající se samoty – co může člověk dělat, nebo jak můžeme člověku pomoci, aby nebyl sám?</p>
	<p>Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:</p>
	<p><i>Citace očekávaných výstupů a jejich konkretizace pro daný úkol – jak konkrétně je daný výstup naplňován pomocí výtvarného úkolu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Dítě dokáže ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji apod.)“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže koordinovat ruku a oko při kresbě na čtvertku, zvládá zacházet s fixou, štětcem a barvami a papírem. • „Dítě dokáže porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách).“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže porozumět textu, odpovědět na otázky týkající se příběhu a zopakovat děj po jednotlivých přečtených částech. • „Dítě dokáže prožívat radost ze zvládnutého a poznaného.“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže vyjádřit emoce ze své výsledné práce – ve své skvrně našlo podobnost s něčím, co mu připomínala. • „Dítě dokáže učit se nazpaměť krátké texty, vědomě si je zapamatovat a vybavit.“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě se dokáže naučit krátkou písničku, na jejímž vymýšlení se podílí. • Dítě dokáže vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných,

	<p>hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim.“ (RVP PV, 2021)</p> <p>➔ Dítě dokáže naléznout podobnost určitého objektu ve skvrně.</p>
Kritéria hodnocení	Každé z dětí představí svou skvrnu ostatním, prozradí, co v ní vidí a poukáže na jednotlivé části, které dokreslilo.

Průběh výtvarného úkolu

1) Motivace

S dětmi jsem se přivítala a následně jsme si společně sedli do kroužku. Doprostřed kroužku jsem položila šátek, který zakrýval čtvrtku se skvrnou. Děti jeden po druhém odkrývaly šátek, až ho odkryly úplně. (*Příloha 19*) Podívali jsme se na skvrnku a ptala jsem se dětí, co na čtvrtce vidí. Beruška, motýl, brouček, pavouk, bubák, sušenka byly odpovědi, které děti napadaly. (*Příloha 20*) Následně jsem se dětí zeptala, zda by je zajímalo, kde se tu skvrnka vzala. A přečetla jsem první část příběhu.

2) Hlavní činnost

• Příběh

Jak se muž skamarádil se skvrnami

V docela malém domečku bydlel mladý muž. A protože byl domeček opravdu malý, bydlel v něm sám. Jednou časně ráno vstal a zahleděl se po stěnách svého domu. „Chtělo by to tu nějaké barvy.“, řekl si muž pro sebe a rozhodl se, že si namaluje nějaké obrazy. Přinesl si plátno, štětce, tužky a vše rozprostřel po stole. A protože mu byla zima, uvařil si čaj. Nejradší měl jahodový. Horký čaj položil vedle plátna a zahleděl se, jak horká pára pomalu stoupá výš a výš. Hrnek si vzal do ruky, zavřel oči a přivoněl si. Ucítil vůni jahod a představoval si, jak jako malý sbíral jahody na babiččině zahrádce a slupával jednu jahodu za druhou. Při té představě se usmál, ale v tom se mu uvolnila ruka a čaj dopadl přímo na plátno. Muž se polekal a podíval se na své plátno. Místo čistého plátna před ním ležela velká skvrna na bílém pozadí. Zvedl se ze židle a podrážděně odešel pro hadr, kterým by skvrnu utřel. Byl našťvaný a zároveň smutný, že si plátno takhle poničil. Když se vrátil s hadrem k plátnu, už už chtěl utřít skvrnu, když v tom...

• Evokační otázky

Zeptala jsem se dětí, co se asi mohlo stát? (*Příloha 21*) Dostala jsem odpovědi jako: „Skvrna zmizela“; „Objevilo se kouzlo, které mu přičarovalo nové plátno“; „Přišel pejsek“.

Abychom zjistili, co se stalo dále, tak si takové skvrny vytvoříme také.

- **Tvorba skvrn**

Každé z dětí dostalo čtvrtku formátu A3 přeloženou napůl. Jejich úkolem bylo štětcem vytvořit na jedné polovině papíru skvrnku (*Příloha 22–23*), kterou později otiskli na druhou polovinu. (*Příloha 24–25*) Skvrnky jsme dali uschnout na topení a sedli jsme si zpět do kroužku.

„Půjdeme se teď podívat zpátky za panem do domečku. Zazpívám vám teď jednu písničku o tom našem pánovi.“

- **Písnička**

Nedaleko paloučku žil pán ve svém domečku

Jak mu říkali? Jaké jméno mu dali? (děti vymyslí jméno pro našeho pána)

Honzo, Honzo, Honzíčku

Proč jsi sám ve svém domečku?

Nápad já tu mám

Už nemusíš být sám

Poté jsem jedno z dětí vybědla, aby si stouplo doprostřed kroužku, jako Honza do svého domečku a my všichni jsme se chytili za ruce a zpívali jsme při chůzi v kroužku. Po dozpívání části „nápad já tu mám, už nemusíš být sám“, řekl někdo v kroužku nápad, který by pomohl pánovi, aby nebyl sám. Děti se postupně vystřídaly.

Přinesla jsem čtvrtku se skvrnou, pod kterou byla schovaná domalovaná želva.

„Kamarádi, ale copak se stalo s tím obrazem našeho Honzy? Tak poslouchejte pokračování našeho příběhu.“

- **Příběh**

Když se vrátil s hadrem k plátnu, už už chtěl utřít skvrnu, když v tom se ozvalo „Ahoorej!“. Muž se lekl a odskočil od plátna. Chvíli byl zmatený a díval se, odkud se hlas ozval. „To se

ani nepodíváš, jak krásně jsem se povedla?“. Muž chvíli nevěřicně koukal na plátno, když v tom pochopil.

→ *Zde jsem vybědla jsem jedno z dětí, aby obrázek dalo na stranu a podívali jsme se, co se pod ní skrývá a pokračovala jsem ve čtení. (Příloha 26–27)*

Skvrna nebyla jen tak ledajakou skvrnou, připomínala spíše želvu s krásně barevným krunýřem. „Ale nemám žádné oči, ocásek, dokonce netuším, jak je možné, že mluvím, když nemám ani pusu.“ Muž nic neříkal a postupně skvrně dokreslil oči, pusu, ocásek, tlapky a krunýř. No to jste neviděli, jak ta byla šťastná. Neustále se usmívala a skákala radostí. A stejně takovou radost měl i muž, schválně pak nalil čaj i na ostatní plátna a tvořil si další kamarády do svého domečku. A víte co? Už v něm nebydlel sám, byla tu želva, šnek, květina, lachtan a fontána a všichni si náramně rozuměli. Ještě aby ne, vždyť všichni milovali vůni jahodového čaje.

„Tak víte co, děti? My si teď z našich skvrnek uděláme taky své kamarády, podle toho, co vám připomínají a domalujeme je stejně jako Honza domaloval svou želvu.“

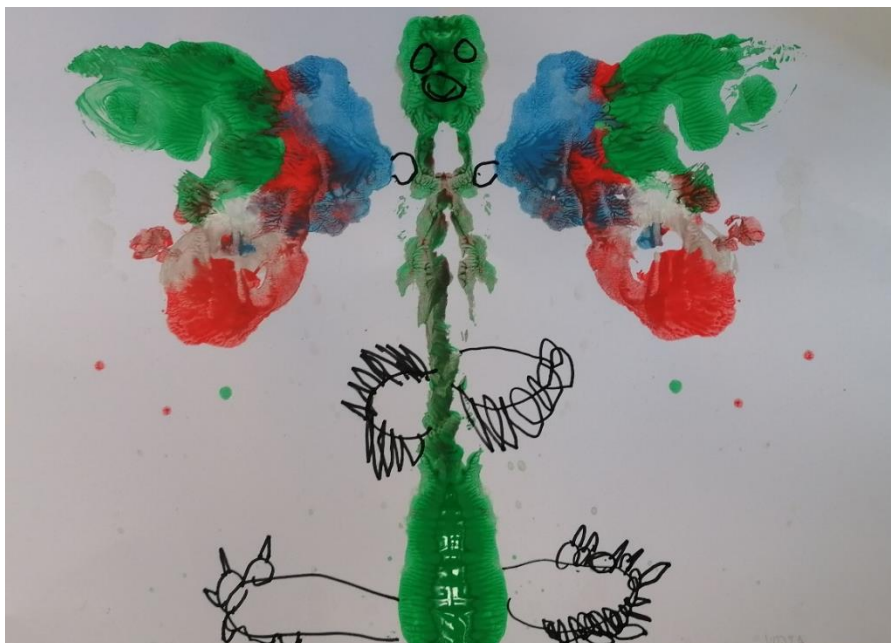
Dotváření skvrn (*Příloha 28–32*)

Děti si vytvářeli svého draka, trumpetu, princeznu, motýlka a další různé obrazy.

3) Reflexe

Každé z dětí představilo ostatním svého kamaráda, a vysvětlily, proč viděli ve skvrnce právě to, co viděly. Nakonec jsme si společně ještě jednou zazpívali písničku.

Fotodokumentace



Obrázek 16: Drak, zdroj: vlastní



Obrázek 17: Děti při dotváření skvrn, zdroj: vlastní

Reflexe výuky

Práce s dětmi ve smíšené třídě pro mě byla novou a zajímavou zkušeností. Děti si vzájemně pomáhaly a činnost je bavila od začátku do konce. Při poslouchání příběhu pečlivě poslouchaly a zajímaly se o to, jak příběh dopadne. Bavilo mne pozorovat, jakým způsobem fungovala jejich tvůrčí představivost a nad výsledky jejich výtvarných prací jsem se nestačila divit. Na skvrny se některé děti dívaly delší dobu, aby si dokázaly představit, co jim připomínají a některým bylo hned jasné, co skvrně dokreslí. Musím uznat, že se aktivita opravdu vedla od začátku až do konce a všechny děti měly radost ze svých výtvorů, což bylo znát při společné reflexi, kdy každý hrdě představoval ostatním svého namalovaného „kamaráda.“

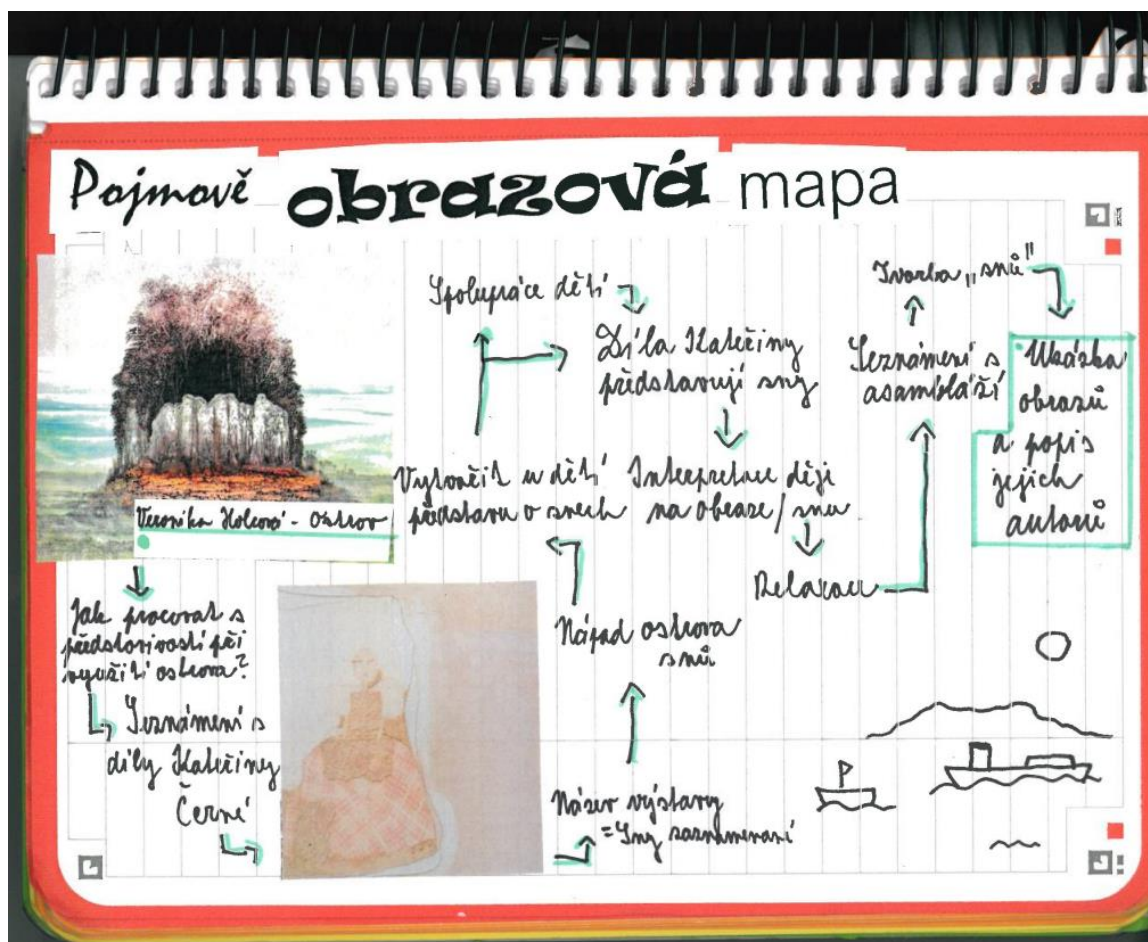
Přínos pro představivost dětí

Dle expozionalismu Vladimíra Boudníka lze představivost prohlubovat díky hledání spojitostí a podobností ve skvrnách na zdech, lavicích a jiných objektech. Přesně takto byla myšlena i aktivita expozionalismem inspirovaná. Měla u dětí probudit zájem při hledání podobností v neurčitém objektu, tedy skvrně.

4.1.4 OSTROV SNŮ

Z počátku mi byla inspirací Veronika Holcová a její obraz s názvem Ostrov. Plánovala jsem aktivitu s hlavním bodem v ostrově, na kterém by se skrývala další díla Veroniky Holcové. (rozhovor pro Český rozhlas, 2022) Avšak při hledání aktuálních výstav jsem na webu Musea Kampa objevila výstavu Kateřiny Černé Sny zaznamenané. (Museum Kampa, 2023). Neváhala jsem a na výstavu jsem se jela podívat. Díla v sobě nesou spoustu věcí, které jsem dětskému světu chtěla přiblížit a seznámit je s nimi. Tématika snů mi přišla pro rozvoj představivosti velmi přínosná a rozhodla jsem se spojit Ostrov Veroniky Holcové a Sny Kateřiny Černé do jedné aktivit. A tak vznikl Ostrov snů.

Pojmově obrazová mapa



Obrázek 18: Pojmově obrazová mapa, zdroj: vlastní

Příprava na výuku

Námět	Sny
Cílová skupina	5–6 let
Časová dotace	45 minut
Pomůcky	Obrázky na kartonech, látka na ostrov, obruč, příběh, ukulele, čtvrtky A4, vodovky, štetce, lepidlo Herkules, korálky, knoflíky, provázky, látka, různé přírodní materiály, noviny, karton.
Učivo	Děti získaly informace o snech, zjistily, jak se sny v naší hlavě tvoří, rozvíjely svůj verbální projev pomocí popisování obrázku a svou představivost pomocí interpretace děje na obrázku. Imaginovaly sny při relaxaci a následně je technikou asambláže vytvářely na papír.

Cíle	Formulace cíle úkolu:
	Žák spolupracuje s ostatními při skupinových a párových činnostech, dokáže popsat obrázek svými slovy a ve dvojici vymyslí interpretaci příběhu k obrázku. Následně si představované děje při relaxaci vytvoří pomocí asambláže na papír.
	Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:
	<p><i>Citace očekávaných výstupů a jejich konkretizace pro daný úkol – jak konkrétně je daný výstup naplňován pomocí výtvarného úkolu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Dítě dokáže vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách.“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže vyjádřit své myšlenky o snech a ty následně převyprávět a výtvarně vyjádřit. • „Dítě dokáže vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení (v jednoduchých situacích samostatně, jinak s pomocí)“. (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže spolu s ostatními dětmi vymyslet a domluvit se, jakým způsobem se dopraví k ostrovu. • „Dítě dokáže zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)“ ➔ Dítě dokáže vyjádřit své prožitky z relaxace (sny), pomocí výtvarné techniky asambláže. • „Dítě dokáže vědomě napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu.“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže napodobit pohyb jednoho z dětí při imitaci kouzlení. • Dítě dokáže vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim.“ (RVP PV, 2021)

	→ Dítě dokáže vyjádřit sny, které si při relaxaci představovalo, pomocí výtvarných činností.
Kritéria hodnocení	Jaké sny se dětem zdály, každý představí svůj obrázek, popíše děj svého snu.

Průběh výtvarného úkolu

1) Motivace

S dětmi jsme si sedli do kroužku a společně jsme se přivítali. Představila jsem se dětem a nastínila, proč jsem za nimi přišla. (*Příloha 33*)

- **Evokační otázky:**

→ Víte, co jsou to sny?

→ Zdají se vám sny?

→ Existuje nějaký sen, který si doteď pamatujete?

→ Já znám jedno takové místo, které v sobě sny ukrývá, něco vám teď o něm řeknu.

2) Hlavní činnost

- **Příběh o Ostrově snů** (*Příloha 34*)

Daleko předaleko od místa, kde žijeme, se nachází ostrov. Ostrov, který není ledajaký. Na tomto ostrově byste nenašli jen palmy, cizokrajné rostliny nebo opice skákající po liánách. Je to ostrov kouzelný a mají na něm svůj domov sny. Všechny sny, které se vám v noci zdály a které už si možná ani nepamatujete, se ukrývají právě na tomto ostrově. A víte, jak to vím? Jednou jsem tam byla. Ale zjistila jsem, že je ostrov začarovaný a potřebuji právě vaši pomoc, abychom se mohli podívat, jaké sny tento kouzelný ostrov skrývá. Třeba si rozvzpomeneme, že některý ze snů patří právě nám.

- **Otázky**

„Jak takový ostrov vypadá? Jak bychom se k němu mohli dostat?“

Děti odpovídaly: Lodí, ponorkou, parníkem, vrtulníkem, letadlem, horkovzdušným balónem, a tak dále. Děti se společně domluvily, jaký dopravní prostředek si na dopravu zvolí a vybraly loď. Chytili jsme se za ruce a domlouvali se, jakým směrem loď pojede, až

jsme se dostali k připravenému ostrovu a tam jsme zakotvili. Následně děti vymyslely zaklínadlo, kterým by zlomilo kouzlo zadržující sny v utajení. Když jsme kouzlo vykouzlili, děti postupně jedno po druhém odebíraly obrazy zpod látky a ukazovaly je ostatním. (Příloha 35–36) Když byly všechny obrazy z ostrova venku, děti se rozdělily do dvojic a trojic a povídaly si o tom, co se asi mohlo zdát člověku, kterém sen v jejich obraze patří. (Příloha 37–38) Následně každá skupinka prezentovala ostatním svou interpretaci.

- **Relaxace**

Na samém konci se děti položily na záda a klidným hlasem jsem děti vybízela, aby si nechaly zdát nějaký jejich sen. „A co by to bylo za výlet, kdybychom si na ostrově snů nenechali nějaký ten sen zdát?“ Během relaxace jsem hrála na ukulele, aby se na svou imaginaci mohly lépe soustředit. (Příloha 39) Poté jsem jim nechala chvíli, aby své sny nechaly doznít a přesunuli jsme se do ateliéru.

„Dobře si zapamatujte, co se vám zdálo, protože nyní vaše sny přenesete jako malíř na plátno.“ Detailněji jsem dětem ukázala obrazy Kateřiny Černé a vysvětlila princip asambláže, poté si děti zaznamenávaly své sny na papír. Během malování mi děti sdělovaly, co se jim zdálo a co právě tvoří na svém papíře.

Tvoření prací (Příloha 40–46)

3) Reflexe

Společně jsme naše obrázky vystavili doprostřed našeho kroužku a z důvodu nedostatku času jsme nestihli představit všechny obrázky, a tak jsme je naším zaklínadlem poslali také na ostrov snů.

Fotodokumentace



Obrázek 19: Sny na ostrově snů, zdroj: vlastní



Obrázek 20: Tygr v pralese, zdroj: vlastní

Reflexe výuky

Zpočátku jsem měla obavy z počtu žáků ve třídě, ale jak se záhy ukázalo, nebyl to žádný problém. Při reflexi mé výuky mi třídní učitelka sdělila, že z její zkušenosti není snadné třídu zaujmout, ale že v případě mé aktivity děti neměly sebemenší problém. Tematika snů je opravdu bavila a bylo to vidět jak při dialogích, tak při tvorbě. Kdybych aktivitu vedla znovu, dala bych si pozor na vyvolávání dětí. Tím, že jsem děti neznala jménem se mnohem častěji stávalo, že se slova chytaly průbojnější děti, které ostatním „skákaly do řeči“. Vyřešila bych toto úskalí pomocí jmenovek pro každé z dětí. Práci s korálky, látkami a knoflíky nacházely děti jako zajímavou a kreativní. Pro zobrazení svých snů dokázaly využít techniku asambláže a experimentovaly s výtvarnými prostředky.

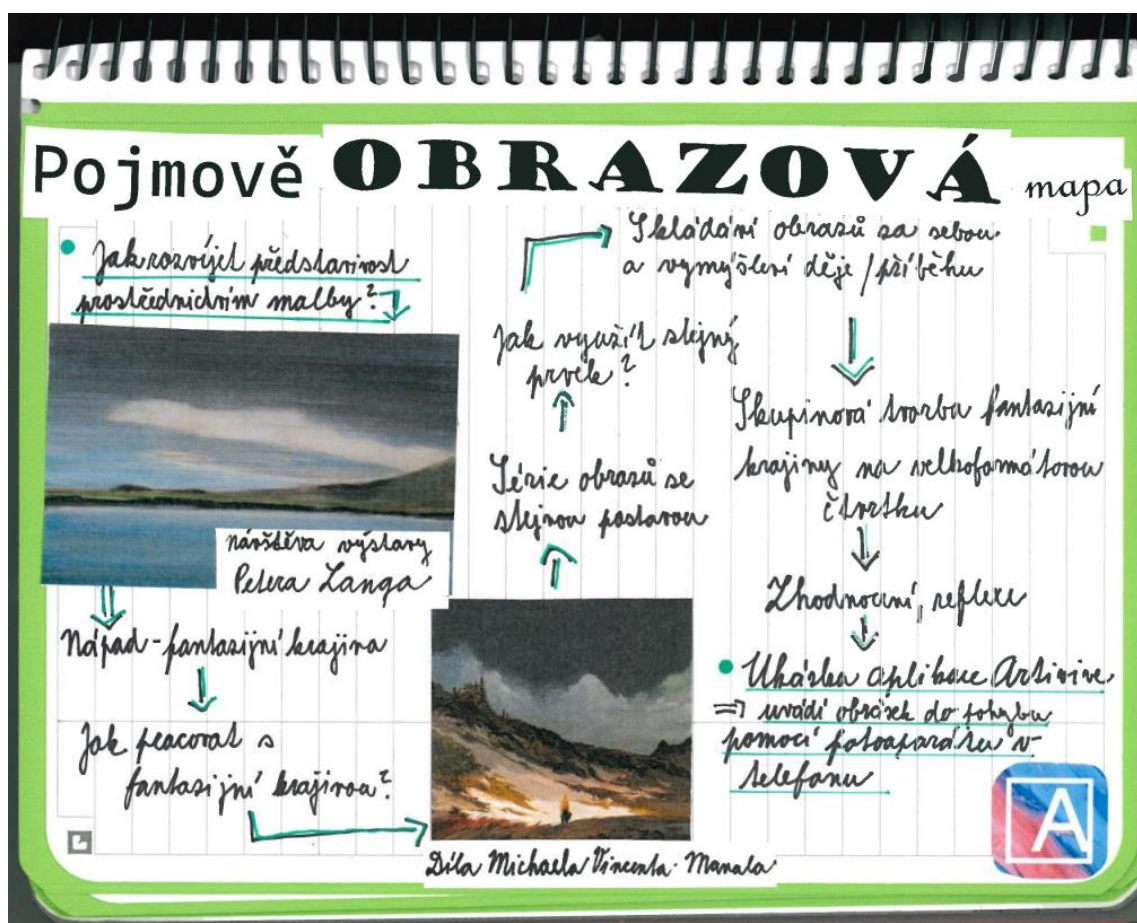
Přínos pro představivost dětí

Představivost byla rozvíjena během prohlížení obrazů a jejich slovních interpretací. Společně jsme také vytvářeli útvar, který měl představovat loď, která děti doplaví k ostrovu. Představivost děti využívaly také při relaxaci, kdy si představovaly svůj sen a později ho výtvarně zpracovávaly.

4.1.5 FANTAZIJNÍ KRAJINA

O tvorbě imaginativní fantazijní krajiny jsem začala uvažovat po návštěvě výstavy Petera Langa, který maloval krajinu Islandu. (www.artmap.cz, 2023) Věděla jsem, že bych s dětmi nějakým způsobem ráda takovou krajinu namalovala, jen jsem hledala způsob, jaký téma uchopit. Tento způsob jsem našla v umělci Michaelovi Vincentu Manalovi a jeho akrylové tvorbě. Je zde série obrazů jedné postavy ve žluté pláštěnce na různých místech. (www.michaelvincentmanalo.com, 2023) Z obrazů je zjevné, že osoba putuje jakousi snovou fantazijní krajinou, kterou jsem pro výtvarnou akci dětí potřebovala. Proto mě napadlo spojit Manalova a Langova díla v jednu aktivitu.

Pojmově obrazová mapa



Obrázek 21: Pojmově obrazová mapa, zdroj: vlastní

Příprava na výuku

Námět	Fantazijní krajina, postava na různých místech
-------	------------------------------------------------

Cílová skupina	5–6 let
Časová dotace	45 minut
Pomůcky	Obrazy na kartonech a čtvrtkách, čtvrtky A1, tempery, štětce, telefon s aplikací Artivive.
Učivo	Děti vypráví vymyšlený příběh podle obrázků seřazených za sebou. Malují fantazijní krajinu.
Cíle	Formulace cíle úkolu:
	Žák nejprve jednotlivé obrázky slovně popíše, podle toho, co na nich vidí. Poté ve skupinách obrázky seřadí podle vlastního uvážení a každý interpretuje svůj příběh. Nakonec si ve skupinách po 3 vytvoří vlastní fantazijní krajinu.
	Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:
	<p><i>Citace očekávaných výstupů a jejich konkretizace pro daný úkol – jak konkrétně je daný výstup naplňován pomocí výtvarného úkolu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Dítě dokáže uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je.“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže interpretovat příběh podle seřazených obrázků na základě vlastních postojů. • „Dítě dokáže spolupracovat s ostatními.“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže ve skupině spolupracovat na společném výtvoru. • „Dítě dokáže přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje.“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže vyjádřit svou úvahu nad evokačními otázkami. • Dítě dokáže vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim.“ (RVP PV, 2021) ➔ Dítě dokáže vyprávět souvislý příběh k seřazeným obrazům umělce. ➔ Dítě dokáže namalovat fantazijní krajinu.

Kritéria hodnocení	S dětmi se posadíme do kroužku a každá skupinka představí svou krajinu – co se v ní vyskytuje. Poté dětem odhalím video – grafické zpracování některých obrázků pomocí aplikace Artivive.
---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Průběh výtvarného úkolu

1) Motivace

Po seznámení s dětmi jsem dětem sdělila, že je ve vedlejší místnosti něco neobvyklého a jednotlivě děti posílala pro obrázky.

2) Hlavní činnost

Pokaždé, když někdo přišel do kroužku, prohlédl si obraz nejprve sám a potom obešel kroužek, aby se podívali také ostatní. (*Příloha 47–48*) U každého z obrázků jsem se děti zeptala, co na něm vidí. Když byly všechny obrázky uprostřed kruhu, zeptala jsem se dětí:

- ➔ Co mají jednotlivé obrazy společného?
- ➔ Kam asi postava jde?
- ➔ Proč tam postava jde?
- ➔ Kdo postava může být?
- ➔ Co má na sobě?
- ➔ V jakém prostředí se osoba nachází?

Děti jsem rozdělila do 2 skupinek a ve skupinách se měly domluvit, jak příběh seřadí za sebou. (*Příloha 49-50*) Následně každé z dětí řeklo svou interpretaci příběhu, podle seřazených obrázků. Na konci každého příběhu jsme vypravěče odměnili potleskem. (*Příloha 51-52*)

- ➔ „A protože nemáme na jednom obrázku celou tu krásnou krajinu, kterou osoba putovala, namalujeme ji na papír. Vzpomeňte si na vaše příběhy a namalujte vše, s čím se vaše osoba ve své krajině setkala.“

- **Malování**

Děti malovaly ve skupince po 3 na čtvrtku A1. (*Příloha 53–54*) Společně se u jednoho stolu domlouvaly, co namalují, kam to namalují a střídaly se v používání barev – u jednoho stolu byl od každé barvy jeden kelímek, takže si děti musely barvy ve dvou skupinkách půjčovat.

3) Reflexe

Nakonec jsme si naše krajiny nechali na stolech a společně jsme je procházeli a děti z jednotlivých skupin nám popisovaly, co namalovaly. (*Příloha 55-59*)

- **Doplnění**

Dětem jsem také ukázala obrázky v pohybu v mobilní aplikaci Artivive. Michael Vincent Manalo vytváří video – grafické zpracování svých obrazů, které je možné promítnout právě díky této aplikaci. (*Příloha 60*)

Fotodokumentace



Obrázek 22: Skládání děje příběhu, zdroj: vlastní



Obrázek 23: Fantazijní krajina, zdroj: vlastní

Reflexe výuky

Celkový dojem z aktivity jsem měla velice dobrý, děti s chutí vymýšlely zajímavé příběhy k poskládaným obrázkům, až jsem se sama nestačila divit, jak je takové zajímavé myšlenky mohly napadnout. Bylo přínosné pozorovat, jak v některých obrázcích viděl každý trochu něco jiného, jako to bylo například u obrazu se stromem – někdo viděl strom, někdo sopku, někdo skálu. Většina dětí, které zrovna neříkaly svůj příběh bedlivě poslouchaly interpretace vypravěčů a těšily se, až budou moct svůj příběh také říci. Při malbě hezky spolupracovaly a dokázaly se domluvit s půjčováním barev. Jediné, kde shledávám úskalí, je moment, kdy děti pracovaly ve dvou skupinkách a měly se domluvit při skládání příběhu. Jelikož byly ve skupině průbojnější děti, které si chtěly prosadit své tvrzení, vznikly menší konflikty, které jsme sice záhy vyřešili, ale průběh aktivity tato událost malinko narušila. Dala bych si na tento moment pozor a dětem bych vytiskla více obrázků, aby se mohly rozdělit do více skupin, kde by pro děti bylo snazší se domluvit na pořadí obrázků.

Přínos pro představivost dětí

S představivostí jsem pracovala při prohlížení obrazů a následné interpretaci děje, který se na nich odehrává. Poté děti vymýšlely příběh ke svému uspořádání obrazů, pomocí čehož

zapojovaly svou představivost. Na konci aktivity kreslily děti ve skupinkách své krajinky, které byly podmíněné jejich představivostí.

4.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÁ SONDA

4.2.1 CÍL VÝZKUMNÉ SONDY

Cílem výzkumné sondy je zmapovat projevy imaginace dětí v mateřské škole a na základě analýzy realizovaných výtvarných činností objasnit způsoby, jak může učitel představivost u dětí rozvíjet.

Kvalitativní výzkumná sonda v bakalářské práci přispívá k prohloubení reflexe výuky a také k porozumění veškerým jevům z hlediska organizace, času, přípravy, obsahu, forem, metod a prostředí. Směřuje ke zlepšování vlastní praxe.

4.2.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Mezi výzkumné otázky je zahrnuta zastřešující hlavní výzkumná otázka a další dílčí výzkumné otázky, na něž se prostřednictvím analýzy dat snažím hledat odpovědi.

Hlavní výzkumná otázka

Jakým způsobem podporoval učitel představivost dětí při výtvarných aktivitách?

Dílčí výzkumné otázky

Jaké projevy imaginace je možné pozorovat během realizace výtvarných činností?

Jak děti vyjadřovaly své fantazijní představy?

V jakých výukových situacích měly děti možnost projevit své představy?

Jak zadání výtvarných úloh ovlivnilo projevy představivosti?

Jakým způsobem děti reagovaly na zadání výtvarných aktivit?

4.2.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkum byl proveden ve čtyřech mateřských školách v Plzni a v okolí Plzně. Aktivity pro praktickou část jsem vykonávala v třídách homogenních i heterogenních. Skupiny, ve kterých byla aktivita provedena byly méně početné (11 dětí) i početnější (23 dětí). Výběr různých mateřských škol byl záměrně naplánovaný tak, abych měla možnost vyzkoušet různé aktivity v různě početných a různě uspořádaných třídách. Výzkum byl z obecného hlediska zaměřen na děti od 3 do 7 let.

Pro analýzu jsem vytvořila 5 výtvarných aktivit s účelem podpořit dětskou představivost. Každá činnost měla své vlastní téma inspirované konkrétními výtvarnými směry, umělci či technikami.

4.2.4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Metoda sběru dat

Pro výzkumnou sondu mé práce jsem metodou sběr dat zvolila učitelskou reflektivní bilanci (*Příloha 61*). Reflektivní bilance můžeme chápat jako „*příběhy vyučovacích hodin, tj. písemně zachycené čerstvé vzpomínky učitele na tvar jeho pedagogického díla – vyučovací hodiny.*“ (Slavík, 1997, s. 90) Reflektivní bilance mi posloužila jako velmi dobré východisko pro celkovou reflexi aktivit. Reflektivní bilance byly pokaždé zaznamenané chvíli po návštěvě mateřské školy. Díky této metodě je možné do své reflexe zahrnout veškeré jevy, se kterými se učitel může během své práce setkat.

Metoda analýzy dat

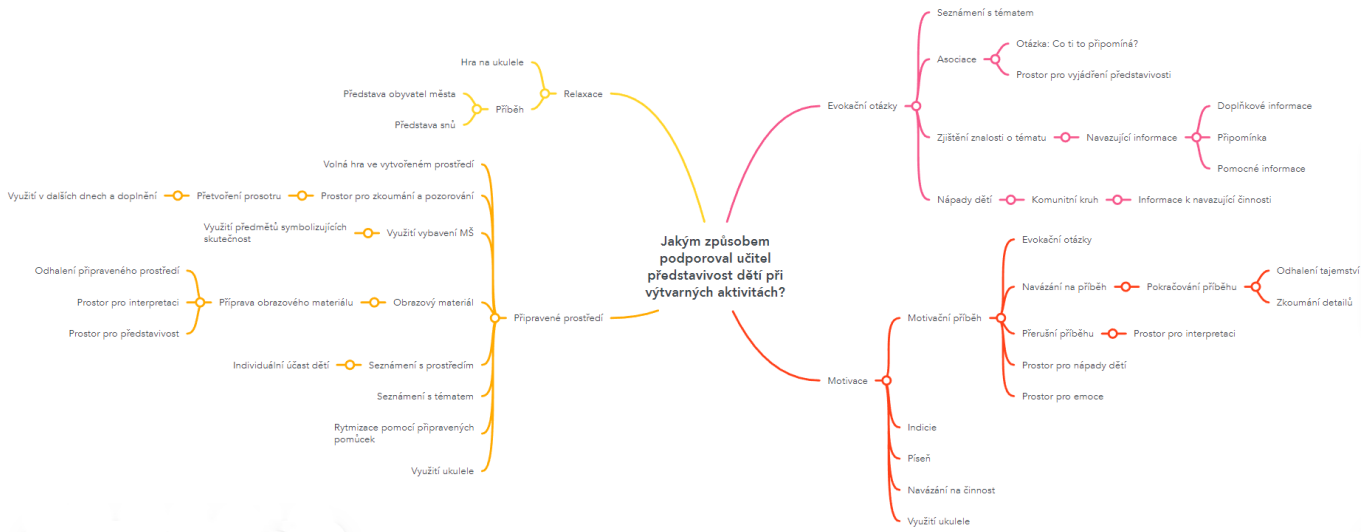
Pro analýzu sběru dat jsem využila metodu otevřeného kódování, při kterém rozebírám zaznamenané údaje v reflektivní bilanci. Otevřené kódování podle Corbinové a Strausse (1999) vykládáme jako „*proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů.*“ V reflektivní bilanci prozkoumávám veškeré situace a jevy, se kterými jsem se během vykonávání výtvarných aktivit setkala. Proces analýzy bude probíhat pomocí vyznačování jevů zahrnujících hlavní i dílčí výzkumné otázky. V tomto případě se bude jednat o jevy spjaté se způsoby podpory představivosti při výtvarných aktivitách, reakcí dětí, vyjadřováním fantazijních představ, výukovými situacemi.

4.2.5 KATEGORIZACE VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ – PRÁCE S POJMOVĚ OBRAZOVÝMI MAPAMI

K vizualizaci výzkumu jsem využila pojmových map. Následující pojmové mapy jsou souborem kódů z reflektivních bilancí zobrazených nejprve v celkovém provedení z hlediska cíle výzkumu a následně z hlediska výzkumných otázek. Hlavním bodem pojmové mapy je výzkumná otázka, jejímž prostřednictvím se dostáváme ke kódům, které vedou k odpovědi na výzkumnou otázku. Tyto odpovědi rozebírám v interpretaci výzkumných nálezů.



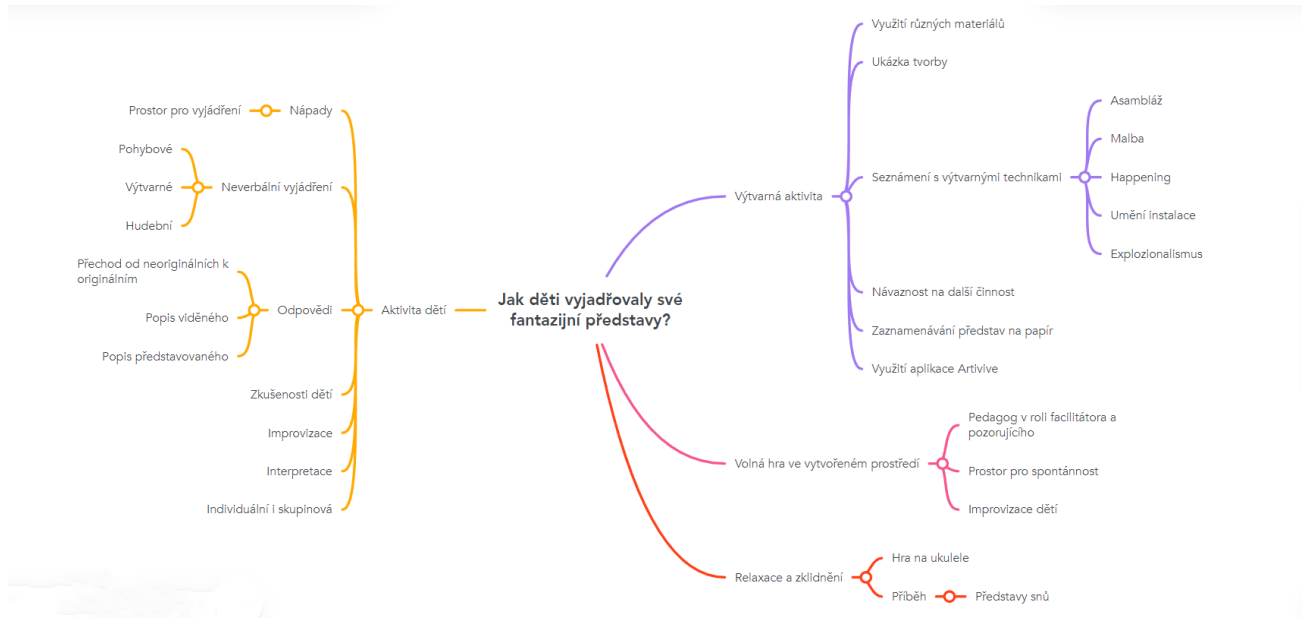
Obrázek 24: Pojmová mapa cíle výzkumu, zdroj: <https://www.mindmeister.com/>



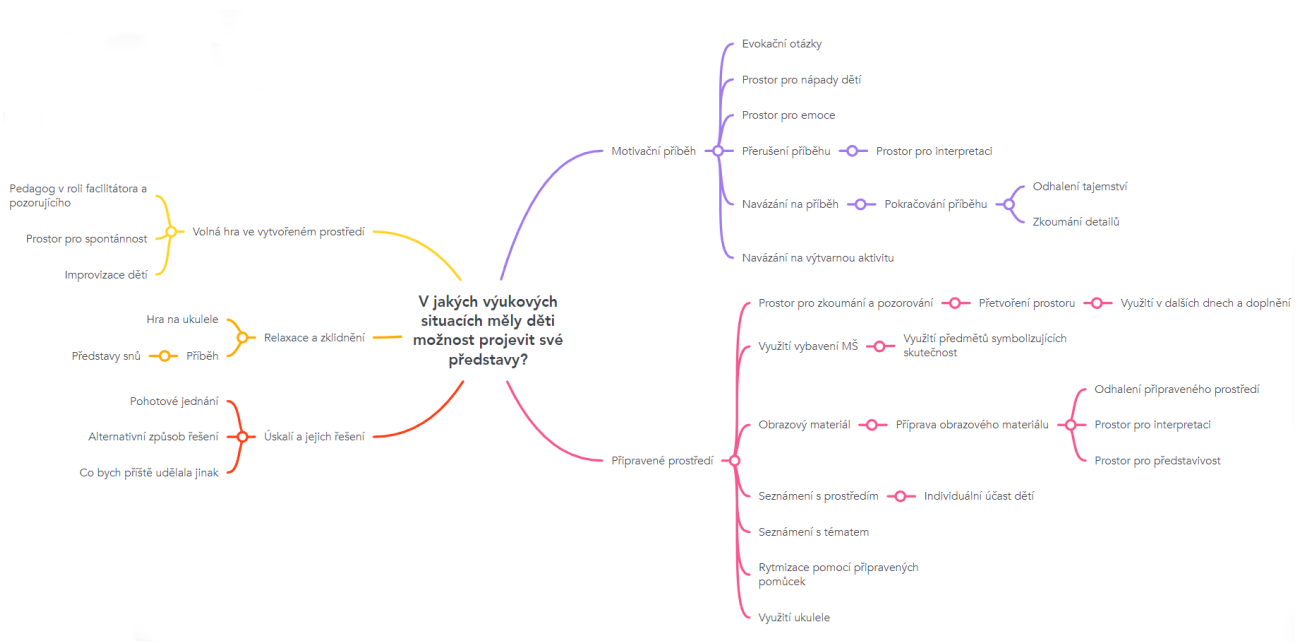
Obrázek 25: Pojmová mapa hlavní výzkumné otázky, zdroj: <https://www.mindmeister.com/>



Obrázek 26: Dílčí výzkumné otázky č. 1, zdroj: <https://www.mindmeister.com/>



Obrázek 27: Dílčí výzkumná otázka č. 2, zdroj: <https://www.mindmeister.com/>



Obrázek 28: Dílčí výzkumná otázka č. 3, zdroj: <https://www.mindmeister.com/>

4.3 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ

Při hledání odpovědí na výzkumné otázky jsem dospěla k závěrům, které shrnuji do čtyřech podkapitol. V těchto podkapitolách popisuji jevy, které při podporování představivosti v mateřské škole je potřeba brát v potaz a které tuto práci usnadňují a podporují.

4.3.1 EVOKAČNÍ OTÁZKY A ASOCIACE

Důležitým bodem u podpory představivosti jsou **evokační otázky**, které se vyskytovaly v každé zrealizované aktivitě. Evokační otázky můžeme chápat jako prostředek k samostatnému aktivnímu vybavování vědomostí o tématu, který má za cíl zaktivizovat žáka (Šebestová, 2006). Pomocí těchto otázek u dětí evokujeme určité představy, které následně mohou verbálně nebo neverbálně zaznamenat. Díky evokačním otázkám můžeme děti také seznámit s tématem a zjistit, jaké s ním mají zkušenosti, se kterými později můžeme pracovat. Výsledkem evokačních otázek jsou **asociace**, díky kterým vznikají navazující představy o určitém jevu. V případě mé praktické části byla nejčastější otázka: „Co ti to připomíná?“, na kterou děti mohly snadno odpovědět dle jejich představivosti. Příkladem je práce se skvrnou. Děti na otázku odpovídaly různými možnostmi, jelikož každý viděl ve skvrně něco nového a originálního. Tvorba asociací se hojně vyskytovala v aktivitách s využitím obrazového materiálu, ve kterém děti hledaly souvislosti s tím, co jim připomíná. Zmíněnou otázku bych vyhodnotila jako primární a velmi důležitou částí podpory představivosti, jelikož se jejím prostřednictvím dostáváme k velmi snadnému prohloubení představivosti. Pomocí evokačních otázek také necháváme dětem prostor pro jejich nápady a poznatky, které jsou východiskem pro navazující činnosti.

4.3.2 MOTIVAČNÍ PŘÍBĚH A DALŠÍ ZPŮSOBY MOTIVACE K VÝTVARNÉ IMAGINACI

Předpokladem projevů imaginace u dětí je vhodná **motivace**. Způsob motivace, který pedagog zvolí je klíčovým k celému průběhu naplánované aktivity, a plní funkci aktivační, informační a také navazuje na naplánovanou činnost. Každá z motivací, které jsem využila, měla za úkol podpořit dětskou představivost, z tohoto důvodu jsem zvolila zprvu motivaci pomocí indicie, která ve spojení s indiciemi z předchozích dnů děti dovedla k cíli. Dalším způsobem motivace byla píseň, kterou hodnotím jako velmi dobrou aktivační činnost, především tedy z důvodu, že byla propojena s hrou, pohybem a doplněním písňe. Všechna tato propojení dávala dětem prostor pro vyjádření jejich představivosti. Děti se zároveň při písni zapojily všechny a mohla jsem následně plynule přejít na navazující aktivitu. Při písni

a také při relaxaci jsem využívala ukulele, které se pro některé z dětí stalo zajímavým prvkem a upoutalo u dětí pozornost. Motivace může být také pouze slovního charakteru, kdy učitel dětem představuje téma, který se budou zabývat a využívá různých otázek a informací. Zároveň se díky slovní motivaci může učitel doptat na otázky, které podníti děti k vyjádření představ. Motivací, která z mého pohledu fungovala zcela nejlépe, byla motivace prostřednictvím příběhu. Příběhem jsem děti nejlépe namotivovala na navazující aktivitu, a zároveň nejlépe pochopily souvislosti týkající se následující aktivity. Zároveň jsem v příbězích mohla vyjádřit emocionální stránku, kterou jsem později s dětmi rozebírala. Příběhem jsem dětem vytvořila představu o tématu, jehož následující děj mohly za pomoci evokačních otázek pedagoga a své představivosti, interpretovat. Motivační příběh hrál zásadní roli při aktivitě inspirované explosionismem. Díky příběhu se děti dozvěděly, jak skvrna vznikla, kdo ji vytvořil a co skvrna svým vzhledem připomínala. Příběh byl rozdělený na dvě části, první část se přečetla před tvorbou skvrn a druhá část se četla až po vytvoření, aby děti nabyli dojmu objevení tajemství při hledání podobnosti ve skvrnách. Děti prostřednictvím příběhu měly lepší povědomí o činnosti, kterou vykonávaly a motivace fungovala po celou dobu aktivity.

4.3.3 PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ JAKO PODNĚT K PŘEDSTAVIVOSTI

Přípravou **prostředí**, které děti vede ke zkoumání a objevování, dává pedagog dětem prostor také jejich představivosti. „*Dítě se celkově rozvíjí díky interakci s prostředím. Reaguje na podněty, které mu prostředí poskytuje. Díky přirozené zvědavosti a zájmu vstupuje do vztahu s prostředím ve svém okolí, vtěluje si vjemy, pocity, zkušenosti, kterých se mu od prostředí dostává.*“ (Slabá, 2020, s. 51). Připravené prostředí děti vnímají jako prostor, který vybízí k otázkám a akci. Pomocí těchto otázek, akcí a doprovodných informací pedagoga děti tento prostor přetváří nebo v něm působí dle jejich představivosti. Zde se opět mohou vyskytovat asociace v podobě odpovědí dětí na otázku „Co vám prostředí připomíná?“. Děti pak velmi snad nachází nit ke své představivosti a chtějí se s ostatními o svou představu podělit. Připravené prostředí se v aktivitách vyskytuje v podobě lana symbolizujícího rybník a papírových materiálů symbolizujících město. V obou aktivitách děti prostředí dotvářely a interagovaly s ostatními. Připravené prostředí také seznamuje účastníky s tématem aktivit a podporuje individuální a skupinovou činnost. Prostředí se dá využít různými způsoby a můžeme jej propojit také s dalšími obory, jako je hudební výchova, tělesná výchova,

dramatická výchova apod. Mateřská škola obsahuje spoustu materiálů a předmětů, které je možné různým způsobem využít.

S připraveným prostředím souvisí také **obrazové materiály**, které jsem využila v nejedné aktivitě. „*Jde o souhrnné označení pro širokou škálu materiálů, počínaje těmi, které zobrazují skutečnost poměrně věrně (fotografie, sekvence výukového filmu, videoprogramu, realistická kresba) až po zobecňující a abstraktnější vyjádření reality, která se opírají o určité konvence (zjednodušený obrázek, kresba, mapa, schéma, diagram, graf). Jde tedy o materiál použitelný při učení, často didakticky ztvárněný, v němž dominují nonverbální prvky.*“ (Mareš, 1995), s. 319) Obrazy plnily více funkcí počínaje funkcí objevovací, kdy jednotlivci hledali ve vedlejší místnosti schované obrazy, dále funkci popisnou, kdy děti popisovaly, co na obraze vidí a konče funkcí podporující představivost, kdy děti popisovaly, kdo by mohla být osoba na obraze, kde se nachází atp. Na základě obrazového materiálu vznikaly také originální a propracované příběhy, které byly interpretovány prostřednictvím dětské fantazie. Obrazové materiály jsem využila při aktivitě inspirované Kateřinou Černou, při níž se děti s jejími díly seznamovaly a interpretovaly děj, který se na obrazech odehrává. Podobně tomu tak bylo při aktivitě inspirované díly Michaela Vincenta Manala. Děti zde vymýšlely příběh k sérii obrazů poskládaných za sebou. Využití pestrých materiálů při přípravě prostředí, se kterým budou později děti interagovat je spolu s motivací pedagoga velmi dobrou cestou k podpoře představivosti.

4.3.4 ROZMANITOST PROJEVŮ PŘEDSTAVIVOSTI U DĚTÍ A DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY K JEJÍMU ROZVÍJENÍ

Zprvu bylo zapotřebí děti seznámit s prostředím a tématem, aby měly prostor si vytvořit počáteční představu o prostředí, ve kterém se nacházejí a také o představách, které se týkají tématu. Poté reagovaly na evokační otázky, které na připravené prostředí navazovaly. Z toho vychází, že pro reakce dětí je nutné je nejprve s tematikou či prostředím seznámit, dobře je namotivovat a nechat jim **prostor pro uspořádání myšlenek**. Děti se tímto způsobem neustále zapojovaly do odpovědí a vznikaly postupně od méně originálních nápadů nápady originální.

Co se týče **verbálního popisování** obrazového materiálu a připraveného prostředí, děti nejprve popisovaly konkrétní jevy a až později abstraktní. Je proto znovu zřejmé, že je potřeba dětem nechat čas na pozorování a působení v prostředí, aby si mohly přecházet od popisu viděného na popis představovaného.

Neverbální vyjádření bylo druhým nejčastějším zprostředkováním představ dětí. Děti reagovaly pohybem při ztvárnění zvířat u rybníka, rytmizací na papírové materiály ve městě, dramatizací při společném vyobrazení lodi, a nakonec výtvarně při instalaci, tvorbě skvrny, kresbě na papírové město a jeho tvorbě, asambláži na ostrově snů a malbě fantazijní krajiny.

Děti velmi často ve svých odpovědích uplatňovaly **vlastní zkušenost**. Hojně jsme tento jev mohli pozorovat při evokační otázce: „Existuje nějaký sen, který si pamatujete doted?“ Zde každé z dětí chtělo odpovědět na mou otázku a stále je napadaly další myšlenky, které chtěli ostatním sdělit. Je tedy zřejmé, že reakce dětí se zvýší, pokud děj souvisí s jejich zkušeností a pokud se o tuto zkušenost mohou s pedagogem i ostatními dětmi podělit.

Dalším důležitým bodem, ve kterém hrála roli reakce dětí byl prostor pro **improvizaci**. Děti měly možnost v připravených prostředích improvizovat a interagovat v něm tak, jak uznají za vhodné. Díky tomu, že měly prvotní představu o tom, co prostředí znamená, mohly lépe vymýšlet možnosti přetváření a volné hry. Velmi zajímavým jevem byla reakce dětí při **volné hře** v připraveném prostředí. Volná hra je popsána jako činnost, která „úplně vylučuje, aby učitelka dělala něco jiného, než sledovala, eventuálně zasáhla a ochotně pomohla.“ (Caiatiová, Dalačová, Müllerová, 1994, s. 16). Děti byly v mnohem větší interakci s ostatními než při běžné volné hře. Vymýšlely situace, které následně rozehrávaly a dále rozvíjely. Využívaly všech původních i nových materiálů, které různě využívaly a obměňovaly. Pedagog byl v tomto případě v roli pozorujícího a facilitátora. Nechával dětem prostor pro interakci s jeho vrstevníky a také pro individuální aktivitu, což vedlo k velmi pozitivním reakcím dětí.

Tichým a nerušeným prostorem pro představivost se stala **relaxace**, při které si děti představovaly sny za doprovodu ukulele nebo si představovaly, jak jakožto obyvatelé usnuli ve svém postaveném městě.

Součástí některých aktivit byla také **skupinová práce**, kdy děti mezi sebou diskutovaly o tématu obrazu nebo se domlouvaly na společném řešení situace. Spolupráci dětí shledávám jako velmi dobrým prostředkem pro evokaci nápadů dětí. Ve skupině se nápady rozvíjí mnohem lépe, když si o nich děti mohou popovídat. Vzniká tak myšlenka směřovaná k ostatním dětem, které napadá myšlenka nová a originálnější. Tímto způsobem se představivost více prohlubuje.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se věnovala výtvarným činnostem podporujícím představivost dětí v mateřské škole, které jsem realizovala v mateřských školách v Plzni a jejím okolí. Jednotlivé aktivity vychází z teoretických poznatků, které jsou uplatněny v praxi. Prostřednictvím připraveného prostředí, obrazových materiálů, motivačních příběhů a evokačních otázek jsem u dětí probudila aktivitu, tvořivost a snahu o vyjádření představ verbálním i neverbálním způsobem. Při plánování aktivit jsem kromě teorie z pedagogiky a psychologie, vycházela ze zkušeností ze studia a praxe a také z literatury, která se zabývá výtvarnou výchovou v mateřských školách. U dětí se mi během realizace činností podařilo získat jejich pozornost a zájem o připravené aktivity.

V teoretické části jsem se zabývala pojmy, které souvisí s představivostí, byly zde popsány také typy představivosti, asociační zákony a dětská představivost. Další kapitola popisuje psychický život v předškolním období a zahrnuje charakteristiku poznávacích procesů, vztah představivosti a paměti, rozvoj představivosti při hře, projevy představivosti při výtvarném projevu dítěte a vliv výtvarné výchovy na osobnost dítěte. V kapitole poslední jsou popsána inspirační východiska k části praktické.

Stěžejním cílem bakalářské práce bylo popsat různé způsoby práce s představivostí ve vlastní realizované výuce. V části praktické byly vytvořeny aktivity podporující představivost dětí. Každá z aktivit má své vlastní téma a je pokaždé inspirovaná jiným umělcem nebo uměleckým směrem. Byly zde využity různé druhy motivace. Nejlépe však fungovala motivace pomocí příběhu, který souvisel s navazující aktivitou. V některých aktivitách děti imaginovaly v připraveném prostředí a jinde k imaginaci sloužily obrazové materiály s díly umělců. Všechny tyto důležité prvky byly doplněny o evokační otázky, které dávaly dětem prostor pro verbální vyjádření svých představ a pedagog tak mohl získat povědomí dětí o tématice. Tvorba dětí byla zdokumentována fotografiemi, které se vyskytují v podkapitole fotodokumentace, zbylé fotografie jsou obsaženy v přílohách. Kompletní průběh činnosti je rozepsaný v reflektivní bilanci, která zahrnuje veškeré výukové situace při realizaci výtvarných aktivit.

Reflektivní bilance byly využity jako data k drobné výzkumné sondě. Pro lepší pochopení jevů vyskytujících se ve výuce byla využita metoda otevřeného kódování, prostřednictvím které byly v textu reflektivní bilance vyznačeny části, které souvisely s výzkumnými otázkami. Tyto části byly shrnuty do kódů, které byly dále propracovány v podobě pojmové

mapy. Hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit, jaký způsobem učitel podporoval představivost dětí při výtvarných aktivitách. Spolu s dílčími výzkumnými otázkami jsem došla k zjištění, že je při rozvoji představivosti důležité brát v potaz několik faktorů. Těmito faktory jsou evokační otázky a asociace, pomocí kterých vytváříme u dětí představu o tématu a je tak snazší u dětí představu vytvořit. Dalším faktorem je motivační příběh a další způsoby motivace k výtvarné imaginaci. Zde jsem zjistila, že pro výtvarnou imaginaci nejlépe funguje motivace pomocí příběhu. Děti mají větší povědomí o smyslu aktivity, jsou více soustředěné a aktivní. Neposledním faktorem je připravené prostředí jako podnět k představivosti. Připravené prostředí je pro děti prostorem, který mohou objevovat a přetvářet jej tak, jak jim jejich představivost dovolí. Zároveň mají prostor pro interakci s ostatními dětmi, se kterými své nápady sdílí. Posledním faktorem jsou rozmanité projevy představivosti. Mezi tento faktor patří projevy verbální a neverbální, improvizace dětí, uplatnění zkušenosti, relaxace, volná hra a skupinová práce.

Psaní této bakalářské práce pro mne bylo velkým obohacením v oblasti rozvoje představivosti dětí. Nabyla jsem spousty nových informací a zjištění, o která se budu opírat při práci v mateřské škole.

Věřím, že bude obsah této bakalářské práce také sloužit pedagogům mateřských škol, kteří se o představivost dětí zajímají a hledají možnosti jejího rozvoje, nebo se pouze chtějí obohatit o poznatky i zkušenosti a využít je ve své výuce.

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá rozvojem představivosti dětí předškolního věku. V teoretické části je popsána představivost a její související pojmy. Je zde popsán také psychický život dítěte v předškolním věku a inspirace v umění, která byla klíčovou k vytvoření části praktické. V praktické části je popsáno pět zrealizovaných aktivit, které mají za cíl podpořit výtvarnou imaginaci. Kompletní průběh činnosti je rozepsán v reflektivní bilanci, která zahrnuje veškeré výukové situace při realizaci výtvarných aktivit. Reflektivní bilance byly využity jako data k drobné výzkumné sondě. Pro lepší pochopení jevů vyskytujících se ve výuce byla využita metoda otevřeného kódování, prostřednictvím které byly v textu reflektivní bilance vyznačeny části, jež souvisely s výzkumnými otázkami.

SUMMARY

The bachelor thesis deals with the development of imagination in preschool age. In the theoretical part are described the concepts related to imagination. There is also described the psychological life of the preschool child and inspiration in art, which was key to creating the practical part. In the practical part are described five realised activities to promote artistic imagination. The complete course of action is described in a reflective balance that includes all the learning situations in the implementation of the art activities. The reflective balances were used as data for a small-scale research probe. In order to better understanding the phenomena occurring in the teaching activities, was used an open coding method, through which were the parts related to the research questions marked in the text of the reflective balance.

SEZNAM LITERATURY

- BARBE-GALL, Françoise. How to talk to children about art. Second edition. Přeložil Karine LEROUX. London: Frances Lincoln, 2018. ISBN 9780711239302.
- BOUDNÍK, Vladimír. Vladimír Boudník: [katalog výstavy, Galerie hlavního města Prahy, Praha 13. srpen - 4. říjen 1992. Praha: Galerie hlavního města Prahy, 1992. ISBN 80-7010-018-4.
- CAIATI, Maria, Světlana DELAČOVÁ a Angelika MÜLLEROVÁ. Volná hra: zkušenosti a náměty. Praha: Portál, 1994. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 8071780111.
- SLABÁ, Hana. Montessori školka: jak to v ní chodí?. Praha: Portál, 2020. ISBN 9788026216476.
- ERIKSON, Erik H. Dětství a společnost. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- GAWLIK, Ladislav. Dějiny výtvarného umění. V Plzni: Západočeská univerzita, Ústav celoživotního vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-7043-909-8.
- GERŽOVÁ, Jana a Ingrid HRUBANIČOVÁ. Klíčové termíny výtvarného umění druhé polovice 20. století: gramatická a sémantická charakteristika. Bratislava: Kruh súčasného umenia PROFIL, 1998. ISBN 80-88675-55-3.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Velký psychologický slovník. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- HAZUKOVÁ, Helena. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2011. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.
- Kateřina Černá: Sny zaznamenané. Praha: Museum Kampa, 2023. ISBN 978-80-97344-67-5.
- KINTERA, Krištof, Iva KNOBLOCH, Milan GUŠTAR a Miloš VOJTĚCHOVSKÝ. Krištof Kintera: out of power tower. V Praze: Uměleckoprůmyslové museum ve spolupráci s Kunsthalle Praha, 2020. ISBN 978-80-7101-196-5.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.
- MAREŠ, Jiří. Učení z obrazového materiálu. Pedagogika. Praha, 1995, XLV, 318-327. ISSN 2336-2189.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce. Praha: Raabe, c2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-163-2.

NAKONEČNÝ, Milan. Encyklopedie obecné psychologie. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1387-3.

PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1387-3.

ROCHOVSKÁ, Ivana a Dagmar KRUPOVÁ. Umělci v mateřské škole: aktivity zaměřené na interpretaci výtvarného umění. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026211204.

SLABÁ, Hana. Montessori školka: jak to v ní chodí?. Praha: Portál, 2020. ISBN 9788026216476.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-73673222.

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

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

THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-663-3.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a PLÍHALOVÁ, Monika. Všeobecně vzdělávací potenciál výtvarných činností v mateřské škole. Speciál pro mateřské školy. 6/2019. ISSN 2571-0591. s. 18 – 22.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Art Map: Peter Lang – Ahoy ~ Ahoj [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://www.artmap.cz/peter-lang-ahoy-ahoj/>

ČERNÁ, Marie. Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

Česká televize [online]. [cit. 2023-02-22]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/lide/kristof-kintera/>

Český rozhlas: Někdy přemalovávám své staré obrazy. Chci tak očistit minulost, říká malířka Holcová [online]. 14.10. 2022 [cit. 2023-02-22]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/nekdy-premalovavam-sve-stare-obrazy-chci-tak-ocistit-minulost-rika-malirka-8847879>

David Böhm a Jiří Franta [online]. [cit. 2023-02-22]. Dostupné z: <https://bohmfanta.net/about/>

DOLEJŠÍ, Klára. Surrealismus – Válka mého světa. České Budějovice, 2013. Bakalářská práce. Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Dr. Dominika Sládková, M.A.

KŘÍŽOVÁ, Žaneta. Akční umění [online]. Dostupné z: <https://vytvarna-vychova.cz/akcni-umeni/>

Labyrint: NAKLADATELSTVÍ, KULTURNÍ REVUE, SPOLEČNOST PRO KULTURU [online]. [cit. 2023-03-5]. Dostupné z: <https://www.labyrint.net/kniha/1294/mesto-pro-kazdeho>

Michael Vincent Manalo [online]. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: www.michaelvincentmanalo.com

PLECEROVÁ, Veronika a Yveta PUŽEJOVÁ. Psychologie [online]. 2016 [cit. 2023-01-15]. ISBN 978-80-88058-88-5. Dostupné z: <https://publi.cz/books/339/Impresum.html>

The kepworth wakefield [online]. 2014 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://hepworthwakefield.org/whats-on/allan-kaprow-yard-19612014/>

VÁGNEROVÁ, Marie. Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ [online]. Praha: Karolinum, 2017 [cit. 2023-06-22]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/>

WIKIART: Visual art encyklopedia [online]. [cit. 2023-02-14]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/allan-kaprow>

Zimoun [online]. [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: <https://zimoun.net/cv/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Nervous trees, zdroj: https://www.galerierudolfinum.cz/en/exhibitions/past-exhibitions/kristof-kintera-nervous-trees/	24
Obrázek 2: Out of Power Tower, zdroj: https://www.kristofkintera.com/pages-text/book-out-of-power-tower.htm#gallery-9	25
Obrázek 3: Museum of Contemporary Art MAC Santiago de Chile, 2019, zdroj: https://www.zimoun.net/installations/	26
Obrázek 4: Skoro nic není úplně – pohled na zem, zdroj: http://www.jovo.eu/david-bohm/-/jiri-franta	27
Obrázek 5: Město pro každého, zdroj: https://knihy.artmap.cz/mesto-pro-kazdeho-manual-urbanisty-zacatecnika/	27
Obrázek 6: Yard, zdroj: https://www.nytimes.com/2009/09/13/arts/design/13johnson.html	28
Obrázek 7: Ostrov, zdroj: https://www.artlist.cz/dila/ostrov-7523/	30
Obrázek 8: Michael Vincent Manalo, zdroj: http://www.michaelvincentmanalo.com/portfolio#/acrylic-work/	31
Obrázek 9: Kroužení, zdroj: Kateřina Černá, Museum Kampa, 2023	32
Obrázek 10: Landýs, zdroj: www.artmap.cz	33
Obrázek 11: Pojmově obrazová mapa, zdroj: vlastní	35
Obrázek 12: Kompletně vytvořený rybník, zdroj: vlastní	39
Obrázek 13: Pojmově obrazová mapa, zdroj: vlastní	41
Obrázek 14: Město, zdroj: vlastní.....	44
Obrázek 15: Pojmově obrazová mapa, zdroj: vlastní	46
Obrázek 16: Drak, zdroj: vlastní	51
Obrázek 17: Děti při dotváření skvrn, zdroj: vlastní	51
Obrázek 18: Pojmově obrazová mapa, zdroj: vlastní	53
Obrázek 19: Sny na ostrově snů, zdroj: vlastní	57
Obrázek 20: Tygr v pralese, zdroj: vlastní	58
Obrázek 21: Pojmově obrazová mapa, zdroj: vlastní	59
Obrázek 22: Skládání děje příběhu, zdroj: vlastní.....	62
Obrázek 23: Fantazijní krajina, zdroj: vlastní	63
Obrázek 24: Pojmová mapa cíle výzkumu, zdroj: https://www.mindmeister.com/	66
Obrázek 25: Pojmová mapa hlavní výzkumné otázky, zdroj: https://www.mindmeister.com/	67
Obrázek 26: Dílčí výzkumné otázky č. 1, zdroj: https://www.mindmeister.com/	67
Obrázek 27: Dílčí výzkumná otázka č. 2, zdroj: https://www.mindmeister.com/	68
Obrázek 28: Dílčí výzkumná otázka č. 3, zdroj: https://www.mindmeister.com/	68

PŘÍLOHY

I. Příloha 1 – Kapka Lenka



II. Příloha 2 – Žába



III. Příloha 3 – Řasy v rybníce



IV. Příloha 4 – Vážka



V. Příloha 5 – Děti a jejich výtvor



VI. Příloha 6 – Připravené město



VII. Příloha 7 – Seznámení s prostředím, nápady



VIII. Příloha 8 – Rytmizace

IX. Příloha 9 – Barvy



X. Příloha 10 – Barvy



XI. Příloha 11 – Barvy



XII. Příloha 12 – Barvy



XIII. Příloha 13 – Happening



XIV. Příloha 14 – Happening



XV. Příloha 15 – Happening



XVI. Příloha 16 – Happening



XVII. Příloha 17 – Happening



XVIII. Příloha 18 – Relaxace



XIX. Příloha 19 – Odkrývání skvrny



XX. Příloha 20 – Co děti vidí ve skvrně?



XXI. Příloha 21 – Evokační otázky po příběhu



XXII. Příloha 22 – Tvorba skvrn



XXIII. Příloha 23 – Tvorba skvrn



XXIV. Příloha 24 – Otisk skvrn



XXV. Příloha 25 – Otisk skvrn



XXVI. Příloha 26 – Odhalení želvy



XXVII. Příloha 27 – Popisování želvy



XXVIII. Příloha 28 – Obr a klíště



XXIX. Příloha 29 – Motýlci



XXX. Příloha 30 – Rozbitá a opravená trumpeta



XXXI. Příloha 31 –
Princezna a žába



XXXII. Příloha 32 – Želvy



XXXIII. Příloha 33 – Seznámení s dětmi



XXXIV. Příloha 34 –
Četba příběhu

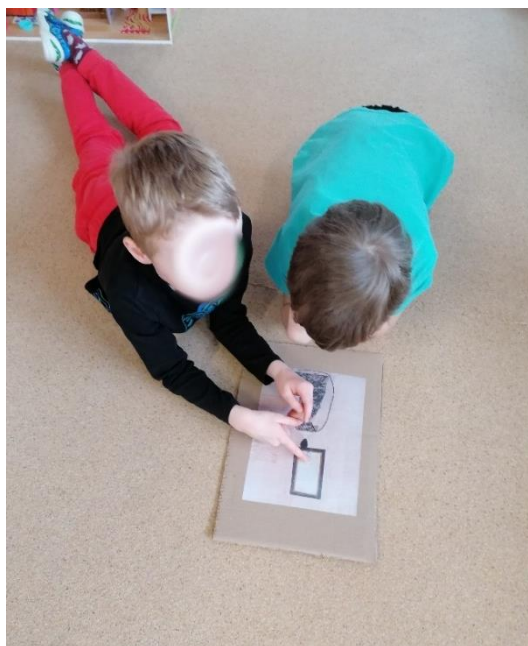
XXXV. Příloha 35 – Odkrývání snů



XXXVI. Příloha 36 – Odkrývání snů



XXXVII. Příloha 37 – Vymýšlení snu ve dvojicích



XXXVIII. Příloha 38 – Vymýšlení příběhu ve dvojicích



XXXIX. Příloha 39 – Relaxace



XL. Příloha 40 – Tvoření asambláže



XLI. Příloha 41 – Západ slunce



XLII. Příloha 42 – Černý kocour u Eiffelovky



XLIII. Příloha 43 – Jiřík a cukrová vata



XLIV. Příloha 44 – Cukrový svět



XLV. Příloha 45 – Princezna se srdíčkem



XLVI. Příloha 46 – Jednorožec



XLVII. Příloha 47 – Seznámení s obrazy



XLVIII. Příloha 48 – Seznámení s obrazy

XLIX. Příloha 49 – Skládání příběhu



L. Příloha 50 – Skládání příběhu



LI. Příloha 51 – Interpretace dětí



LII. Příloha 52 – Interpretace dětí



LIII. Příloha 53 – Tvorba



LIV. Příloha 54 – Tvorba



LV. Příloha 55 – Fantazijní krajina



LVI. Příloha 56 – Fantazijní krajina



LVII. Příloha 57 – Fantazijní krajina



LVIII. Příloha 58 – Fantazijní krajina



LIX. Příloha 59 – Fantazijní krajina



LX. Příloha 60 – Artivive



LXI. Příloha 61 – Reflektivní bilance

Evelína Adamová – Reflektivní bilance

Cíl výzkumu: Popsat různé způsoby práce s představivostí dětí ve vlastní realizované výuce a s oporou o tato zjištění formulovat doporučení pro učitele mateřských škol a studenty oboru učitelství pro mateřské školy.

Výzkumné otázky:

Hlavní VO: Jakým způsobem podporoval učitel představivost dětí při výtvarných aktivitách?

Dílčí VO: Jaké projevy imaginace je možné pozorovat během realizace výtvarných činností?

Jak děti vyjadřovaly své fantazijní představy?

V jakých výukových situacích měly děti možnost projevit své představy?

Jak zadání výtvarných úloh ovlivnilo projevy představivosti?

Jakým způsobem děti reagovaly na zadání výtvarných aktivit?

U rybníka – instalační umění

Dětem jsem připravila v herně provaz položený do kruhu. Děti jsem zavolala, aby se podívaly, co nám v herně vzniklo a zeptala jsem se, co jim to připomíná. Děti odpovídaly, co jim položený provaz na zemi připomíná. Následně jsem dětem připomněla tematiku vody a přírody. V návaznosti na to jsem použila motivaci, se kterou jsme s dětmi pracovaly v týdnu. Kapka Lenka s dětmi komunikovala a dávala jim různé úkoly. Tentokrát dětem dala úkol přinést vodu do rybníka. Děti měly k dispozici všechny hračky a jiné pomůcky, které mateřská škola nabízí. Nejprve však měly donést společně vodu do rybníka a využily k tomu různé šátky. Společně vzali šátek do rukou a opravdu donesly vodu až k místu s provazem, poté následovala další otázka. „Vodu už v rybníce máme, ale pořád nám v něm něco chybí. Co bychom do něj přidali?“ Jedno z dětí odpovědělo: ryby. Zeptala jsem se dětí, jaké ryby znají. Odpověděly: štiku, kapra a sumce. Vysvětlila jsem dětem, že je štika dravá ryba, a proto musí rychle plavat ve vodě, aby ulovila potravu. Běhali jsme rychle po místnosti, jako štiky. Dále jsme pomocí oromotoriky předváděli kapry, a nakonec jsme pohybem ztvárnili sumcovy vousy a všechny obrázky ryb jsme vložili do rybníka. Dále děti napadaly zvířata jako žáby, tak jsme si společně zaskákali jako žáby. Dětem jsem řekla, že si žabky musí taky někdo odpočinout. Děti napadlo, že bychom mohli dát žabkám do rybníku lekníny, aby si mohly po skákání odpočinout. Jako lekníny využily podsedačky, které často využívají jako označení místa, když si sedají do komunikačního kroužku. Jako další nápad zmínily děti kameny, které měly ve třídě jako pomůcku k poznávání barev. Každý vzal 5 kamenů, které seřadily podle velikosti a poté je umístily do rybníka.

Zeptala jsem se dětí, jestli u rybníka žijí také nějaká zvířata, která umí létat. Děti zmínily čápa, a tak jsme si zahráli hru čáp ztratil čepičku a procvičili jsme si barvy. „Takový čáp se rád prochází v rákosí, věděli byste, jak takové rákosí vypadá?“ Ukázala jsem dětem obrázek rákosí a děti vymýšlely, jak by takové rákosí mohli u nás ve školce vytvořit. Nakonec jedno z dětí napadlo, že by mohly využít molitanovou stavebnici. K nápadu se přidaly i ostatní děti a společně začali stavět rákosí okolo rybníka. Jako další jsem dětem přinesla klubko zelené příze. Nechala jsem klubko kolovat a každý řekl, co by klubko mohlo v našem rybníce vytvořit. Jedno z dětí zmínilo vodní řasy, ale spousta dětí nevěděla, jak takové řasy vypadají. Ukázala jsem dětem obrázek, aby měly představu o tom, jak řasa vypadá. Následně jsme rozmotali klubko a rozmístili ho po rybníce. Problém byl v tom, že se dětem zachytávaly bačkory do příze, ale využila jsem situace takovým způsobem, aby si děti navzájem ze zaklínění řas pomohly a osvobodily své kamarády. Jako poslední k rybníku přiletěla vážka a řekla dětem, že vyletěla tak vysoko, až slyšela duhu povídat o tom, kde je schovaná indicie. Vážka prozradila dětem místo, kde mohou hledat indicii a jedno z dětí ji položilo na rákosí. Děti našly indicii a přidaly ji k ostatním. Sedli jsme si k rybníku a ptala jsem se dětí, na které zvířata jsme ještě zapomněli. Následně jsme přidali ještě obrázek labutě a kachny. Děti napadlo, že by v rybníce měly být také kapky vody a přidaly do rybníka skleněné kuličky. Nakonec jsem se dětí zeptala, zda už máme rybník kompletní nebo zda nám v něm něco chybí. Děti už žádné další návrhy nenapadaly. Nakonec jsem se děti vybídla, aby každý řekl jednu věc o tom, v čem je náš rybník jiný než ten, který je v přírodě a co se dětem na rybníce líbí nejvíce. Dětem jsem pak nechala prostor pro volnou hru v rybníce a nechali jsme ho ve třídě ještě do druhého dne, kde ve spontánních činnostech u rybníka pokračovaly a doplnily ho o nějaké prvky.

Město – happening

Dětem jsem připravila prostředí města pomocí krabic a jiných papírových předmětů. Poté jsem je zavolala do místnosti a vybídla je, aby si prostředí prohlédly. Děti chodily mezi krabicemi a dívaly se, jak vypadají. Zeptala jsem se dětí, jestli by věděly, co nám to ve třídě vzniklo. Nejdříve děti zmiňovaly: „krabice“, „nějaké odpadky“, což znamená, že jejich představivost se vážala spíše na viděné, ale později se dostávaly také k nápadům, jako „dům“, „strom“ a následně i „město“. Navázala jsem na myšlenku města a zeptala jsem se dětí na otázky: „Jak velké asi město je? Bydlí v něm někdo? Slyšíme nějaké zvuky? Jak město vypadá? Jakou má asi město náladu?“ a děti mi odpovídaly. Děti jsem seznámila s tím, že město má svůj důvod proč vypadá tak, jak vypadá a že jim ho sdělím pomocí příběhu. Dětem jsem přečetla příběh. Jsem město, jsem docela maličké, a hlavně taky docela tiché. Dříve, když ve mně bydleli lidé, jsem zpívalo a hrálo všemi různými zvuky. Teď jsem prázdné a s lidmi odešel i všechno zvuk, který jsem v sobě mělo. Nyní mi zbyly jen prázdné stěny a jedna a ta samá barva. Hnědá, hnědá, hnědá. Zeptala jsem se dětí, jak bychom městu mohly pomoci.

Jak bychom mu mohli vrátit zvuk a barvy. Děti napadlo, že bychom mohli zvuky vytvořit právě z krabic, a dalších instalovaných předmětů. Každý si vzal jeden předmět a společně jsme s mým vedením rytmizovali za pomoci ruliček, tašek, krabic a velké papírové roury. Následně jsem se děti zeptala, jak bychom mohli vrátit do města barvu a jedno z dětí zmínilo, že by mohli na krabice něco nakreslit, a tak začaly do místnosti mezi krabice nosit voskovky a pastelky a začaly je vybarvovat. V této fázi jsem byla pouze pozorovatelem a zkoumala jsem, co děti vytvoří. Postupně děti napadlo, že by mohly mezi krabice nosit také barevné předměty a tím městu vrátit barvy. Dětem jsem nechávala volnou ruku a nechávala jsem je volně pracovat s tím, co do města přinášely a jak ho obměňovaly. Později se na jednom místě začaly střídat obruče, šišky, kaštiny, pytlíčky na cvičení, podsedačky a kužely. Děti je pokládaly na krabice a na zem. Stále na místo nosily víc a víc předmětů a začaly vytvářet spontánní hry, převážně u velké krabice, ve které se všechny děti střídaly. Dětem jsem připomněla, že už přinesly do města zvuk, barvy, ale stále nám v našem městě něco chybí. Děti odpovídaly: „zvířata“, „auta“, „stromy“, „silnice“. Zeptala jsem se, kdo kromě zvířat ve městě bydlí a jedno z dětí odpovědělo: „my a maminka s tatínkem“. Děti jsem vybídla, aby se do města nastěhovaly a hezky se o něj staraly. Začaly si z velké krabice vytvářet domeček, ve kterém si společně hrály na obyvatele města. Poté se z místa stal jeden velký prostor pro improvizaci dětí, které na jednom místě zpívaly, na druhém si hrály s papírovou rourou na koně, na třetím obývaly dům a na třetím se staraly o zahrádku z kaštanů. Jiné děti byly celou dobu zabrané do kreslení na krabice, jelikož je shledávaly jako zajímavým materiálem pro své výtvarné vyjádření. Když se čas pomalu chýlil k oblékání na pobyt venku, potřebovala jsem děti nějakým způsobem zklidnit, a tak jsem zvolila možnost relaxace. „A lidem se ve městě moc líbilo, radovali se a byli šťastní. Každou noc si lehly do svých postelí, zavřeli oči a nechali si zdát samé krásné sny. Sny o barvách, o hudbě, o procházkách s pejsky, o zalévání zahrádky, o klidném vánku (ovívala jsem děti pomocí knihy), o dešti (klepala jsem prsty o krabici), o zpěvu ptáků a o rodině a kamarádech. Dobrou noc, město!“

Skvrny – explozionalismus

S dětmi jsme si společně sedli do kroužku a navzájem jsme se představili. Doprostřed kroužku jsem položila čtvrtku se skvrnou, kterou jsem přikryla šátkem. Vybídla jsem děti, aby postupně jeden po druhém odkrývaly šátek, až ho odkryly úplně. Podívali jsme se na skvrnku a ptala jsem se dětí, co na čtvrtce vidí. Děti napadaly odpovědi jako: Beruška, motýl, brouček, pavouk, bubák, sušenka. „Zajímalo by vás, kde se tu taková skvrnka vzala?“ Děti skvrnka velice zajímala, a tak jsem jim příběh přečetla.

Jak se muž skamarádil se skvrnami

V docela malém domečku bydlel mladý muž. A protože byl domeček opravdu malý, bydlel v něm sám. Jednou časně ráno vstal a zahleděl se po stěnách svého domu. „Chtělo by to tu nějaké barvy.“, řekl si muž pro sebe a rozhodl se, že si namaluje nějaké obrazy. Přinesl si plátno, štětce, tužky a vše rozprostřel po stole. A protože mu byla zima, uvařil si čaj. Nejradší měl jahodový. Horký čaj položil vedle plátna a zahleděl se, jak horká pára pomalu stoupá výš a výš. Hrnek si vzal do ruky, zavřel oči a přivoněl si. Ucítil vůni jahod a představoval si, jak jako malý sbíral jahody na babiččině zahrádce a slupával jednu jahodu za druhou. Při té představě se usmál, ale v tom se mu uvolnila ruka a čaj dopadl přímo na plátno. Muž se polekal a podíval se na své plátno. Místo čistého plátna před ním ležela velká skvrna na bílém pozadí. Zvedl se ze židle a podrážděně odešel pro hadr, kterým by skvrnu utřel. Byl našťvaný a zároveň smutný, že si plátno takhle poničil. Když se vrátil s hadrem k plátnu, už už chtěl utřít skvrnu, když v tom...

Na chvíli jsem se odmlčela a poté jsem se zeptala, co se asi mohlo stát? Dostala jsem odpovědi jako: „Skvrna zmizela“; „Objevilo se kouzlo, které mu přičarovalo nové plátno“; „Přišel pejsek“. Dětem jsem zatím neprozrazovala, jak doopravdy příběh pokračoval, chtěla jsem nechat prostor pro jejich představivost. Dětem jsem sdělila, že abychom se to mohli dozvědět, měly bychom si takové skvrny vytvořit. Přesunuli jsme se na tvorbu skvrn. Dětem jsem dala ukázkou, jak skvrny tvořit, ale ne všechny mě pochopily. Některé děti začaly temperami malovat obrázky místo nanášení skvrn, což ve výsledku nebyl problém, jelikož se po obtisknutí staly z určitých tvarů zajímavé neurčité tvary, ve který děti později byly schopny vnímat různé podobnosti bez ohledu na jejich předchozí záměr. Skvrny jsme nechali uschnout na topení a přesunuli jsme se zpět do kroužku. „Půjdeme se teď podívat zpátky za panem do domečku. Zazpívám vám teď jednu písničku o tom našem pánovi.“ Dětem jsem začala zpívat písničku s textem: Nedaleko paloučku žil pán ve svém domečku, jak mu říkali? Jaké jméno mu dali? (v téhle části děti vymyslely, že by se pán mohl jmenovat Honza. A tak jsme dále zpívali text s jeho jménem: Honzo, Honzo, Honzíčku, proč jsi sám ve svém domečku? Nápad já tu mám – Už nemusíš být sám. Následně jsme si s dětmi stoupli a chytily jsme se za ruce. Jedno z dětí šlo doprostřed, jako Honza ve svém domečku a pokaždé, co jsme dozpívali písničku, poradilo jedno z dětí Honzovi, co by mohl udělat, aby nebyl sám. Padal zde návrhy jako: „Mohl by jít za maminkou“, „Koupil by si pejska“, „hledal si kamarády“. Po dozpívání písničky jsem dětem řekla: „Kamarádi, ale copak se stalo s tím obrazem našeho Honzy? Tak poslouchejte pokračování příběhu.“ Ještě předtím, než jsem začala příběh číst, jsem si doprostřed kroužku připravila skvrnu, pod kterou se skrývala další skvrna a poté jsem pokračovala v příběhu:

„Když se vrátil s hadrem k plátnu, už už chtěl utřít skvrnu, když v tom se ozvalo „Ahoooj!“ Muž se lekl a odskočil od plátna. Chvíli byl zmatený a díval se, odkud se hlas ozval. „To se ani nepodíváš, jak krásně jsem se povedla?“ Muž chvíli nevěřícně koukal na plátno, když v tom pochopil.“ V této chvíli jsem vyběhla jedno z dětí, které odkrylo čtvrtku se skvrnou a ukázala se nám skvrna, která byla

dokreslená, jako želva. Děti jsem nechala se na dokreslený obrázek želvy dostatečně dlouho podívat a nechala jsem jim prostor pro zkoumání detailů. Následně jsem přečetla další část příběhu:

Skvrna nebyla jen tak ledajakou skvrnou, připomínala spíše želvu s krásně barevným krunýřem. „Ale nemám žádné oči, ocásek, dokonce netuším, jak je možné, že mluvím, když nemám ani pusu.“ Muž nic neříkal a postupně skvrně dokreslil oči, pusu, ocásek, tlapky a krunýř. No to jste neviděli, jak ta byla šťastná. Neustále se usmívala a skákala radostí. A stejně takovou radost měl i muž, schválně pak nalil čaj i na ostatní plátna a tvořil si další kamarády do svého domečku. A víte co? Už v něm nebydlel sám, byla tu želva, šnek, květina, lachtan a fontána a všichni si náramně rozuměli. Ještě aby ne, vždyť všichni milovali vůni jahodového čaje.

Dětem jsem opět nechala prostor pro vyjádření emocí vyplývajících z příběhu a poté jsem jim sdělila: „Tak víte co, děti? My si teď z našich skvrnek uděláme taky své kamarády, podle toho, co vám připomínají a domalujeme je stejně jako Honza domaloval svou želvu.“

Následně si každý vytvořil svou skvrnu, podle toho, co v ni viděl. (draka, trumpetu, princeznu, motýlka a další různé obrazy) Po dokončení si děti vzájemně prezentovaly své skvrny a sdělovaly ostatním, co ze skvrny vytvořily.

Ostrov snů – asambláž

S dětmi jsme si sedli do kroužku a představila jsem jim sebe a také důvod mé návštěvy. Poté jsem dětem do kroužku poslala míček, a děti jeden po druhém řekli, jak se jmenují a krátce něco o sobě. Poté jsem se jich zeptala, jestli vědí, co jsou to sny. Vzápětí se děti hlásily a chtěly odpovídat, proto jsem nechala prostor pro více odpovědí. Děti samy rozlišily, že existují sny, které se nám v noci zdají a sny, kterých bychom chtěli dosáhnout. Vysvětlila jsem dětem, že si dnes budeme povídat právě o těch snech, které se nám zdají. Navázala jsem otázkou, zda se dětem sny zdají. Děti souhlasily a začaly se hlásit, aby se s námi mohly o své sny podělit. Nechala jsem prostor pár dětem, aby nám své sny sdělily. Dále jsem děti chtěla namotivovat na navazující aktivitu, a tak jsem jim pověděla o místě, na kterém se sny vyskytují a že bych je tam ráda vzala s sebou. Ještě, než jsme se na ono místo vdali, přečetla jsem dětem motivační příběh.

Příběh o Ostrově snů

Daleko předaleko od místa, kde žijeme, se nachází ostrov. Ostrov, který není ledajaký. Na tomto ostrově byste nenašli jen palmy, cizokrajné rostliny nebo opice skákající po liánách. Je to ostrov kouzelný a mají na něm svůj domov sny. Všechny sny, které se vám v noci zdály a které už si možná ani nepamatujete, se ukrývají právě na tomto ostrově. A víte, jak to vím? Jednou jsem tam byla. Ale

zjistila jsem, že je ostrov začarovaný a potřebuji právě vaši pomoc, abychom se mohli podívat, jaké sny tento kouzelný ostrov skrývá. Třeba si rozvzpomeneme, že některý ze snů patří právě nám.

Po přečtení příběhu jsem se děti zeptala, jestli vědí, jak takový ostrov vypadá. Opět začala většina dětí zvedat ruce a odpovídat na otázku. „Ostrov je kousek země na vodě“, „Jsou tam palmy a okolo je moře“, „Je to taková plošina, co je na moři“. Děti představu měly a tímto způsobem ji s obohacím o mé vysvětlení ostrova předaly také ostatním. A jak bychom se k takovému ostrovu mohli dostat? Děti opět odpovídaly různými způsoby. Nejdříve odpovídaly ne příliš originálně, například: lodí a parníkem. Později je začaly napadat dopravní prostředky jako: ponorka, letadlo, horkovzdušný balón, helikoptéra, člun atp. Pochválila jsem děti za jejich nápady a vybídla jsem je, aby si vymyslely jeden společný dopravní prostředek, kterým se na náš ostrov dostaneme. Jedno z dětí vykřiklo „Lodí!“ a ostatní souhlasily. Stoupli jsme si do kroužku a děti se chytily za ruce. Nejdříve jsme kormidlem zatáčeli doprava, poté doleva, a dokonce i do kola. Následně jsme společně naší lodí jeli z herny ke stolečkům. Zde jsme s dětmi zakotvili a mezitím jsem ve vedlejší místnosti připravila uprostřed ostrov. K dětem jsem se přidala a mohli jsme pokračovat v plavbě na ostrov. Když jsme zastavili u ostrova, sdělila jsem dětem, že je ostrov zakletý a je potřeba ho ze zakletí osvobodit kouzlem. Děti dostaly za úkol vymyslet kouzlo s pohybem celého těla, aby mohly z ostrova dostat sny. Společně jsme vymysleli kouzlo: „Abraka dabra, ostrove náš, osvobod' sny a pusť je k nám!“. Poté jsme si sedli do kroužku okolo ostrova a vyzvala jsem děti, aby jedno po druhém odkrývaly obrazy zpod látky, pod kterou byly schované. Na každý obraz jsme se společně podívali a řekli si, co na něm vidíme. Následně se děti rozdělily do skupinek po 2–3 a společně k obrázkům Kateřiny Černé vymýšlely, co se ve snu, který je na obrázku asi mohlo dít. Nechala jsem dětem čas pro diskusi a následně každá skupina představila ostatním svou interpretaci. V obrazech děti často viděly ztracené osoby v nějaké říši. V díle „Sen“ se dětem zalíbila Eiffelova věž (kterou i samy správně poznaly), jež se v následující aktivitě objevila 2x. Zobrazené ženy a dívky děti interpretovaly jako princezny. Obraz „Setkání v Ženevě“ skupinka dětí popsala jako „dvě princezny na plavbě za novým královstvím na ostrově“. Některé děti měly s vymýšlením příběhu k obrazu problém a potřebovaly trochu pomoci s tím, co se na obrázku děje. Pomohla jsem dětem pomocí otázek, které vedly k popisu obrázku a k navázání děje. Některým dětem otázky pomohly a u jedné skupinky jsme skončili pouze u popisu, co na obraze vidí. Dětem jsem sdělila, že vrátíme sny zpět tam, kam patří a lehne si na našem ostrově na pláž a necháme si zdát vlastní sen. „A co by to bylo za výlet, kdybychom si na ostrově snů nenechali nějaký ten sen zdát?“ Během relaxace jsem hrála na ukulele, aby se na svou imaginaci mohly lépe soustředit. Poté jsem jim nechala chvíli, aby své sny nechaly doznít. Postupně si děti sedaly a když si sedlo poslední z nich, pověděla jsem jim: „Dobře si zapamatujte, co se vám zdálo, protože nyní vaše sny přenesete jako malíř na plátno.“ Následně jsme se přesunuli do ateliéru. Detailněji jsem dětem ukázala obrazy Kateřiny Černé a vysvětlila princip asambláže. Poté si děti mohly vybrat z připravených materiálů na stole, které z nich do svého díla použijí. K dispozici měly

vodovky, korálky, knoflíky, provázky, látky, noviny, vlnu a lepidlo. Během malování mi děti sdělovaly, co se jim zdálo a co právě tvoří na svém papíře. Když měly všechny děti dotvořeno, vzali jsme naše obrázky a společně jsme je vystavili doprostřed našeho kroužku. Z důvodu nedostatku času jsme nestihli představit všechny obrázky, a tak jsme je naším zaklínadlem poslali také na ostrov snů.

Krajina – surrealismus

Děti jsem přivolala do jedné místnosti a mezitím jsem schovala obrazy do místnosti druhé. Dětem jsem se představila a prozradila, proč jsem za nimi přišla. Poté jsem všem sdělila, že se vedlejší místnosti nachází něco neobvyklého, něco, co tam běžně nenajdou. Postupně a jednotlivě jsem vyvolávala děti, které se odebíraly do vedlejší místnosti a hledaly obrazy. Když jedno z dětí přišlo s obrazem, nejprve si jej prohlédlo samo a později se prošlo po vnitřní straně kroužku, aby si jej všechny ostatní děti mohly prohlédnout. Obraz jsme položili doprostřed kroužku a zeptala jsem se dětí, co na něm vidí. Zároveň jsem se s dětmi domluvila na pravidle hlášení, abychom se všichni nepřekřikovali, tudíž se děti hlásily, když měly nápad a chtěly se o něj podělit s ostatními a já jsem je vyvolávala. Když jsme měli všechny obrazy uprostřed kroužku, ptala jsem se dětí: Co mají jednotlivé obrázky společného? Nejvíce dětí odpovídalo: člověk ve žlutém; moře; sopka; stromy. Kam asi postava jde? Na výlet za; pokladem; do tajného světa; k sopce. Proč tam postava jde? Je to jeho oblíbené místo; aby našla poklad; aby něco našel; utíká před zvířetem; hledá své ztracené kamarády. Kdo postava může být? Kluk ze školy; zloděj; někdo, kdo se rád prochází; dospělák. Co má osoba na sobě? Žlutou bundu; pláštěnku, aby nezmohl; pláštěnku s kapsami; mikinu. V jakém prostředí se osoba nachází? U sopky; u moře; u jezera; v lese; u skal; na louce; u stromu. Z odpovědí dětí je zřejmé, že jsou obrázky pro jejich představivost velmi dobrým podnětem. Nevyčteme z nich žádný závěr a netušíme, kdo osoba je a kam se vydává. Děti tak mohou zapojit svou představivost a vymyslet si vlastní interpretaci tak, jak se jim líbí. Zajímavé je, že si děti v obraze s velkým kmenem stromu představovaly sopku, a to se stalo velmi důležitým bodem pro děti ostatní. Sopka se později nacházela v příbězích mnoha dětí. Následně jsem děti rozdělila do 2 skupinek. Jedna skupinka pracovala s nalezenými obrazy a druhá skupinka jsem předala nové obrazy. Obě skupinky dostaly za úkol poradit se a poskládat obrazy tak, jak si myslí, že se příběh osoby ve žlutém odehrával. Zde nastal problém v tom, že bylo pro děti náročné se v poměrně velké skupině dětí domluvit. Zde bych buďto obrazy ve skupinách rozdělila na polovinu a vytvořila skupiny další a nejlépe bych vytvořila stejné obrazy pro alespoň 4 skupiny, aby měly děti více prostoru pro komunikaci a domluvu. Dětem se však nakonec podařilo obrazy seřadit a mohly jsme společně přejít do fáze interpretace. Každý ve skupině si postupně sedl čelem k obrazům a ostatním převyprávěl svůj příběh podle toho, jak společně obrazy poskládali. Každé z dětí jsme odměnili potleskem. Když všechny z dětí sdělily svou interpretaci ostatním, seznámila jsem je s navazující činností: „A protože nemáme na jednom

obrázku celou tu krásnou krajinu, kterou osoba putovala, namalujeme ji na papír. Vzpomeňte si na vaše příběhy a namalujte vše, s čím se vaše osoba ve své krajině setkala.“ Přesunuli jsme se do ateliéru a děti ve skupinkách po třech společně malovaly na čtvrtku A1 to, s čím se ve svých příbězích setkaly a vznikaly jim různorodé fantazijní krajiny. Velmi oblíbeným prvkem se stala třpytivá barva, sopka a stromy. Některé z dětí malovaly dokonce postavu v oné žluté pláštěnce. Společně se domlouvaly, co a kam namalují. V menších skupinkách už problém s komunikací a domlouváním nebyl, dětem se pracovalo hezky. Uprostřed stolu měly připravený vždy jeden štětec v jedné barvě, tak se museli s ostatními domluvit, zda si mohou vzít štětec po tom, co domaluje. Nakonec jsme si naše krajiny nechali na stolech a společně jsme je procházeli a děti z jednotlivých skupin nám popisovaly, co namalovaly. Na úplný závěr společného dopoledne jsem dětem ukázala mobilní aplikaci Artivive, pomocí které se některé z obrazů uvádí do pohybu a jsou vylepšené o různé videozáběry z přírody a grafické efekty. Dětem se kouzlo hýbajících se obrazů moc líbilo a pedagožky ze třídy si aplikaci stáhly do svých telefonů také, aby děti měly možnost si obrazy v pohybu ještě jednou prohlédnout.