Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výtvarné činnosti v Montessori mateřské škole

Art Activities in Montessori Kindergarten

Hana Holánková

Vedoucí práce:	Mgr. Zuzana Svatošová
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání — Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Výtvarné činnosti v Montessori mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 7. 12. 2020

Ráda bych poděkovala Mgr. Zuzaně Svatošové za vstřícnost, rady a pochopení při vedení mé bakalářské práce. Poděkování patří i dětem a ředitelce dětského centra za možnost svou práci zde realizovat. V neposlední řadě patří vděk i mé rodině za podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá možnostmi využití výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání založeném na principu pedagogiky Marie Montessori. V teoretické části je představena Montessori pedagogika. Zabývá se důležitými principy alternativního proudu pedagogiky, jeho prvky a vzdělávacími oblasti, objasňuje též pojetí výtvarné výchovy v Montessori zařízení. V další část je věnována pojetí výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání, jejím proudům a zaměřeno je na reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které je využito při tvorbě výtvarných činností.

V praktické části je formou případové studie popsáno fungování výtvarné výchovy ve vybrané Montessori mateřské škole. Jsou realizovány vlastní výtvarné aktivity, které jsou inspirovány artefiletickým proudem výtvarného vzdělávání. Zaměřuje se na sebereflexi vlastního výtvarného projektu, formulaci konkrétních vzdělávacích problémů a nástrojů pro jejich zvládnutí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Montessori pedagogika, výtvarná výchova, předškolní vzdělávání, výtvarné pojetí, reflexe, případová studie

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the possibilities of using art education in preschool education based on the principles of Maria Montessori pedagogy. The theoretical part presents the Montessori pedagogy method. It deals with the important principles of the alternative streams of educational system, it observes its features and the educational areas and clarifies the concepts of art education in Montessori schools. The next part of the thesis focuses on the usage of art education in preschool education and observes its streams and forms. It deals with the reflective, creative, and experiential form of education, which is applied when creating the art activities.

The practical part of the thesis presents a case study describing the function of art education in a selected Montessori kindergarten. Several art activities were realized, using the inspiration from the artefiletic concept of art education. It focuses on self-reflection of one's own art project and it defines particular educational issues as well as its tools how to manage them.

KEYWORDS

Montessori pedagogy, art education, pre-school education, the concept of art education, reflection, case study

Obsah

Úvod 6
1 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI 7
1.1 Maria Montessori 7
1.2 Principy Montessori systému 8
1.3 Vybrané metody a pojmy v Montessori pedagogice 14
1.3.1 Didaktický materiál 14
1.3.2 Oblasti vzdělávání 14
1.3.3 Senzitivní fáze období 15
1.4 Montessori výtvarné umění 16
2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ 19
2.1 Proudy a pojetí výtvarné výchovy 20
2.2 Artefiletika u dětí předškolního věku 22
2.2.1 Hlavní cíle artefiletiky při výchově dětí předškolního věku 23
2.2.2 Artefiletická činnost 24
3 PRAKTICKÁ ČÁST 32
3.1 Vybrané Montessori dětské centrum 33
3.2 Realizace námětů výtvarných činností 36
3.2.1 Vesmír 39
3.2.2 Podzimní listí maluje 43
3.2.3 Povolání malíř 47
3.3 Shrnutí výsledků výzkumu 52
Závěr 53
Seznam použitých informačních zdrojů 55

Úvod

Bakalářská práce Výtvarné činnosti v Montessori mateřské škole je sondou do fungování jedné Montessori mateřské školy a realizaci výtvarných činností v ní. Teoretická část se opírá o uchopení alternativní pedagogiky, která u nás nabývá velké oblibě. Jedná se o vysvětlení základních principů a pojmů Montessori pedagogiky důležitých pro předškolní vzdělávání. Výběrově se věnujeme tomu, jak M. Montessori pojala výtvarnou výchovu, avšak ve svých spisech jí příliš pozornosti nevěnuje.

Dále se teoretická část zabývá výtvarnými činnosti v předškolním vzdělávání, přináší základní vhled pro výtvarnou výchovu, popisuje její cíle a náplň. Představuje proudy ve výtvarné výchově, z nichž se zaměří na reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výtvarné výchovy neboli artefiletiku. Blíže se jí věnujeme, protože v ní cítíme přínos pro Montessori pojetí výtvarného vzdělávání. Montessori je vytýkáno její přílišné zaměření na osvojení techniky místo zaměření se na tvorbu samotnou, proto by mohla artefiletika přinést nové možnosti.

Praktická část přináší vhled do mateřské školy respektující Montessori principy, formou případové studie je popsáno fungování výtvarné výchovy v samotném zařízení a následně jsou uskutečněny vlastní výtvarné projekty vycházející z potřeb samotného chodu mateřské školy.

Propojení těchto dvou proudů jsem si vybrala, protože mi jsou oba dosti blízké a ráda se jim ve své práci věnuji jak teoreticky, tak i prakticky.

1 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI

„Montessori pomáhá dětem zvládnout praktický život, zkoumat, jak věci fungují, psát příběhy, počítat až do nekonečna a rozumět řádu věcí kolem sebe.“ (Příběhy – Montessoricr, [b. r.])

Jednou z nejrozšířenějších a nejznámějších alternativních výchovně vzdělávacích systému je systém vytvořený italskou lékařkou Marií Montessori. Své pojetí výchovy chápe jako svobodu dítěte, která zahrnuje svobodu biologickou (tvořivé síly, jakožto hnací pohony jednotlivce), svobodu sociální (sociální podmínky ničím nelimitované) a svobodu pedagogickou (dítě vedeme k samostatnosti). (Opravilová, 2016) Dle přesvědčení M. Montessori jsou děti schopné se vyvíjet samy a svého skutečného potenciálu mohou dosáhnout, pokud jim pomůžeme nalézt cestu v prostředí, které bude odpovídat jejich potřebám v každé fázi vývoje.

V následujících kapitolách se pokusíme přiblížit základy Montessori pedagogiky, její hlavní principy a pojmy. Nevytváříme obsažný celek, který by vedl k absolutnímu poznání, koncepce Marie Montessori je propracovaným komplexním systémem, k jehož pochopení je zapotřebí hloubkové studie všech poznatků a myšlenek popsaných samotnou zakladatelkou. Pro účely naší práce bylo potřebné osvojit si určité principy, týkající se předškolní pedagogiky, a vysvětlení pojmů, které napomáhají k uchopení praktické části práce.

1.1 Maria Montessori

Maria Montessori (1870-1952) se stala první vystudovanou italskou lékařskou. Zprvu pracovala s postiženými sirotky a zaměřila se na výchovu mentálně postižených dětí, při níž se seznámila s prací Jean Marca Itarda a Edouarda Seguina[1], navazovala na jejich podněty zvláště v oblasti rozvoje smyslů. (Montessori, 2018). Jejich pedagogické bádání jí bylo

[1] Jean Marc Itard je řazen mezi průkopníky otorhinolaryngologie a speciální pedagogiky. Věnoval se péči o neslyšící a proslul svými detailními zápisy o výchově tzv. Viktora z Aveyronu, „vlčího” dítěte nalezeného v lesích.
Edouard Seguin je vnímán jako jedna ze zakladatelských postav oboru speciální pedagogika. Jeho zaměřením bylo vzdělávání dětí s mentálním hendikepem. Séguin zdokonalil Itardovy vzdělávací postupy a vytvořil z nich komplexní, organizovaný systém, určený ke vzdělávání mentálně postižených osob.

inspirací především v požadavcích na individualizované vzdělání pro každého člověka, důrazem na vědecké pozorování, v němž by mělo předcházet uplatnění výchovné metody, nebo na rozvoj intelektu prostřednictvím pomůcek zaměřených na smyslové vnímání. (Montessori, 2017) M. Montessori následně prováděla pediatrickou praxi a vedla školu pro vzdělávání léčebných pedagogů. Zabývala se souvislostí mezi sociálním původem a školní úspěšností. Zároveň si doplňovala vzdělání o obory psychologie, filozofie a antropologie. Vědecké sféře se věnovala ještě několik let, tu opustila na začátku 20. století, kdy otevírá Dům dětí určený pro opuštěné děti předškolního věku. Využila svých zkušeností týkajících se podnětného prostředí, rozvíjela materiál pro smyslovou výchovu, čtení, psaní a počítání, přináší dětem i činnosti praktického života. Tím startuje její více než čtyřicetiletá pedagogická, přednášková a spisovatelská činnost. (Zelinková, 1997)

Šíří své metody po Evropě i USA, publikuje výsledky svých pozorování života dětí, provedených experimentů a z nich vyplývající základní principy výchovy. Podílí se na založení první asociace šířící její myšlenky a zakládá další domy dětí. Období fašismu vyhnalo M. Montessori z Evropy do Indie, kde i nadále šíří své myšlenky, zakládá školy a publikuje. V roce 1949 se vrací zpět a pokračuje v aktivní činnosti až do své smrti. Se svým synem realizovala mezinárodní společnost Montessori AMI, která nyní působí v Amsterodamu. Má za úkol organizovat vzdělávací kurzy, šířit spolupráci mezinárodních sdružení a šířit ideje Montessori pedagogiky. Síla celé koncepce spočívala v praktickém uskutečňování myšlenek založeném na pozorování dětí, pedagogické myšlenky odůvodňovala a propojovala teorii s praxí. Cestování po celém světě jí přispělo k obrovskému nadhledu nad problémy s vědomím mnoha souvislostí. (Zelinková, 1997)

1.2 Principy Montessori systému

M. Montessori vytvořila celostní systém vzdělávání, v němž dětem zprostředkováváme realitu, aby ji mohli sami pochopit. K tomu jsou potřebné Montessori pomůcky, připravené prostředí a práce zorganizovaná pro prožívání a uspokojení z vykonané práce. Neodmyslitelnou součástí je pozorování ze strany učitele. Dle vývojové psychologie jsme schopni usoudit, co dítě potřebuje, avšak nedokážeme s přesností říct kdy. Je zapotřebí vnímat signály jejich potřeb a umět jim v danou chvíli pomoci s tím, co chtějí

dělat, co se potřebují dozvědět. M. Montessori své myšlenky popsala v mnoha publikací, proto v následujících kapitolách stručně představíme ty, které jsou pro výchovu v předškolním vzdělávání nejdůležitější. Čerpáme na základě rozdělení společnosti Montessori ČR.

Svoboda a zodpovědnost

Dle M. Montessori (2018) kroky vedoucí dítě k nezávislosti jsou cestou k přirozenému vývoji. Svobodnou, volnou činnost a práci si dítě volí samo, avšak je limitováno na činnost, která jim již byla představena. Vybírá si místo, kde bude pracovat, kdy a jak dlouho a také s kým, tím přebírá zodpovědnost za své počínání.

Nelze však svobodu vnímat jako nahodilou a nesmysluplnou, dítě samo je obdařeno touhou a potřebou zkoumat. Svobodnou volbou posilují sebedůvěru, přebírají zodpovědnost a umožňuje jim vybrat si to, po čem touží, čímž podporujeme jejich senzitivní období. Pedagog může zasáhnout tam, kde dítě tápe, avšak se stále řídí heslem „Pomoz mi, abych to dokázal.“. (Opravilová, 2016).

„Dítě se chce svobodně rozvíjet a neustále se zdokonalovat. Není žádnou prázdnou nádobou. Vzdělávání je celistvý proces, nutná je jeho podpora již od samého počátku – od početí. Jde o celoživotní proces.“ Maria Montessori

Připravené prostřední

Jedním ze základních pilířů vzdělávacího proudu je připravené prostředí, právě ono je podstatou úspěšné práce a budí v dětech pocit svobody. Zelinková (2016) charakterizuje připravené prostředí jako celkové vybavení prostor, kde se děti pohybují a organizované místo pro speciální didaktický materiál a pracovní pomůcky.

„Podstatou tedy není myšlenka, jak dítě učit nebo výchovně ovlivňovat, nýbrž jaké pro něho vytvořit prostředí, které jeho vývoj vyžaduje, aby se v tomto prostředí mohlo volně vyvíjet”. (Rýdl, 1999, s. 13)

Připravené prostředí má řád a pravidla, což posiluje bezpečí, svobodu a bezproblémový chod třídy. Právě pocit bezpečí napomáhá k efektivnímu učení, je i prostorem respektující, nesoutěživé atmosféry. (Připravené prostředí – Montesoricr, [b. r.])

Do připraveného prostředí můžeme zařadit i věkově smíšené skupiny. Věková heterogenita podporuje přirozené učení se dětí od sebe navzájem a vzájemnou spolupráci. Většinou jsou uplatňovány tři věkové úrovně odpovídající třem vývojovým stupňům, tedy sloučení tří po sobě jdoucích ročníků do jednoho. (Rýdl, 2007) Vytváří se prostor, který děti vede k toleranci, úctě, trpělivosti i empatii. Navzájem se ovlivňují, osvojují si poznatky od svých spolužáků; to opět napomáhá k samostatnosti.

„*Připravené prostředí umožňuje dítěti realizovat svou svobodu a uspokojovat vývojové potřeby. Je to místo, kde dítě zažívá pochopení a radost. Ohromná tvořivá energie dítěte formuje dítě a vede ho k aktivitě. Cílem této aktivity a tvoření je utvořit člověka.“ Maria Montessori*

Pedagog neboli průvodce v připraveném prostředí zastává dvě role. V té první prostřední sám vytváří a ručí za jeho podobu. V druhé roli se sám stává součástí, protože je nápomocen hledajícímu a ptajícímu se dítěti. (Rýdl, 1999) Průvodce provází, podporuje, inspiruje, neměl by hodnotit, odsuzovat ani posuzovat. M. Montessori věřila, že je nutné své subjekty znát důkladně z hlediska biologického vývoje, abychom mohli správně pochopit jejich chování. Pedagoga vnímala jako alternativního vědce či průzkumníka, který pozoruje a experimentuje s cílem dětem porozumět a pomoci jim dosáhnout co největšího rozvoje. Učitelé se nevnucují, poznávají dítě v jejich přirozené podobě; experimentují s prostředím a přizpůsobují jej ke schopnostem a potřebám dítěte. Díky tomu jsou schopni rozeznat citlivá období jejich vývoje. (Rýdl, 2007). „*Zkrátka připravený vychovatel je ten, kdo se setkává s dětskou neznalostí předsudků a soucitem; ten, kdo sleduje a tlumočí; ten, kdo jasně a účinně komunikuje a jedná důsledně a poctivě; a kdo je pro dítě přítelem, důvěrníkem a vzorem.“ (Rýdl, 2007, str. 51)*

Soustředěnost

„Žádný člověk nemůže svým působením zvnějšku dítě přimět, aby se soustředilo. Jen ono samo toho může dosáhnout a nikomu z nás se nepodaří udělat to za něj.“ Maria Montessori

Zelinková (1997) uvádí, že polarizace pozornosti je základem učení, klíčem pro úspěch ve vzdělávání. Pokud dítě práce zaujme, dlouhodobě a intenzivně se na ni soustředí. Chvíle koncentrace přichází spontánně a v žádném případě by se dítě nemělo rušit, jinak přetrhneme jejich touhu a radost z vykonané práce. Dle M. Montessori (2018) se

nejmenší děti soustředí na pohyb, děti předškolního věku na určitou činnost a děti školního věku na téma vedoucí k diskusi, později je nejvíce motivují výzvy, při kterých je práce směřována fyzicky i psychicky.

Samostatnost a nezávislost

Již od narození začíná naše cesta za nezávislostí a samostatností. M. Montessori (2017) uvádí, že dítě je vzhledem k jeho nezralosti a postavení ve společnosti limitováno ve svých projevech, proto mu musíme pomoci svobodu získat. V souladu s jeho fyzickým a psychickým vývojem mu napomáháme, aby bylo samostatné. Budujeme jejich sebejistotu zevnitř z jejich vlastního prožitku a pocitu. Člověk jednající samostatně překoná jakékoliv překážky, podporuje svoji osobnost a zdokonaluje ji. Jen tak mohou být silné generace plné svobodných a nezávislých jedinců.

Partnerský přístup

Partnerský přístup značí vzájemný respekt a úctu. Jeho prostřednictvím děti vnímají vlastní hodnotu a svoji autonomii. Děti společně s průvodci utváří pravidla, která jim pomáhají v každodenní společné práci. Řídí se tím nejzákladnějším, tj. aby se k ostatním chovali tak, jak chtějí, aby se oni chovali k nim. Nezraňujeme jejich důstojnost, naopak v nich budujeme sebevědomého člověka, který vyjádří svůj názor, dodržuje hodnoty a dokáže samo rozhodovat. Partnerský přístup a zavedená pravidla jsou východiskem pro společnou lásku, respekt, úctu, empatii a spolupráci. (Partnerský přístup – Montessoricr, [b. r.])

Smysluplnost a propojenost

Montessori přístup se dá považovat za komplexní systém vzdělávání, je dynamické, živé a dává smysl. Staví na realitě a propojuje každodenní život s výukou. Dětem předáváme poznatky v souvislostech tak, aby měli prostor pro vlastní objevování. M. Montessori vytvořila systém pomůcek vzájemně propojených vedoucích k bádání, rozvíjení a poznání. Jsou oporou pro formování mysli, k tomu slouží i proces od konkrétního k abstraktnímu. (Montessori, 2017) Témata jsou uváděna všeobecně a postupně se přechází k jednotlivým částem, tím vzrůstá jejich obtížnost a zároveň tříbí znalosti a schopnosti dítěte vhodným tempem. (Rýdl, 2007) Dítě si působením celého systému formuje své představy o světě,

uvědomuje si své postavení v něm a podněcuje jej k učení se ve souvislostech. (Montessori, 2017) Celostní učení je o vzájemném působení tělesné a duševní aktivity, v něm spočívá východisko vnitřní aktivity, svobodného jednání, spontánnosti, cítění, chtění, myšlení a jednání, to vše se projevuje do procesu učení. (Zelinková, 1997)

Ruka a intelekt

„Ruce slouží lidem k vyjádření jejich myšlenek a od chvíle, kdy se člověk objevil na této planetě, můžeme sledovat jeho činnost podle stop, které zanechávají jeho ruce.“ Maria Montessori

Zelinková (1997) přisuzuje práci rukou základ pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči. Ruka je nástrojem jejich ducha a uchopení jim pomáhá k pochopení. M. Montessori (2018) uvádí, že intelekt dítěte se rozvíjí s obratností ruky a dosahuje tak vyšší úrovně než intelekt nerozvíjený pomocí rukou. Klade důraz na manipulaci a zapojování rukou do činností, ruka totiž tvoří.

Řád

Připravené prostředí se vyznačuje řádem, kde má vše své vlastní místo. Děti se prostoru snadno orientují a vědí, kde, co naleznou, díky čemuž se rády zapojí do úklidu. Vnější řád podněcuje pocit bezpečí a jistoty, pomocí něj získávají i vnitřní řád, vyznají se ve svém vnímání, myšlení a prožitcích.

Řád panuje i v činnostech a pomůckách, ten napomáhá logickému myšlení. Řád cítíme i ve vztazích. Učí nás správně analyzovat nové informace a přiřadit jim správné místo. (Řád – Montessoricr, [b. r.])

Pohyb v učení

M. Montessori přirozeně zapojuje pohyb a manipulaci s předměty do výuky. Dle M. Montessori (2018) pohyb je jedním ze základů pro duševní i fyzický rozvoj dítěte. Úzce souvisí s poznáváním světa, jelikož se v něm přirozeně pohybujeme a propojujeme mozek se svým tělem. Právě pohyb je tím, co nás odlišuje od neživého. Společnost je s pohybem svázána, kdyby se měsíc nikdo nepohyboval – lidstvo by zaniklo, proto má i svou společenskou stránku v našem životě.

Ticho, klid, mír

„Vychováváme-li děti v mírumilovném prostředí, v němž průvodci klid žijí a ctí, z dětí se stanou mírumilovní dospělí, kteří pak vytvoří mírumilovný svět.“ Maria Montessori

Soustředění provází ticho a klid, děti ponořené do práce svoji pozornost plně soustředí do oné činnosti. Při dosažení plného ticha se jednotlivec přenese na vyšší úroveň, v níž hledí na ovládnutí sebe sama. (Rýdl, 1999)) V tichu nalézáme vnitřní i vnější svět, srovnáváme své myšlenky, zocelujeme charakter a osobnost.

Děti vyžadují prostřední, kde jsou v harmonii, prožívají v něm mír a laskavost. Mír v nich posilujeme tím, jak jej zažívá ve světě kolem sebe, v rodině, vzdělávacím zařízení, v nás samotných. (Montessori, 2017)

„Mír na světě začíná v našich dětech.

Mír je ticho.

Mír je klid.

Mír je láska a harmonie.“

Maria Montessori

Celistvost a izolace vlastnosti

Materiály v Montessori pedagogice jsou uzpůsobeny od nejjednoduššího k nejsložitějšímu, od celku k detailu. Zaměřuje se na jednotlivé stránky lidského vnímání, tvoří pevný systém, který přispívá k celkovému vývoji. Výuka není rozdělena do izolovaných předmětů, nabízí propojení předmětů, jenž vede k podpoře ve výdrži ve vzdělávání po celý život. (Rýdl, 2007)

Předáváme dětem klíče k objevování, ty otevírají možnosti zkoumání tématu izolovaně. (Celistvost a izolace vlastnosti – Montessoricr, [b. r.]) Rýdl (2007) popisuje, že se pomůcky zaměřují na jedinou vjemovou kvalitu, ta je pro dítě snáze identifikovatelná a vede k lepšímu pochopení smyslu pomůcky.

1.3 Vybrané metody a pojmy v Montessori pedagogice

Pro pochopení určitých souvislostí v předškolním vzdělávacím pojetí Montessori je potřebné si ještě objasnit několik pojmů.

1.3.1 Didaktický materiál

V Montessori pojetí předškolního vzdělávání nenalezneme hračky, nýbrž pomůcky jakožto didaktický materiál. Rýdl (2007) uvádí, že podporuje utváření osobnosti dítěte a napomáhá k psychickému vývoji. Je hlavním předpokladem pro rozvoj dítěte ve všech oblastech vzdělávání. Průvodce nejprve dítě s pomůckou seznámí, následně mu ponechá pracovní prostor ke koncentrace a vstřebání úkolu. Výhodou užívání těchto metod je podpora přirozeného a nezávislého učení. Pomůcky jsou vytvářeny v souladu s funkční celistvostí, izolací vjemových rysů a konkrétností.

Didaktický materiál a pracovní pomůcky jsou autodidaktické neboli samoučící, to znamená, že jsou postaveny tak, aby dítě samo mohlo provádět kontrolu chyby. Ta je zakomponována v samotném materiálu, nebo opakovaným cvičením zdokonaluje výsledek, taktéž může sloužit porovnání výsledku s předlohou. (Opravilová, 2016). M. Montessori považovala chybu jako přirozenou součást učení, dítě by za ni nemělo být negativně hodnoceno, naopak by měla fungovat ku prospěchu rozvoje.

1.3.2 Oblasti vzdělávání

Předškolní prostředí třídy je rozděleno do sekcí dle vzdělávacích oblastí. Oblasti obsahují pomůcky a další materiál pro rozvoj smyslů, k osvojování si znalostí, nácviku schopností a dovedností. Pomůcky jsou uloženy tak, aby k nim mělo dítě volný přístup a mohlo být samostatné. Oblasti vzdělávání a jejich pojetí budeme čerpat z kurzů „Montessori na vlastní kůži 5x jinak“ společnosti Žijeme Montessori, z. s. pod vedením Mgr. Michaely Willheimové a Hany Gabrielové, DiS.

- Praktický život – cvičení praktického života jsou činnosti každodenního života, tyto činnosti vedou k péči o sebe sama, o ostatní a o prostředí.
- Smyslová výchova – poznávání skrze smyslové vjemy, rozvoj sluchového, zrakového, hmatové, čichového a stereognomického vnímání.

- Jazyk – připravuje a vede dítě k tomu, aby se umělo vyjádřit a formulovat své myšlenky, vede k prvním počátkům psaní a čtení.
- Matematika – podporuje porovnávání, rozlišování, kvalifikování, abstrahování, dává klíč k matematickým operacím a geometrii.
- Kultura aneb svět kolem nás – vyskytuje se často jako kosmická výchova (toto označení se používá až na základních školách), zahrnuje osvojování všeho, co je kolem nás, poznávání světa, adaptace na jeho kulturu.

1.3.3 Senzitivní fáze období

M. Montessori ve své vědecké práci přináší fáze citlivosti neboli senzitivní období, která popisuje jako dočasné časové úseky, v nichž je dítě obzvláště citlivé a připravené zvládnout určitou zkušenost nebo dovednost. Děti procházející citlivým obdobím směřují veškerou pozornost na danou činnost. Po zvládnutí tohoto vývojového období citlivost odezní. (Montessori, 2018)

1.4 Montessori výtvarné umění

„Abychom dítěti dali dar kresby, musíme mu pomoct vytvořit si oko, které vidí, ruku, která poslouchá, duši, která cítí; a tohoto úkolu se musí účastnit celý život.“ Maria Montessori

M. Montessori se ve svých studiích výtvarnou výchovou zabývá minimálně, avšak považuje ji za nedílnou součást připraveného prostředí. Rýdl (2007) uvádí, že M. Montessori ve svých učebních plánech usiluje o pobízení přirozeného zájmu dítěte o umění a hudbu, které přispívají k rozvíjení jejich sebevyjádření a tvořivosti. Umělecká činnost též upevňuje sebekázeň. V předškolním období výtvarnou výuku dává do souvislostí s jazykem a hudbou, jelikož též posilují sebevyjádření člověka. Ačkoliv je výtvarné umění součástí oblasti Kultury aneb světa kolem nás, setkáme se s ní však i ve zbylých vzdělávacích oblastech.

M. Montessori (2017) se zmiňuje o kresbě v metodě výuky psaní. Popsala cvičení neboli kreslení jako nástroj pro procvičování dětské ruky, jakožto jednu z částí přípravy pro psaní. [2] Přípravné pohyby představují základy také pro umění a kresbu v pravém slova smyslu. Náplň kreslení dále rozšiřuje o kovové geometrické tvary nebo předkreslené tvary, obé slouží k vymalovávání. Vidí v nich jasnost a srozumitelnost, na rozdíl od „volné kresby“, proti které se vymezuje z důvodů její nesrozumitelnost a nahodilému čmárání. *„Dítě neučíme kreslit tím, že ho necháme kreslit, ale tím, že mu dáme příležitost rozvíjet výrazové prostředky. Takový přístup považuji za velkou pomoc svobodnému kreslení, protože není ani bezúčelný, ani nesrozumitelný. Naopak, povzbuzuje dítě, aby dále pokračovalo.“ (Montessori, 217, str. 288)*

Pro rozvoj kresby M. Montessori (2017) popisuje další způsoby. Týkají se především rozboru potíží, se kterými se setkáváme v jednotlivých prvcích předmětu. Výtvarný projev sestává z mnoha základních prvků, může se jednat třeba o obrys nebo barvu. Dětem jsou k dispozici různé techniky, avšak až po seznámení se s ní a instruktáží. M. Montessori svůj systém výuky psaní a kreslení označuje za „nepřímou“ metodu. Ta je postavena právě

[2] U výuky psaní popisuje následující kroky:
1. poznávání různých druhů čar,
2. kreslení v různých směrech a v různých pozicích ve vztahu k rovině,
3. spojování těchto čar tak, aby postupně vytvářely obrazce narůstající obtížnosti. (Montessori, 2017)

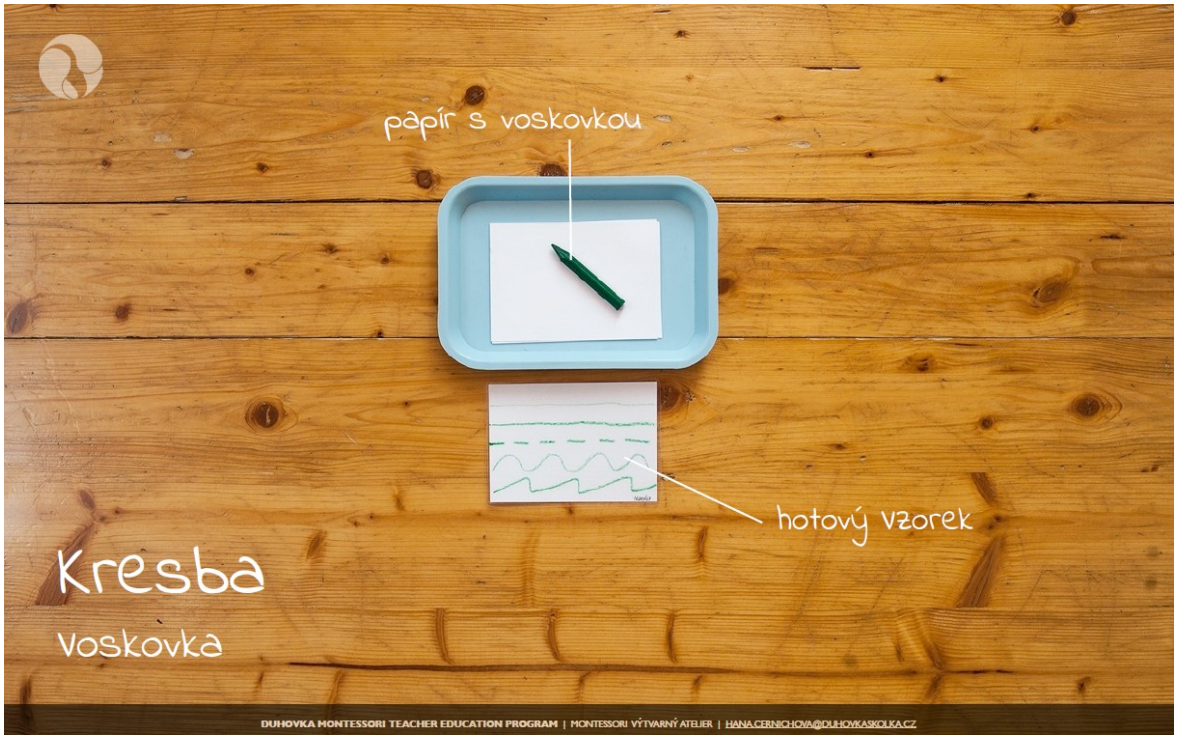
na prvotní instruktáži techniky a následně dítě pracuje samo, vkládá vlastní a spontánní úsilí. Nikdo by mu neměl do jeho práce zasahovat, jelikož by to mohlo narušit jeho vnitřní soustředění. Touto metodou výuky se vyjadřovací schopnosti nesmírně zlepšují a posiluje vrozený zájem o sebevyjádření.

Obecně řečeno M. Montessori (2017) vnímá jako nejvhodnější způsob pojetí výtvarného umění v tom, že dítěti umožníme zcela svobodnou volbu, které pomáháme tím, že poskytneme prostředky k rozvoji a procvičování motoriky ruky. Dítě dostává klíč k pochopení výtvarného procesu, ten je pro ně základem objevování, zkoumání a tvoření.

Hana Černichová, pedagog v Mateřské škole Duhovka, při prvním ročníku Montessori setkání v roce 2016 představila, jak vypadá výtvarný ateliér v jejím podání, zde jsou ukázky.[3]

Obrázek 1 Nácvik stříhání a lepení

[3] Dostupné z: https://montessorisetkani.cz/wp-content/uploads/2016/11/Art-prezentace-Hana-C%CC%8Cernichova%CC%81.pdf



Obrázek 2 Nácvik kresby voskovkou

Obrázek 3 Práce s temperovými barvami

2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Výtvarná výchova v celostním všeobecném vzdělávání si dává za cíl rozvoj obecných i speciálních výtvarných dispozic dítěte. Chápeme ji jako prostor, ve kterém utváříme předpoklady pro objevování a rozvíjení dispozic dětí pro výtvarnou činnost. K tomu nám slouží obecně didaktické prostředky a výtvarné prostředky. (Hazuková, 2011) Samotná výtvarná výchova obsahuje dva prvky, a to výtvarné vzdělávání a výchovné působení. Vzdělávací složka zahrnuje odborné znalosti a dovednosti, které využíváme pro vlastní tvorbu a také k porozumění tvorby ostatních. Osvojení výtvarných zkušeností a znalostí napomáhají k volbě prostředků pro výtvarné sdělení. Složka vzdělávání přibližuje výtvarnou kulturu, seznamuje s vyjadřovacími a výrazovými prostředky umění, rozvíjí výtvarné myšlení, obohacuje schopnost vcítění se, a především podporuje všeobecný přehled. Výchovná role se realizuje v sebeuvědomování, v reflexi a sebevyjádření. (Roeselová, 2003) Obsahem výtvarně-vzdělávacího procesu a cílem je osvojování prostředků výtvarného jazyka, v němž nalezneme prostředky výtvarného vyjádření, těmi jsou výtvarné vyjádření, zkoumání, poznávání a používání v činnostech, které jsou ku pomoci srozumitelnosti významů a tvorby. (Hazuková, 2011)

Hazuková (2011) řadí mezi základní výtvarné činnosti výtvarné vnímání, výtvarnou imaginaci, výtvarnou tvorbu a komunikaci. Výtvarné vnímání označuje za vnitřní činnost, která přináší poznání a prožívání vnímané skutečnosti. Výtvarnou imaginaci chápeme taktéž jako vnitřní činnost, avšak je přetvářena a vnímáme ji jako spojení myšlení a představy. Jako vnější činnost označujeme výtvarnou tvorbu, při té reálně vidíme výsledek a dochází k fyzické činnosti. Za její prostředky k vyjádření považujeme linii, barvu, plochu, hmotu, prostor i časoprostor. Nedílnou součástí je i komunikace, která všechny tři výtvarné činnosti doprovází. Komunikace se uskutečňuje verbálně i neverbálně, mezi pedagogem a dítětem nebo mezi dětmi samotnými. Používáme ji při procesu a hodnocení. Všechny činnosti na sebe navazují a fungují společně.

Výtvarný projev u dětí předškolního věku dle Roeselové (2003, str. 8)) *„(…) rozvíjí hru s nástrojem – s body, liniemi a tvary. Postupně se vynořují ikonografické znaky dětství, které dítě volně klade do vzájemných vztahů a jejich výraz ovlivňuje barvou.“* Roeselová (1999) počátky tvořivých procesů vidí v rozvoji vnímání a reagování na podněty, s vývojem dítě

hledá výtvarné kvality a rozdíly, které je odlišují. Smyslově objevuje barvy, struktury, tvary, objemy atp.; hledá způsoby, jak zpodobit skutečnost a jak se vyjádřit své myšlenky. Postupně se dostává ke schopnosti výtvarně vidět, prožívat a myslet, avšak to už se dostáváme k dětem školního věku. Opravilová (2016) považuje dětský výtvarný projev za hlavní prostředek k rozvíjení tvořivosti, poukazuje na propojenost se smyslovým vnímáním, poznávacím procesem a emocionálním výrazem.

Pro předškolní vzdělávání je důležité odlišit výtvarnou výchovu a činnost. Hazuková vysvětluje pojmy následovně:

„Výtvarná výchova je ve většině současných pojetí na všech stupních systému všeobecného vzdělávání chápána jako neoddělitelná jednota obou významů pojmu „výtvarná" s důrazem na význam hodnotící. I v mateřské škole je procesem záměrného působení na dítě speciálními prostředky a plní své obecně vzdělávací i speciální funkce. Tento proces má své cíle, učivo, obsahy, prostředky a systém, který se projevuje v plánu. (…)

Výtvarná výchova se uskutečňuje prostřednictvím výtvarných činností. Výtvarné činnosti jsou tedy součástí jejího obsahu i jejím prostředkem. Činnosti, které jsme si v situacích všeobecného vzdělávání zvykli označovat jako výtvarné činnosti, jsou vlastně činnosti s výtvarnými prostředky. (…)" (Hazuková 2011, str. 33) Pro účely naší práce v souvislosti s předškolním vzděláváním budeme využívat termínu výtvarné činnosti.

2.1 Proudy a pojetí výtvarné výchovy

V průběhu stovek let se pojetí výtvarné výchovy bezpochyby měnilo, původně se zabývalo pouhou kresbou a postupem času se vnímání výuky proměnilo. Od dovednosti reprodukovat k autorské tvorbě, od cvičení zrakového vnímání, napodobivosti a umu s nástroji a materiály k sebevýrazu a realizaci, od kvality výsledného díla po tendenci zaměřit se na proces tvorby. (Hazuková, 2011) Během vývoje výuky výtvarné a estetické výuky se zrodilo několik tendencí, všechny kladou důraz na vybrané výchovné aspekty a navazují na základy výtvarného vzdělávání. Reagují na vývoj umění, vizuálních médií či na objevy z vědy, psychologie a na další různé podněty. (Roeselová, 1999) V praxi se však proudy prolínají a propojují, důležité je přizpůsobit se filozofickým myšlenkám daných programů. (Roeselová, 2003)

Výtvarné vyjadřování v kresbě, malbě, grafice a modelování

Soustředí se na rozvoj estetického cítění, k poznání výtvarného jazyka – rozvoji studijní kresby, malby, vyjádřit své pozorování v ploše. Učební látkou je kresba, malba, grafika, dekorativní činnosti, modelování, objektové a akční tvorby. (Roeselová, 1999)

Svět a jeho ztvárnění v materiálu

Tento program vychází ze spirituální podstaty hmoty, sestávající ze zákonů a rytmu života. Využívají uměleckořemeslnou realizaci a mediální tvorbu. Zahrnují keramiku, grafiku, textilní tvorbu, plastiku, fotografování, kinematografickou tvorbu. (Roeselová, 1999) Upínají pozornost k hmotě, nástroji, technice, tím sledují vztah mezi tématem a představami o možnostech, mezi experimenty a kreativitou realizace. (Roeselová, 2003)

Linie, barva, tvar a zajímavý námět

Směřuje k inspirativnímu obsahu, uvědomuje si postavení člověka ve společnosti a poukazuje na výtvarnou formu. Vychází ze svobodné hry, skrze linii, tvar a barvu vyjadřuje pojmy, které ztvárňují náš svět. Pracuje s fantazií, podněcuje hravou aktivitu, propojuje výtvarný jazyk s volbou tématu, to přináší zajímavé náměty k řešení výtvarného problému. (Roeselová, 1999 a 2003)

Metodické impulsy

Tento výtvarný proud si zakládá na kontaktu s uměním, rozvíjí schopnost užívat jazyk umění, směřuje k dětské kreativitě, citlivému přístupu ke světu a kreativnímu myšlení. Studenti se učí skrze významy výtvarných prvků ke zkoumání jejich vztahů, ty rozvíjí výtvarnými operacemi a objevováním formálních postupů. K zobrazování vizuální skutečnosti se nesou myšlenky související s transpozicí živých principů do umělecké tvorby. Rozvíjení výtvarného jazyka je podpořeno vyjádřením zážitků, vjemů, úvah a duševních pochodů člověka. (Roeselová, 2003)

Most mezi výtvarným projevem dětství a dospívání

Soustřeďuje se na tzv. krizi výtvarného projevu, hledá způsoby, jak ji překonat. Používá k tomu prvky nejen výtvarné, ale i rozumové, citové a morální. Odprošťuje se od ikonografických znaků a věnuje se výtvarné výpovědi, setkávání se skutečností, poznávání výtvarného řádu a výtvarné kultury. (Roeselová, 1999)

Poznávání, prožívání, hodnocení světa

Vychází z ohrožení jedince, světa a společnosti, z ekologických problémů a odumírajících mezilidských vztahů. Program v sobě nese pět oddílů – Příroda, Prostředí vytvořené člověkem, Člověk, Vesmír a Znaky. Výuka je směřována otázky, které navádí k objevování souvislostí, novým pohledům a individuálnímu vyjádření. (Roeselová, 1999)

Duchovní a smyslová výuka

Zaměřuje se na úctu mladého člověka k životu, ke společnosti. Prioritou je poznávání vlastní identity ve vnitřním a vnějším prostoru lidského života skrze smyslové a duchovní vnímání. Obsahy jsou členěny do částí Úvahy o všem živém, Poznávání sebe sama, Vnější a vnitřní prostor života. Části těží ze zkoumání a prožívání přírody, ze osobního rozvoje člověka v kontaktu se společností a na ovlivnění jedince prostředím, to vše dává nový náhled pro život. (Roeselová, 1999)

Artefiletika

Obor na mezi výtvarnou výchovou a arteterapií, soustřeďuje se na rozvíjení emociální, sociální a tvořivé stránky lidské osobnosti. (Roeselová, 2003) Využívá výrazu, komunikace a výtvarné formy, reflektivního dialogu. Zaměřeno je na výtvarný zážitek a poznání, obrací se k dítěti jako ke tvůrci a upevňuje v něm sebepoznávání a též rozdílnosti osobních postojů druhých. (Roeselová, 1999) Blíže si reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výtvarné výchovy představíme v následující kapitole, jelikož z něj čerpáme při výtvarných činnostech v praktické části.

2.2 Artefiletika u dětí předškolního věku

„Artefiletika je vedena snahou povzbuzovat duševní síly dětí a předcházet jejich psychickému nebo sociálnímu selhávání v pozdějším věku.“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, str. 10)

Pojem artefiletika se skládá ze slov arte neboli umění a filet neboli výchova, proto můžeme říct, že je jedná o výchovu uměním, uplatňuje se výrazový (např. výtvarný, dramatický) projev s neopomenutelným rozhovorem o zážitcích, které se k němu vztahují. Je důležité si nastínit rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií, ačkoliv mají mnohé společné liší

se svým uplatnění. Arteterapie je psychoterapeutickou a psychodiagnostickou disciplínou, využívá prostředky výtvarné tvorby k léčebným cílům. Pracuje s neverbální tvořivou činností, ta umožňuje otevírat a zpracovávat témata našeho vědomí i nevědomí. Za pomoci výtvarné činnosti zmírňuje i odstraňuje potíže nemocného a pracuje na jeho komunikačních schopnostech. U artefiletiky je praktikována výchovná oblast. Využívá prožitku a experimentu v poznání hodnot, vztahů, rozvíjení komunikace, socializace, poznání kultury a zprostředkovává praktickou zkušenost a vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy. (Slavík, 2011)

Hlavní snahou artefiletiky je zachytit lidské niterné obsahy, snažit se je rozpoznat, zacházet s nimi, přemýšlet a povídat si o nich, směřovat k jejímu porozumění a vyrovnáním se s nimi. Výtvarný projev nám i umožňuje lepší poznání sebe sama i ostatních lidí, učit se od nich, umět se vypořádat s událostmi, které jsou pro nás náročné a najít odvahu něco měnit, v neposledním oslabovat své zbytečné úzkosti. (Slavík, Wawrosz, 2010)

„Výchova uměním je disciplínou, která se nejenom musí vyrovnávat s náročností dialogu mezi lidmi s rozmanitými osobními zkušenostmi a s rozdílnou kulturní vybaveností, ale dokonce právě v těchto rozdílech nalézá svůj vlastní smysl a staví na nich své postupy.

Musí proto řešit zvláštní problémy výkladu a sociálního zprostředkování umění, s nimiž se ostatní obory nestřetávají. přinejmenším o stejné míry a naléhavosti. A musí svým problémům rozumět natolik, aby v souladu se svým kulturním posláním mohla sama sebe zkoumavě nahlížet, posuzovat, vysvětlovat a zlepšovat. (Slavík, 2011, str. 11)

2.2.1 Hlavní cíle artefiletiky při výchově dětí předškolního věku

Mezi hlavní cíle řadíme:

- poskytnou dětem výtvarný zážitek,
- vytvořit prostor pro rozvoj empatie,
- rozvíjet empatii při výtvarných činnostech,
- poskytovat zkušenost s hodnocením,
- vytvářet pocity bezpečí a uvolněné atmosféry ve skupině,
- pracovat s negativními emocemi,

- rozvíjet představy, paměť, fantazii, myšlení, řeč, komunikaci,
- sbližovat děti s technikami výtvarného umění,
- lehkou formou sbližovat děti historickým odkazem výtvarného umění,
- kultivovat výtvarné vnímání,
- přispívat kultivaci zacházení se svými city,
- poskytovat prostor pro sociální konfrontaci.

(Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

2.2.2 Artefiletická činnost

Slavík v této oblasti používá příznačné označení „výtvarné čarování“, jedná se o příměr k výtvarné činnosti, která je vnímána jako odhalování něčeho tajemného, záhadného, kouzelného a neobvyklého. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

Pro provádění artefiletické činnosti ve skupině dětí, je nutné si osvojit některé důležité podmínky, ty umožňují prostor pro uplatnění artefiletiky ve výchově.

Podmínky pro artefiletickou činnost

Výjimečný zážitek, prožitek a situace, pedagog by měl vytvářet různá zpestření k docílení těmto podmínkám. Využívá různých materiálů, prostředků a výtvarných technik, dále se může jednat o hry, tajemné příběhy a další nástroje k navození výjimečné situace, zážitku, prožitku či pocitu, které mohou být později výtvarně přetvořeny. Způsob, jakým jsou pocity a zážitek vnímány, se realizuje v projevech dětí ve skupině. Pedagog má zároveň k dispozici fikci a realitu, ty se vzájemně ovlivňují a pedagog je využívá k navození atmosféry a vytváření dostatečného prostředí. K tomu mu slouží materiály, mluvené slovo a techniky. Důležité je, abychom se vyhnuli rutině či opakování, vede to k destrukci ozvláštnění. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

Vcítění se do výtvarné činnosti, vcítit se do druhého

Vcítění do výtvarné činnosti se projevuje jako plné zaujetí procesem výtvarné tvorby nebo výtvarným vnímáním. Lze též popsat jako identifikaci s estetickým objektem nebo situací, nebo jako výrazovou hru. Občas se může stát složitějším převézt dítě z fikce do reálného světa. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) Dle Slavíkové, Slavíka a Eliášové

(2019) se dítě může dostat do empatické bubliny, při níž je přitahováno zážitkem natolik, že ztratí pojem o okolním světě. Doporučují různé rituály, které se uskutečňují před a po skončení výtvarného zážitku, aby se vytvořil předěl mezi světem reálným a fiktivním.

„Dovednost vciťovat se do druhého se rozvíjí v průběhu mezilidských setkání a své kvality v plné míře dosahuje až na prahu dospělosti" (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, str. 132) V dětech je potřebné rozvíjet a cvičit odolnost proti záporným prožitkům a schopnost zaujmout potřebný odstup. Jedinec může svými neovládnutými prožitky se vcítit natolik, že podlehne stejnému pocitu a bude sdílet obdobnou emoci. Pedagog má v těchto oblastech vcítění se do výtvarné činnosti za úkol rozvíjet dětskou schopnost pochopit druhého; vytvářet situace vedoucí k sledování chování a výrazů partnera a dle nich se rozhodovat; vedení výrazových her. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) a (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019)

Poskytování výtvarného zážitku

Slavíková, Slavík, Eliášová (2019) popisují, že při setkávání se s výtvarným zážitkem se dítě ocitá v situaci, kdy na něj výtvarná činnost působí nejintenzivněji a vytváří proto prostor pro artefiletickou práci. Pedagog by se měl zaměřit na následující nejpodstatnější úkoly:

- rozvíjení schopností dětí k pochopení druhého a vcítění se do něj,
- vytváření situací, kdy je potřeba pozorovat chování partnera, jeho výrazové prostředky, jeho výtvarný projev, podněcovat ho k neverbální komunikaci mezi účastníky
- nenarušovat rovnováhu mezi vcítěním se a odstupem, zároveň pomáhat dětem hledat rovnováhu a osvojovat si ji,
- zdůrazňovat sílu prožitku a zážitku a zároveň fiktivnost celé situace, používat různých prostředků ke zdůraznění estetického zážitku,
- využívat nejen výtvarného projevu, ale i dramatického a hudebního projevu.

Podmínkou výtvarného nebo uměleckého zážitku je i estetické hodnocení. Je myšleno spíše jako jisté psychické ladění, kdy si uvědomujeme, že cítíme a prožíváme „něco" a máme pocit, že jsme sice přímými účastníky, avšak zároveň stojíme jakoby stranou. Z toho se dá

odvodit, že v estetickém hodnocení můžeme pociťovat strach, radost, naději, dojetí a další stavy, které běžně potkáváme ve svém životě.

„Právě v této situaci si zároveň uvědomuje, že prožíváme něco netypického. Na rozdíl od ní nepociťujeme potřebu prakticky jednat, ale chceme se plně věnovat svému prožitku a svému vnímání.“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, str. 149)

Děti přirozeně tíhnou k výtvarnému zážitku, jen je důležité si uvědomit, že jde o bezděčné jednání a nezvládají rozlišit tuto zvláštní hodnotu. Jejich estetické zážitky se projevují ve dvou krajnostech, buď jsou útržkovité, povrchní a nesoustředěné anebo propadnou zážitku tak, že nemají estetický odstup. Podstatou tedy je nenarušit jemnou rovnováhu mezi vcítěním se a odstupem. Děti se ji učí hledat a pedagog jim zdůrazňuje sílu prožitku a zároveň fiktivnost situace pomocí momentů výtvarné činnosti, vyprávěním příběhů, posloucháním hudby. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019)

Představivost, tvořivost, fantazie a obraznost

Tyto pojmy dítěti umožňují se seznamovat a také vyjadřovat věci reálné i smyšlené a dávat jim jistou podobu. Převádění své představy do reality však není lehké uchopit. Především děti překypují bujnou fantazií a představivostí, s ní by měl pedagog umět pracovat a podmiňovat ji. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) Slavík (2011) uvádí, jak rozvíjet a podněcovat představivost, fantazii a tvořivost v artefiletice pomocí těchto podnětů:

- poskytovat dětem zážitek z výjimečnosti z objektu – výjimečné dílo, situace,
- poskytovat zkušenost s užitím běžného objektu v nezvyklé situaci,
- využití metod jako třeba ztvárnění neobyčejného setkání obyčejných věcí,
- pracovat s dětmi na neobyčejném vztahu k neobyčejným věcem.

Výtvarný projev

Výtvarný projev vnímáme jako jednu z možností k sebevyjádření a seberealizaci. Uskutečňuje se za přítomnosti psychických funkcí (vnímání, představivost, myšlení[4]). Při výtvarném projevu se zároveň tyto funkce samy rozvíjí. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

Výtvarná činnost ve výchově a v artefiletice

Při výtvarné činnosti se zaměřuje na rozvoj výtvarných technik, teorii výtvarné tvorby a rozvoj fantazie. Často se však používá i hodnocení práce, to však artefiletika při výtvarných činnostech nevyužívá. Více klade důraz na prožitky spojené s výtvarnou činností a působením výtvarného díla na jedince či skupinu, v neposlední řadě využívá dialogu. Dítě se tak seznamuje s prostředky výtvarnými i výrazovými. Výtvarnou činnost lze vést a usměrňovat, jen je podstatné, jaké metody, techniky a prostředky k tomu využijeme. V artefiletice se většinou činnosti rozvíjí pomocí výtvarných her, výtvarného zkoumání – hledání a poznávání něčeho nového ve výtvarném experimentu, různých příběhů, ale i ve volné tvorbě, užité tvorbě, při výtvarné dramatizaci atd.

Výtvarné prostředky

Slavíková, Hazuková a Slavík (2010) popisují tyto výtvarné prostředky:

- výtvarné techniky, nástroje, materiály,
- výtvarné prvky – linie, barvy, prostorové a plošné tvary, světlo a stín a další,
- výtvarná kompozice – uspořádání, umístění, kontrast, harmonie,
- výtvarné symboly – závislé na imaginaci tvůrce i diváka, závisí na jejich představivosti, obraznosti a fantazii
- proces tvorby – osobité přístupy k vyjadřování skutečností nebo představ, závislé na vývojovém stupni jedince.

[4] Vnímání se uskutečňuje pomocí našich smyslů a souvisí s city, zájmy vědomostmi a potřebami. Probíhá v něm přijímání podnětů, také jejich výběr, protože některé zachytíme a zůstanou v nás, jiné přejdeme bez povšimnutí.
Představivost tvoří pro dětství nepostradatelnou roli pro zdravý psychický rozvoj jedince. Základní dělení je na představy vycházející z paměti; představy „anticipační“, představy pramenící z fantazie.
Tvořivost je lidskou vlastností, která umožňuje využívání různých postupů, učí nás, jak reagovat na určité životní situace. Neustále se mění, člověku napomáhá při uskutečňování představ a rozvíjí osobnostní předpoklady pro život ve společnosti. (Vágnerová, 2012)

Aby děti mohly využívat výtvarných prostředků je žádoucí, aby je aktivně využívaly při rozmanité výtvarné činnost. Jsou schopny alespoň nejdůležitější z nich pojmenovat, uvědomují si jejich vlastnosti a funkce. Rozpoznají a ukazují vztahy mezi vlastní tvorbou a okolním světem či světem umění.

Výtvarných technik, nástrojů a materiálů je v dnešní době nepřeberné množství a je důležité je umět v artefiletice použít. Z technik se jedná například o modelování, malování, lepení, kreslení; k tomu nám slouží nástroje jako třeba štětce, nůžky, pastely a chopíme se i různých materiálů jako papír, látky, přírodní materiály. Artefiletika zapojuje i méně časté výtvarné prostředky, namátkou se jedná o končetiny těla, muchlání, prosakování nebo se pracuje s knoflíky, zipy, výstřižky. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019) V tomto ohledu nejsme nijak limitování, avšak je důležité udržet si míru a umět s prostředky zacházet, abychom jako pedagogové přirozeně podporovali tvořivost.

Symboly a jejich uplatnění v artefiletice

Výtvarné symboly jsou důležitým prvkem, jejich využívání vede k mnohostranné projekci, která symbol přivede k řeči. Proto je podstatné dětem dávat různé podněty k rozvíjení symboliky, například podáváním otázek. Děti zpravidla začnou sami využívat různé symboly i při vlastním výtvarném vyjádření, mají totiž zásobu fantazijních představ, obrazů a symbolů. Díky tomu se může pedagog zaměřit na jejich větší rozvíjení. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

Komunikace v artefiletice

V artefiletice rozvíjí komunikace neverbální i verbální. V podstatě se odehrává před začátkem výrazové hry a na jejím konci v podobě závěrečného dialogu. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019)

Výrazová hra

Jedná se o proces umožňující nejen vznik zážitku, ale také rozpoutává představivost a fantazii v dítěti. Z toho důvodu je nepostradatelná při artefiletické činnosti a vyžaduje prvky jak výtvarné, tak i dramatické a hudební. Dítě pomocí výrazové hry může poznat a pochopit své zážitky, zároveň je prezentovat a vyjádřit je pomocí výtvarné činnosti.

Porovnávat je, poznávat v nich jednotlivá úskalí, reflektovat pocity a hledat rozdílnosti. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019)

Závěrečný dialog

„Výtvarné výpovědi dětí a verbální komentáře jejich tvůrců se stávají důležitými momenty procesů socializace, enkulturace, učení a poznávání.“ (Fulková, 2008, s. 21)

Závěrečný dialog s popisem všech zážitků slouží k uvědomování si zpětně své umělecké a estetické zážitky a jejich sociální a psychické souvislosti. Dialog probíhá většinou ve skupině, díky čemuž se rozvíjí komunikační a sociální dovednosti. Dialog též umožňuje celé skupině vybírat a vytvářet symboly, tím v dětech vyvolat vzpomínku na zajímavý zážitek. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

Dle Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2019) by měl dialog napomáhat s odhalováním pocitů, symbolů a prostředků, které se objevují ve výtvarné činnosti, tvorbě a odkazovat k reflektování. Dialog též vede k setrvání a zamyšlením se nad svou činností. Děti mají tendence po ukončení výtvarné činnosti rychle opustit místo a najít si jiné vyžití, proto je reflektivní dialog nezbytnou formou, která k artefiletice patří. Samozřejmě není žádoucí dítě do dialogu nutit, pokud se jej nechce zúčastnit, účastní se jej i tím, že poslouchá výpovědi ostatních, i tak něco získává a může to pro něj být motivací se příště zapojit.

Slavíková, Hazuková a Slavík (2010, str. 156-157) definují u reflektivního dialogu tyto hlavní cíle:

- *poskytnout příležitosti k výpovědi o pocitech a dojmech, které provázely výrazovou hru,*
- *najít slova anebo jiné výrazy pro ty symboly vytvořené výrazovou hrou, které se mne osobně dotýkají,*
- *ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a srovnat jej s pohledy ostatních jejích účastníků,*
- *uvědomit si shody a rozdíly v zážitcích mezi různými lidmi,*
- *hledat plodné souvislosti mezi projevy mé vlastní výrazové hry a uměleckými projevy,*

- *řešit případně vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu výrazové hry, které jsou pociťovány jako málo uspokojivé nebo málo završené.*

Rituály v artefiletice

Rituály v artefiletice nejsou nutnou podmínkou pro zahájení a ukončení výtvarné činnosti. Otevírací rituál je krátké dramatické cvičení, které má za cíl navodit ve skupině atmosféru a umožnit účastníkům vcítit se do ní, pochopit ji a zároveň připravit se k výrazové hře. Cvičení by se měla vztahovat k výtvarné výchově a důraz je kladen i na rovinu zklidnění následující po rituálu. Cílem je děti umírnit a zkoncentrovat na další činnost. Závěrečným rituálem cílíme na konec a převedení účastníku zpět do reality, může se jednat například o tiché sezení v kruhu anebo držení se za ruce. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

Průběh hodiny

Slavíková, Slavík a Eliášová (2019, str. 191) popisují tyto fáze:

1. *uvítání, otevírací rituál,*
2. *ztišení, zklidnění,*
3. *motivace pomocí pohádek, příběhů apod.,*
4. *výrazová hra,*
5. *výtvarný zážitek,*
6. *dialog,*
7. *závěrečný rituál a rozloučení.*

Artefiletická skupina

Ideální počet dětí ve skupině je dvanáct až patnáct, při takovém počtu se dobře vytváří prostor pro individuální přístup. Uspořádání skupiny by mělo být v kruhu, protože vytváří pocit bezpečí a rovnosti. Sezení v kruhu je důležité hlavně při závěrečném reflektivním dialogu.

Skupina má určitá pravidla, která pomáhají především pedagogovi s jejím vedením, ale i ostatním členům. Skupina se díky pravidlům vyvaruje zbytečných konfliktních situací (překřikování, hádání se, rušení atd.). Je žádoucí, aby si skupina pravidla stanovila sama a pedagog by měl při této činnosti zaujmout roli rádce a usměrňovatele. Pravidla se mohou sepsat a dohlížet se na jejich dodržování. Pokud by došlo k opakovanému porušování

pravidel, je nutné so pravidla zopakovat a ptát se na problém s určitým pravidlem, případně jej po diskusi upravit. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019)

Plánování artefiletické činnosti

U jakékoliv výtvarné činnosti je žádoucí mít vypracovaný plán, dle kterého se bude postupovat. Plán umožňuje sledování pedagogické práce, jejích metod, cílů a smyslu. Plán by měl být vytvářen tak, aby byl pro děti zábavný, lákavý, avšak neměl by postrádat řád smysl. Mnohdy se plán v průběhu realizace může měnit, což se při tvůrčí činnosti běžně stává. Pedagog by si měl uvědomit, že artefiletická činnost nepůsobí jen na všechny účastníky skupiny, ale i na samotnou dynamiku setkání. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

Plán by mohl zahrnovat téma, období, prostředky, techniky, cíle, materiály, pomůcky případně hudbu a dramatizaci. Může být však rozšířen o důkladnější popis výtvarných a herních aktivit. Plán by měl zachovávat určitou variabilitu, aby se mohl ozvláštnit různými prvky, které se objevují v průběhu realizace, to ze strany samotných účastníků anebo společenských událostí.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem bakalářské práce je pomocí případové studie popsat fungování výtvarné výchovy v Montessori mateřské škole. Na základě poznání a vytyčení problémů jsou realizovány vlastní výtvarné činnosti, které jsou inspirovány artefiletickým pojetím výtvarné výchovy. Opíráme se o sebereflexi vlastních výtvarných aktivit a jde nám o hledání společného propojení artefiletiky a Montessori pojetí výtvarné výchovy.

Výzkumnou metodou je případová studie, kterou Pedagogický slovník definuje jako: *„Výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, jednotlivá třída, škola apod.), detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, str. 188–189)*

Jedná se o metodu kvalitativního výzkumu.

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl, 2005, str. 50)

Výzkumná část hledá a analyzuje informace o pracovišti, ve kterém výzkumník sám pracuje. Zaměřuje se na pojetí výtvarného vzdělávání a s ním spojenou aplikaci Montessori metod.

V další části realizuje výtvarné činnosti, pro které je inspirací reflektivní, tvořivý a zážitkový proud výtvarné výchovy. Používá metody v souladu s Montessori pedagogikou.

3.1 Vybrané Montessori dětské centrum

Pro účely naší práce není podstatný název pracoviště, proto jej nebudeme uvádět. Jedná o dětské centrum, poskytující celodenní péči od děti od věku dvou let do šesti. Zařízení není zapsáno v rejstříku ministerstva školství. Jedná se tedy o volnou živnost, která neposkytuje rekreační ani vzdělávací činnosti realizované v rámci vzdělávání a výchovy v předškolních zařízení zařazených do sítě škol. Avšak ponecháme si označení Montessori mateřské školy pro lepší orientaci a srozumitelnost problematiky.

Zařízení se nachází ve staré zástavbě v městské části Prahy – Břevnov, funguje již šestým rokem. V současném stavu má zařízení zapsaných 48 dětí, zaměstnaných 5 pedagogických pracovníků a 2 provozní pracovníky. Jedná se o třítřídní soukromé dětské centrum založené v souladu s metodou Marie Montessori. Tato metoda byla použita i jako základ pro vypracování kurikula. Filozofií školky je právě orientace na alternativní směr Montessori pedagogiky. Z hlediska obsahu se děti seznamují s věcmi jako v jiných zařízení předškolní pedagogiky, avšak z hlediska metodického, materiálního a organizačního je důvod k odlišnosti. Od útlého věku jsou děti vedeny k manipulaci s předměty, k samostatnosti, ke svobodě na základě vědomí, že svoboda končí tam, kde začínám omezovat toho druhého, chovat se tiše a ohleduplně. V mateřské škole chtějí, aby dítě, které od nich odcházelo, bylo optimálně rozvinuté na základě svých možností a zájmů, a to i po stránce tělesné, psychické a sociální. Snaží se podporovat přirozený vývoj, odstraňovat stresové prostředí a nebrzdit dítě ve vývoji. Chtějí, aby se rodiče stali součástí školy. Cílem mateřské školy je, aby se děti cítili v dětském kolektivu dobře, spokojeně, jistě a bezpečně. Pedagogové se snaží, aby ve třídě panovala pohoda a klid. Ve třídách jsou proto zavedena pravidla, která si děti utváří společně s pedagogem, učí se jimi, že ve škole platí určitý řád a pravidla ve vzájemných vztazích. Cílem učitelek je vytvářet v dětech důvěru k dospělým i svým vrstevníkům.

Vzdělávací obsah zařízení je dělen na oblasti, které se využívají v Montessori pedagogice, jedná se o praktický život, smyslovou výchovu, jazykovou výchovu, matematiku a kosmickou výchovu (pro předškolní vzdělávání by se mělo využívat pojmu Kultura a svět kolem nás). Školní rok je dělen do tematických řad, které se však mohou během roku přizpůsobovat zájmu dětí.

Chod zařízení vychází z potřeb a dětí rodičů. Řízená programová činnost nebo elipsa jsou zařazeny kdykoliv během dopoledne, zároveň je dětem umožněna spontánní činnost. Vlastní práce s dětmi respektuje osobní dispozice dítěte, což znamená, že se s dětmi pracuje převážně individuálně nebo ve skupinkách. Děti se mohou volně pohybovat po své třídě, po dohodě s učitelkou i v dalších částech budovy. Každodenně je zařazen pohyb a volný pohyb dětí po venku, při nevhodném počasí jsou zařazeny aktivity ve třídě. Pobyt venku je přizpůsoben potřebám dětí a počasí. Náplň vycházek je směřována k návratu k přírodě. Využívá se různých námětů k poznání přírody v jednotlivých ročních obdobích, a tím je dětem umožněno rozvíjet schopnost vnímat svět pomocí smyslů, hledat a objevovat taje a krásy přírody, vzbuzovat zájem o přírodu a probouzet úctu k životu. V denním programu je respektována individuální potřeba aktivity, spánku a odpočinku. Odpolední relaxace probíhá poslechem tiché relaxační hudby nebo čtením příběhů. Děti dle své potřeby mají možnost spánku. Způsob organizace her, aktivit, experimentování, skupinové, individuální a frontální činnosti je přímo zakotvena v systému Montessori. Dětem umožňuje vlastní tempo, dostatek času, podnětné prostředí, orientaci v prostředí, což napomáhá získat samostatnost a nezávislost. V zařízení je zajištěn pravidelný denní rytmus, který je však současně dostatečně flexibilní.

Harmonogram dne:

8:00 – 9:00	Příchod dětí, práce s pomůckami
9:00 – 9:30	Přivítání na elipse
9:30 – 10:00	Hygiena, příprava na svačinu, svačina
10:00 – 12:00	Aktivita dle denního programu (projekt, procházka)
12:00 – 13:00	Hygiena, oběd
13:00 – 14:00	Polední odpočinek, relaxace
14:00 – 17:00	Volné činnosti a aktivity dětí, kroužky, individuální a skupinová práce, svačina, odchod dětí

Abychom popsali současný stav školky, nahlíželi jsme na ni kriticky. V prvé řadě je důležité zmínit, že se zařízení striktně nedrží principů Montessori pedagogiky, můžeme říct, že se jimi pouze inspiruje. Největším problémem jsou nedostačující prostory budovy, která je rozdělena do několika menších tříd, ty nemohou pojmout dostatečné množství pomůcek pro udržení návaznosti na sebe při rozvoji určitých dovedností. Od toho se odvíjí i zásadní problém pro výtvarnou výchovu. Výtvarné činnosti nejsou zařazeny do tříd jako součást oblasti vzdělávání Kultura aneb svět kolem nás, fungují samostatně v oddělené místnosti, kde se zároveň může při velkém počtu dětí svačit. Výtvarný materiál je uložený v policích v průhledných plastových boxech dle techniky, a ačkoliv k nim děti mají neomezený přístup dle zásad Montessori pedagogiky, jsou limitování pedagogem, který by s nimi měl být v místnosti při aktivitě, to nelze vždy zajistit s ohledem na počet přítomných pedagogů ve školce. V metodice práce pro pedagogy daného zařízení je uvedeno, aby šetřili s materiálem, používali zástěrky, prostory po práci vždy uklidili; výtvarné aktivity by měli volit různé, neměli by s dětmi malovat na bílý papír (pokud se nejedná o zasněženou krajinu); recyklovat; výrobky zdobit prostředí školky.

V běžném režimu jsou výtvarné činnosti zahrnuty do týdenního plánu a měly by navazovat na probírané téma. Pedagog si na internetu vyhledá výtvarnou aktivitu, která je pro něj zajímavá a koresponduje s aktuálním projektem; s dětmi ji uskuteční bez jakékoliv své vlastní přípravy, tím výtvarné činnosti sklouzávají k rukodělným činnostem. Proces tvorby je veden pedagogem, aby vypadal přesně jako na šabloně. Vše totiž směřuje k vyzdobení prostor školky a je kladen důraz na to, aby nástěnky „vypadaly hezky“ a rodičům se výtvarné práce líbily. Jak popisuje Hazuková (2011) výtvarná výchova by neměla být realizována na spontánní dětské činnosti, které učitelka nabízí bez postižitelných souvislostí a jen jako bezkoncepční nápad. Nemělo by se sklouznout k výtvarným činnostem jako prostorem pro vyplnění času, případně zabavením dětí. Ani „plnohodnotnou“ výtvarnou výchovu nepředstavují aktivity, které si učitelka neumí objasnit jak sama sobě, tak ani kolegům. Taková pojetí neplní funkci, jež by mělo pojetí výtvarných činností přinášet a ohrožují samotnou podstatu jejího postavení mezi současné vzdělávací programy.

Obrázek 4 Ukázka nástěnky

Ukázkou nástěnky demonstrujeme formu výtvarných aktivit, které postrádají otisk dětí. Mnohokrát se stane, že sami děti nepoznají svou tvorbu, protože se přesně postupovalo dle šablon a nebyl prostor pro svobodné pojetí určeného úkolu. Část dětí ztrácí zájem o výtvarné činnosti, jelikož není prostor pro jejich svobodné vyjádření, což je přímo v rozporu s koncepcí Marie Montessori.

K nefungující výtvarné výchově kromě nepřipraveného prostředí přispívají i pedagogové, kteří nejsou v této oblasti dostatečně vzděláni, proto pokračují ve stavu, v jakém se výtvarné činnosti nachází.

Vyvstávají otázky, jak přispět k zájmu o výtvarné činnosti ze strany dětí a zlepšit pojetí výtvarné výchovy v tomto zařízení.

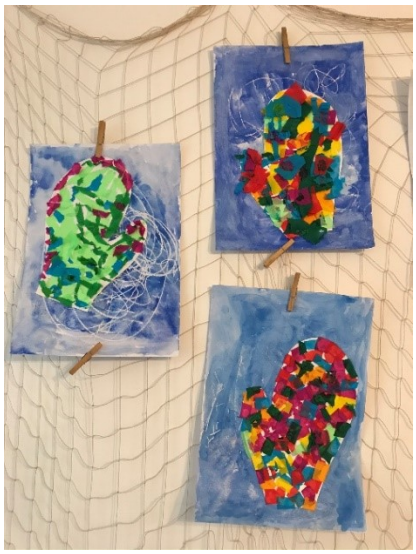
3.2 Realizace námětů výtvarných činností

Při realizaci výtvarných námětů jsem se držela dvou rovin – pojetí výtvarné výchovy M. Montessori, která se zaměřovala na práci s technikou a pojetím artefiletickým. Artefiletické pojetí jsem si vybrala nejenom z osobních sympatií, ale i z jeho myšlenky zaměřit se na výtvarný proces a upozadit výsledné dílo jako něco, co by mělo být líbivé.

Cítila jsem, že dětem chybí opravdové prožívání a objevování výtvarné tvorby. Spousta dětí se nehrnula s nadšením do výtvarných aktivit a raději si malovali ve třídě, kde jim byla dopřána samostatnost. Bohužel výsledkem bylo, že děti neovládají výtvarné techniky.

Tím směřuji k představení následující výtvarné činnosti. Spojovala zadání ředitelky, abychom obměnili nástěnku a zároveň dětem byla předvedena instruktáž na trhání, stříhání a lepení krepového papíru. Provázala jsem techniku trhání i stříhání z důvodu heterogenní skupiny dětí, kde některé z nich již techniku trhání osvojenou měly. Výsledkem nám byl nejenom rozvoj ve výtvarné technice dle zásad M. Montessori, ale i požadavky ředitelky k vyzdobení nástěnky v šatně dle ročního období.

Obrázek 5 Výtvarná činnost pro procvičení trhání, stříhání a lepení



Obrázek 6 Výsledná díla

Další výtvarnou činností zaměřenou na instruktáž výtvarné techniky obtiskování byla práce na téma vlaštovky. Opět bylo potřeba naplnit požadavky pro obnovu nástěnky. Ačkoliv výtvarná výchova v Montessori vzdělávání by měla být součástí třídy a děti by si měly moct práci svobodně vybrat, v prostředí našeho dětského centra není možné výtvarné pomůcky začlenit do tříd z prostorových důvodů. Dětem je tedy dána možnost jít tvořit do „výtvarky“ a popíše se jim, co se bude dělat. Na základě toho si děti mohou vybrat, zda se aktivity zúčastní či ne, i během práce děti mohou odejít a nedokončit ji, v tu chvíli je potřeba mu připravit prostředí tak, aby mohl později práci dokončit. Samotná instruktáž probíhala s několika dětmi, trénovali jsme obtiskování bramborovými razítky. Následně si mohly vlaštovky vystřihnout a nalepit na jimi pomalovaný papír, abychom práci mohli vyvěsit na nástěnku.

Obrázek 7 Obtiskování bramborových razítek

Obrázek 8 Výsledná práce

Výtvarné činnosti zaměřené především na nácvik techniky jsem zapojovala velmi často, protože bylo důležité, aby si děti techniku osvojily a při další práci se mohly zaměřit na vlastní prožívání výtvarné činnosti a výtvarnou techniku posilovaly a trénovaly. Důležitější pro tuto práci jsou činnosti propojené se zážitkovým, reflektivním a tvořivým

pojetím výtvarné výchovy, kde jsme již pracovaly s technikami, se kterými byly děti seznámeny; proto se nadále budeme zabývat právě těmito činnostmi.

3.2.1 Vesmír

Jedním z našich velkých příběhů byl vesmír, zabývali jsme se jím v rámci dlouhodobých téma. Děti uchvátil a vedl nás k mnoha aktivitám. Využila jsem jeho potenciál jako jeden z námětů pro vyzkoušení artefiletického pojetí výtvarné činnosti.

Úkol: Rozvoj představivosti, nácvik artefileticky pojatého úkolu.

Pomůcky: Černý velkoformátový papír, temperové barvy, tyčinky na čistění uší, štětce, vykrajovátka, barevné papíry

Metodický postup:

1. Motivace – prohlížíme si knihy a pomůcky spojené s vesmírem.
2. Kruhový rozhovor – navazuje již na několikáté povídání si o vesmíru.
3. Imaginace – zavřeme oči a pomalu si představujeme, jak se stmívá a na obloze se objevují první hvězdy a přenášíme se do nekonečného vesmíru.
4. Příprava pomůcek – na stůl si připravíme černý papír, který představuje noční oblohu, připravíme si barvy, které symbolizují hvězdy, přidáme k nim barevné lesklé papíry a vykrajovátka ve tvaru hvězdy.
5. Výtvarná činnost – pomocí vatové tyčinky ťupkáme hvězdy na oblohu, děti si vytváří svůj vlastní vesmír, lepíme vykrojené hvězdy.
6. Reflektivní dialog – reflektujeme, jak se nám společně pracovalo na jedné velké ploše a jak se nám naše práce líbí
7. Závěr – vesmír si jdeme vyvěsit do třídy a říkáme si, jak s ním dál naložíme

Popis průběhu akce:

Vesmíru jsme se věnovali již několik dní, proto nebylo těžké děti do výtvarné činnosti motivovat. Téma vesmíru je nesmírně bavilo, samy začaly o něm povídat, říkaly, co o něm vědí, co všechno v něm je. Imaginace byla krátká, avšak dostačující, protože děti

chtěly co nejdříve pracovat. Lehly si na zem a představovaly si, jak zapadá Slunce a přichází noc, vysvitají hvězdy a my se kosmickou raketou přenášíme do vesmíru. Co v něm všechno vidíme? Planety? Děti ihned začaly vykřikovat, co všechno tam je, a proto jsme se přesunuly k výtvarné činnosti. Připravily jsme si prostředí a děti si samovolně našly svá místa a začaly pomocí vatové tyčinky ťupat hvězdy, později se někdo z dětí přidal a začal lepit hvězdy vykrojené z lesklého barevného papíru, což bylo pro mnoho dětí více lákavé než ťupání. U práce si v tichosti povídaly, ani jsem necítila potřebu je utišovat, protože se konverzace soustředila na povídání si o vesmíru a případném komentování jejich spolupráce.

Závěrečný rozhovor:

Po uklizení pracovního místa jsme si „vesmír“ odnesli do třídy, položili si jej na zem a začali si volně povídat o tom, jak se nám obraz zamlouvá. Vesměs se dětem nejvíce líbily hvězdy vykrojené z barevného lesklého papíru. Další mojí otázkou bylo, jak se jim společně pracovalo. Většina dětí byla ze spolupráce nadšená a říkaly, že to bylo fajn. Jednomu chlapci se však nelíbilo, že neměl svůj papír, a proto si nemohl udělat svůj vesmír. Též byl rozhněvaný, že jeho kamarád mu ťupkal hvězdy na jeho místo a ani mu nechtěl dát barevný papír, jaký chtěl. Najednou pozitivní naladění opadlo, z tohoto důvodu jsem již nepokračovala v rozhovoru a raději jsem změnila téma, kdy jsem jim řekla o svém dalším záměru na výtvarnou činnost související s vytvořeným „vesmírem“, tím společná reflexe skončila a vyvěsili jsme si práci na nástěnku ve třídě.

Hodnocení:

Výtvarná aktivita proběhla dle úmyslu a děti spolupracovaly bez potíží, byl vidět jejich zájem o téma, což pomohlo celé realizaci výtvarného úkolu. Seznámili se s průběhem artefiletické činnosti, především reflektivní dialog po výtvarné činnosti byl pro děti nový. Zprvu jsem se obávala, že děti u práce nevydrží anebo ihned po uklizení pomůcek odeběhnou a najdou si svoji novou aktivitu, avšak díky vzájemné spolupráci na jenom papíře děti ukončily výtvarnou práci zároveň a následně vlastními silami společně přenesly velký papír do třídy, čímž jsem je udržela pospolu a mohli jsme rovnou navázat na reflektivní dialog.

Na tuto práci jsme o několik dní později navázali postupným vytvářením planet. V rámci našeho projektu jsme si povídali o jednotlivých planetách Sluneční soustavy a děti si

výtvarně každou z nich zpracovávaly. Byla jim dána možnost, aby si planety odnesly domů a tam si z nich udělali stejnou Sluneční soustavu, jakou jsme vytvořily ve školce, jen měly za úkol, při donesení každé nové planety ze školky, o ní někomu povyprávět své poznatky. Ze zpětné vazby rodičů jsem se dozvěděla, že děti doma horlivě povídaly postřehy o vesmíru a pár z nich své vesmíry opravdu doma mají.

Obrazová ukázka:

Obrázek 9 Kruhový rozhovor

Obrázek 10 Výtvarná činnost

Obrázek 11 Výsledná práce

Obrázek 12 Vesmír i s planetami

3.2.2 Podzimní listí maluje

Úkol: Pozorovat změny v přírodě na podzim, rozvíjet barevné cítění a smyslové vnímání

Pomůcky: přírodniny, listí, velký formát papíru, lepidlo

Metodický postup:

1. Motivace – na procházce sbíráme popadané listí a přírodniny.
2. Kruhový rozhovor – probíhá venku v přírodě na téma změny, které se dějí v přírodě s příchodem podzimu, jak se zbarvuje listí a padá ze stromů.
3. Příprava pomůcek – do připravených bedýnek nasbíráme listí a přírodniny, ve školce je rozložíme ve třídě, připravíme si velký formát papíru a lepidlo.
4. Výtvarná činnost – lepíme listy na papír a vytváříme listový koberec.
5. Motivační hra – roztřídíme listí dle barev a vytvoříme z nich duhu
6. Reflektivní dialog – Jak na vás působí barvy, které jsou na listech?
   Byla duha z listí jiná, než duha na obloze po dešti?
   Jak se vám tvořil koberec z listí?
7. Závěr – děti se prochází po koberci z listí

Popis průběhu akce:

S dětmi jsme vyšli na procházku, zastavili se v jednom parku, kde jsme sbírali přírodniny a listí. Děti z listí vytvářely mandaly, jelikož v předchozích týdnech tuto aktivitu již dělaly a moc je bavila. Následně jsme si udělali elipsu a povídali si podzimních proměnách podzimu. Děti jsou zvyklé z ranních rituálů sedět v elipse a mít kouzelný předmět, který si posílají a může hovořit pouze ten, jenž ho má. Využili jsme tedy kaštanu jako kouzelného předmětu a každý z dětí nám sdělil, co se na podzim děje s přírodou. Hledali jsme, do jakých barev se zbarví listí, zkoumali jsme, proč stromy na podzim opadají. Přemístili jsme se do školky a ve třídě si začali rozkládat přinesené přírodniny a třídili jsme listí dle barev. Abych mohla připravit pomůcky na výtvarnou činnost, nechala jsem děti vytvořit z barevného listí duhu, u které mladší děti zůstaly a pracovaly pouze s listím. Další část dětí se přesunula do jiné třídy, kde byl připravený velkoformátový karton, na který jsme lepili listí. Vše mělo probíhat v tichosti, což děti dodržely. Po vytvoření jsme se přemístili

na podlahu, kam jsme položili karton s listím. Společně jsme jej pojmenovali jako listový koberec.

Závěrečný rozhovor:

Pro reflektivní dialog jsem si připravila tři otázky: Jak na vás působí barvy, které jsou na listech? Byla duha z listí jiná, než duha na obloze po dešti? Jak se vám tvořil koberec z listí? Bohužel práce se protáhla natolik, že již byl čas oběda a děti se pouze po koberci prošly, abychom ukončili naši práci a k závěrečnému rozhovoru se vrátili po obědě. Děti se pouze bosou nohou po koberci prošly. Těžce se zpětně navazovalo na vcítění se do výtvarné činnosti, proto na otázky odpovídala menší část zúčastněných dětí. Otázku týkající se působení barev pojaly jako pojmenovávání a hledání jejich nejoblíbenějších barev. Otázku směřující na duhu jsem již nepokládala. Na otázku o tvoření koberce odpovídaly, že se jim líbilo po něm chodit a jedna holčička odpověděla, že byla celá od lepidla. Posléze kolegyně navrhla, že bychom mohli výslednou práci pověsit na vchodové dveře, děti z toho byly nadšené a tím jsme závěrečný rozhovor ukončili.

Hodnocení:

Výtvarná činnost v sobě nesla několik propojených rovin, sběr listí venku, tvoření duhy z listí a koberec z listí. Děti tedy s jedním médiem pracovaly v několikrát a neztrácely o něj zájem. Vše na sebe navazovalo a děti stále zůstávaly zaujatí v procesu tvorby. Časově jsem však činnost neodhadla a musela být předčasně ukončena, abychom nenarušili denní řád školky, čímž jsme ztratili důležitý reflektivní dialog, na který jsme již nebyli schopni ve stejné míře navázat jako kdyby byl přímo po výtvarné činnosti. Neodhadla jsem dobře, jak časově náročné úkoly mohou s dětmi být, proto bude zapotřebí mít vždy větší časovou rezervu.

Obrazová ukázka:

Obrázek 13 Sběr listí a tvorba mandal

Obrázek 14 Třídění listí

Obrázek 15 Duha z listí

Obrázek 16 Lepení listí

Obrázek 17 Výsledný koberec z listí doplněný o písmena vytvořená předškolními dětmi

3.2.3 Povolání malíř

V rámci tematického celku povolání jsme si povídali o umělecké práci, jaká povolání do ní můžeme zařadit a vyzkoušeli jsme si, jaké to je být malířem. K tomuto úkolu se vázalo několik výtvarných činností, které se odehrávaly v rozmezí několika dní, nejedná se tedy o jednu ucelenou výtvarnou aktivitou. Avšak ráda bych je zařadila, protože vedla k jedné reflektivní otázce, tj. „Jaké je být malířem? Chtěl by ses jím stát?“

Úkol: nahlédnutí do uměleckého světa a práce umělce, trénink výtvarných technik, prohloubení vztahu k výtvarnému umění a výtvarným činnostem

Pomůcky: papíry a kartony velkých formátů, tempery, tužky, štětce, kelímky na vodu, desky

Metodický postup:

1. Motivace – návštěva galerie, vhled do povolání malíře
2. Kruhový rozhovor – povídání o uměleckých povolání, o povolání malíře.
3. Imaginace – návštěva galerie, prohlížení si obrazových reprodukcí, čtení si o slavných umělcích a ukázka jejich děl.
4. Výtvarná činnost – kresba postavy; akční malba; impresionistická malba.
5. Reflektivní dialog – Jaké je být malířem? Chtěl by ses jím stát?
6. Závěr – vystavení děl, vytvoření vlastní galerie

Popis průběhu akce:

S dětmi jsme se věnovali uměleckým povoláním a zaměřili jsme se na malíře. Seznamovali jsme se se slavnými umělci a jejich tvorbou, navštívili jsme galerii a následně proběhlo několik výtvarných činností, při kterých si mohli vyzkoušet, jak pracuje malíř.

První byla studijní kresba, kde jedna s holek seděla modelem a ostatní děti ji kreslily, následně vyvěsily své kresby ve třídě, ze které se stal výtvarný ateliér.

Druhá činnost směřovala k vyzkoušení výtvarného směru akční malby, kdy děti stříkaly barvy na papír přímo z tuby.

Třetí činností byla malba na základě ukázek především impresionistických děl a celkově i umění po 20. stol., čímž jsme navazovali i na předchozí návštěvu galerie. Děti

mohly celý den nerušeně pracovat na svém obrazu, pouze jsme jim pomáhali s doplňováním výtvarných potřeb a čistotou pomůcek. Byly přerušeni pouze na jídlo a pokud si chtěly od práce odpočinout, mohly do svých tříd pracovat s pomůckami. Vše bylo na jejich svobodné volbě, proto i některé děti práci nedokončily.

Postupně jsme ve školce vytvářeli vlastní galerii z vytvořených obrazů a výkresů.

Závěrečný dialog:

Celý projekt na téma povolání malíř jsme zakončili dialogem o tom, jaká je práce umělce a zda by se jím chtěli stát. Jedna z holek má tatínka uznávaného fotografa a malíře, díky tomu nám vyprávěla, jaký je její tatínek a jak doma maluje. Následně každé z dětí reflektovalo svou výtvarnou práci, mohl jít a ukázat svá díla, povídat, co namaloval a zda ho to bavilo. Tento závěrečný rozhovor byl plný energie a nadšení, v dětech se probudil zápal pro výtvarné tvoření a s nadšením povídaly, zapojovaly se do rozhovorů a při příchodu jejich rodičů i jim vyprávěly o svých obrazech.

Hodnocení:

Jaké je být malířem bylo pro mě jedním z nejmilejších aktivit, co jsme s dětmi dělali. Jenom že i já jsem měla k tématu velmi blízko, v dětech byl vidět zájem o práci a od rodičů přicházela zpětná vazba na základě vyprávění jejích dětí doma. Jelikož výtvarné činnosti nebyly jen částí týdenního projektu a nesloužily jako výzdoba školy, mohly jsme jim věnovat více času a přizpůsobit jim i chod školky, čímž bylo více prostoru pro časově náročnější akce.

Obrazová ukázka:

Obrázek 18 Návštěva galerie

Obrázek 19 Studijní kresba

Obrázek 20 Vytvoření ateliéru

Obrázek 21 Akční malba

Obrázek 22 Malba inspirovaná moderním uměním

Obrázek 23 Výsledné obrazy

3.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Výzkum byl zaměřený na fungování výtvarné výchovy ve vybraném předškolním zařízení s Montessori pedagogikou. Jednalo se o dětské centrum, u které jsme zjistili, že se metodami M. Montessori inspiruje a striktně je nedodržuje. Pojetí výtvarné výchovy je v tomto zařízení limitováno prostorem a i pedagogy, není příliš kvalitní a směřuje spíše k rukodělným činnostem. Výtvarná tvorba slouží primárně jako výzdoba nástěnky, a i proto je vedena k tomu, aby výtvarní práce byly líbivé.

Dále se výzkum směřoval k vlastní seberealizaci výtvarného projektu, kde jsou uplatňovány znalosti z alternativní pedagogiky M. Montessori a z výtvarného pojetí reflektivního, tvořivého a zážitkového. Zabývalo se využitím a propojením těchto dvou pojetí v rámci výtvarných činností. Metody se mnohém mohou prolínat, je v nich důležitá příprava prostředí a pedagoga, do popředí se dostává samotné dítě a jeho prožívání, nechává se mu svobodná volba v jeho práci, která má však určité hranice. S dětmi se vede vždy dialog a nejsou vedeny soudy nad výkony dítěte. Tvoří prostor pro rozvoj vnímání, empatie a komunikaci. Je však nutno podotknout, že artefiletika může být do Montessori předškolního vzdělávání vnesena jako přídavný kroužek, protože samotné Maria Montessori měla jiný náhled na umělecké vzdělávání a zanesla ji do své koncepce jiným způsobem. Též v denním programu a běhu školky nebylo možné vždy vytvořit potřebný prostor pro artefiletickou činnost, nejenom časově nabitý program, ale i nerušený a klidný prostor scházely při naší práci.

Avšak artefiletika má nesmírnou výhodu v možnostech propojení s hudební, pohybovou, dramatickou, citovou, literární a rozumovou výchovou, pozitivně přispívá v rozvíjení pozitivních vztahů a komunikací mezi dětmi, proto by mohla být dobrým nástrojem pro vybrané Montessori dětské centrum, které je otevřené novým směrům vzdělávání a inspiruje se z nich.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala možností využití výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání založeném na principu pedagogiky Marie Montessori. Zaměřila jsem se na reflektivní, zážitkové a tvořivé pojetí výtvarného vzdělávání, které jsem využívala v praktické části.

V teoretické části jsem představila alternativní vzdělávací proud vědkyně a pedagožky Marie Montessori. Popsala jsem nejdůležitější principy Montessori systému a věnovala se vybraným pojmům a metodám, které sloužily k uchopení celého systému v rámci předškolního vzdělávání. Dále jsem popisovala pojetí výtvarné výchovy v Montessori pedagogice a v obecném předškolním vzdělávání, zabývala jsem se proudy výtvarného pojetí vzdělávání. Pro účely své práce jsem se blíže seznamovala s pojetím reflektivním, tvořivým, zážitkovým neboli artefiletikou, kde se zaobírám základní charakteristikou, obsahem artefiletiky ve výchově, jejími cíli, úkoly, prostředky, metodami pedagogické artefiletické činnosti, pravidly komunity a prací s artefiletickou skupinou, jejím vytvářením a vedením.

Cílem mé práce byla seberealizace vlastního výtvarného projektu v Montessori mateřské škole. Formou případové studie jsem popsala fungování výtvarné výchovy ve vybraném Montessori dětském centru a následně jsem v ní realizovala vlastní výtvarné aktivity, které byly formovány na základě zjištěných vzdělávacích problémů zařízení. Tím bylo nejenom nedodržování principů Montessori pedagogiky, avšak v případě výtvarného vzdělávání lze dle výzkumu říct, že je směřováno k rukodělným činnostem, postrádají vzdělávací složku a nepřináší dětem potřebný rozvoj. Nezapojují výtvarné vnímání, imaginaci ani komunikaci. Je těžké konstatovat, zda je to následek nedostatečné edukace pedagogů či pouze zpohodlnění systémem, kde vedení školky samo přistupuje k výtvarným dílům především jako k formě vyzdobení školky.

Při realizaci vlastních výtvarných činností jsem si vyzkoušela, jak by měla artefiletická činnost vypadat a jaké náležitosti by měla obsahovat. Sama považuji artefiletiku za tvůrčí výchovu přispívající k rozvoji osobnosti, spolupráci, komunikaci a tvořivosti. Děti při práci získávaly nadšení pro výtvarné zpracování úkolu, nenásilnou formou se rozvíjely a ztrácely ostych se projevit ve skupině, zároveň budovaly toleranci vůči ostatním ve skupině. Z mého

pohledu je důležité, aby se děti naučily zacházet s výtvarnými prostředky tak, aby je mohly využívat k sebevyjádření svých pocitů, postojů, nálad v momentech, kdy nejsou schopny využít verbálního vyjádření.

Zjišťovala jsem, zda je možné propojení artefiletiky a Montessori pedagogiky. Lze najít několik společných prvků a vnést do výtvarných činností prvky reflektivního, tvořivého a zážitkového pojetí výchovy, je jen otázkou, zda ji zařadíme v rámci kroužku či ji dokážeme zařadit do každodenního chodu mateřské školky. Věřím, že do mnou vybraného Montessori dětského centra by artefiletika přinesla mnoho užitku a mohla by dobře fungovat při realizaci spousty různorodých aktivit, jelikož se zařízení striktně nedrží všemi principy Montessori vzdělávání.

Na závěr bych ráda sdělila, že práce mi byla velkým přínosem nejenom v mé učitelské praxi, práce v předškolním vzdělávání mě velmi naplňuje a cítím v ní velkou zodpovědnost. Získala jsem mnoho nových a cenných poznatků. Při vzdělávání dětí je důležité mít hluboké znalosti, abychom jim byli správně nápomocni a rozvíjeli je, jak nejlépe dovedeme.

Seznam použitých informačních zdrojů

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H, 2008. ISBN 9788073190767.

HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. Nahlížet – nacházet. ISBN 9788087553305.

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

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 9788026213932.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026212348.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024751078.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozšiř. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 8072901214.

ROESELOVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. [1. vyd.]. Praha: Sarah, 1999. ISBN 80-902267-3-6.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Druhé, přepracované, doplněné. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění 1. díl: teorie a praxe artefiletiky*. 2., ekonomické vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 9788072904983.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 2. díl*. 2., ekonomické vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 9788072904990.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 3. vyd. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1557-8.

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 9788073610791.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 8071780715.

Elektronické zdroje:

Montessori ČR - Montessoricr [online]. Praha: Montessori ČR [cit. 2020-07-20]. Dostupné z: https://www.montessoricr.cz/

ČERNICHOVÁ, Hana. *Montessori výtvarný ateliér*. Praha, 2016. Dostupné také z: https://montessorisetkani.cz/wp-content/uploads/2016/11/Art-prezentace-Hana-C%CC%8Cernichova%CC%81.pdf