

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jakpak je dnes u nás doma?

How is it going today in our locality?

Helena Hofmanová

Vedoucí práce: PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Jakpak je dnes u nás doma* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 9. Prosince 2016

.....

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce PhDr. Leonoře Kitzbergerové, Ph.D. za podnětné připomínky, vstřícnost, ochotu a trpělivost při vedení mé práce. Dále bych chtěla poděkovat manželovi a všem svým pěti dětem za trpělivost a podporu.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá tématem prohlubování vztahu dětí k místu, ve kterém vyrůstají a možnostmi uchopení tohoto tématu výtvarnými prostředky, které nabízí současné pojetí výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání. V teoretické části se práce zabývá smyslem budování vztahu dětí k místu, ve kterém vyrůstají, dále pak vývojem výtvarné výchovy a jejími cíli a prostředky v minulosti a dnes. V závěru teoretické části autorka shrnuje specifika výtvarných činností v předškolním vzdělávání a jejich potenciál. Praktická část práce je zpracována formou výtvarného projektu pro děti z konkrétní mateřské školy a obsahuje evaluaci realizovaných aktivit včetně fotodokumentace.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vztah k místu, výtvarná výchova, vývoj, výtvarné činnosti, projekt, předškolní vzdělávání, potenciál, mateřská škola

ANNOTATION

This thesis deals with the theme of deepening the relationship children have to the place they live in. This is grasped through the visual arts, which offers a contemporary approach to art education in preschool education. The theoretical part deals with the purpose of building the children's relationship to the place they live in, as well as the development of art education and its objectives and resources in the past and today. In conclusion, the theoretical part is summarized by specifying the art activities in preschool education and its potential. The practical part is processed in the form of an art project for children in kindergarten specific and includes evaluation of the implemented activities, including photodocumentation.

KEYWORDS

Relationship, environment, visual art, development, art project, preschool education, potential, kindergarten.

Obsah

Obsah	4
Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Důvody budování vztahu dítěte k místu, ve kterém vyrůstá.....	8
1.1. Ochrana přírody a vztah k životnímu prostředí.....	8
1.2. Globalizace, multikultura a ztráta hranic	9
1.3. Kulturní vykořeněnost a její dopad na dítě	10
1.4. Virtuální realita masových médií	10
2. Obec Satalice	12
2.1. Historie Satalic	12
2.2. Příroda Satalic	13
2.3. Kulturní život obce.....	14
2.4. Školství a sport.....	14
2.5. Zajímavosti obce	15
3. Výtvarná výchova, její cíle a prostředky v minulosti a dnes	17
3.1. Historie výtvarné výchovy v českých zemích.....	17
3.2. Vliv výtvarné výchovy na obecný rozvoj osobnosti	20
3.3. Specifika výtvarných činností v předškolním vzdělávání.....	22
4. Výtvarné činnosti	23
4.1. Výtvarná tvorba.....	23
4.2. Prostředky realizace výtvarných činností.....	24
4.3. Čeho se vyvarovat ve výtvarných činnostech v mateřské škole	25
5. Způsoby uspořádání výtvarných úkolů - výtvarné řady	27
5.1. Výtvarné projekty.....	27
5.2. Historie a současnost projektové metody.....	29

6.	Role motivace	30
7.	Inspirační zdroje pro přípravu výtvarných činností	32
	PRAKTICKÁ ČÁST	35
8.	Cíle projektu Jakpak je dnes u nás doma	35
9.	Výzkumné otázky	35
10.	Uplatněné metody výzkumu	35
11.	Vlastní výzkum – projekt Jakpak je dnes u nás doma	36
11.1.	Místo výzkumu a charakteristika dětské skupiny	37
11.2.	Ověření výtvarného projektu Jakpak je dnes u nás doma	37
11.2.1.	Výtvarná řada Před dveřmi	38
11.2.2.	Výtvarná řada Pootevřené dveře	49
11.2.3.	Výtvarná řada Dveře dokořán	53
11.2.4.	Výtvarná řada Dveře do světa	60
11.2.5.	Ťuky, ťuk vstupte – tradice a oslavy	63
11.3.	Zhodnocení projektu Jakpak je dnes u nás doma	69
12.	Shrnutí výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám	72
13.	Závěr	76
	SEZNAM LITERATURY	79
	ELEKTRONICKÉ ZDROJE	81
	OBRAZOVÁ DOKUMENTACE	81
	PŘÍLOHY	81

Úvod

Podnětem pro výběr mé bakalářské práce s cílem prohlubování vztahu dětí k místu, ve kterém vyrůstají, se staly mé vlastní vzpomínky. Jsou spojeny nejen s místem, v mém případě velkým domem stojícím na okraji malého městečka, s jeho rozlehlou zahradou, stodolou a mnoha tajemnými zákoutími, ale i s lidmi, zvířaty, příběhy, vůněmi, barvami, chutěmi a pocity. *Od domova nečekáme, že nám bude přinášet nějaké úžasné zážitky, ale malé radosti, ke kterým se můžeme vracet. A někteří z nás v těchto malých radostech – rozkvetlých petrkličích, skalním měště v podvečerním oparu, románském kostelíku na malém kopečku objeví velké krásy, protože kdo nepoznal domov, ten nežil.* (Cílek, 2013, s. 8)

Je pro nás ale stále opravdu tak důležité mít k místu, kde žijeme, vztah? Není dnes tak trochu jedno, kde žijeme? A proč je důležité vztah k místu rozvíjet i u dětí? Známa Raisova báseň Cestička k domovu, která v mnohých, zvláště starších lidech, slovo domov a místo asociuje, nám dnes připadá spíše jako kýč. Přesto nás ale tak trochu provokuje a vybízí k zamyšlení. Báseň ukazuje na generačně silné vazby charakterizující domov v nedílné spojitosti s místem. Jak ale chápeme domov a místo kde žijeme dnes? Touto otázkou se budu zabývat v první kapitole teoretické části své práce.

Druhá kapitola přibližuje obec Satalice, kde působím jako učitelka mateřské školy, a ke které budeme s dětmi hledat hlubší vztah. V této kapitole se zabývám nejen její historií a současností, ale i jejím charakterem a jedinečností.

Hlavním cílem mé práce je pokusit se u dětí z konkrétní školky prohloubit vztah k místu, ve kterém vyrůstají, pomocí výtvarných prostředků. V dalších kapitolách teoretické části práce se proto soustředím na výtvarnou výchovu a na proměny jejího pojetí, funkce a cílů v minulosti a dnes. Dále se zabývám specifiky výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání, jejími možnostmi a riziky a způsobu organizace výtvarných činností včetně projektové metody. V jedné z posledních kapitol se věnuji motivaci a jejímu významu pro děti předškolního věku.

V praktické části se v rámci výtvarného projektu zabývám hledáním způsobů, jak nejlépe využít potenciál výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání, které její současné pojetí nabízí. Při přípravě a realizaci výtvarných činností se soustředím na motivaci, zážitkové a projektové metody učení a na přínosy a rizika při jejich uplatňování v praxi. V průběhu přípravy a realizace výtvarných činností se snažím odhalit některé přetrvávající negativní

stereotypní pohledy a přístupy k výtvarným činnostem v předškolním vzdělávání a uvádím možnosti, kterými jsem se pokoušela napomoci k jejich překonávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Důvody budování vztahu dítěte k místu, ve kterém vyrůstá

Při zamyšlení nad důvody, které jsou důležité pro dítě v souvislosti s jeho vztahem k místu, ve kterém vyrůstá, napadne jistě každého mnoho možností. Ve své práci jsem z této pestré mozaiky vybrala alespoň některé z nich, které mě nejvíce zaujaly:

- Ochrana přírody a vztah k životnímu prostředí
- Globalizace, multikultura a ztráta hranic
- Kulturní vykořeněnost a její dopad na dítě
- Virtuální realita masových médií

1.1. Ochrana přírody a vztah k životnímu prostředí

Při odpovědi na důvod budování vztahu k místu, kde žijeme, nás asi na prvním místě napadne spojitost s ochranou přírody a vztahem k životnímu prostředí. Většina dětí již nechodí z domova po cestičkách, kde voní mateřídouška a šalvěj, ale jsou do škol, školek a dalších kroužků a zařízení povětšinou rozváženy auty svých rodičů či prostředky hromadné dopravy. Také po škole je téměř nemožné, aby si děti hrály jen tak samy někde venku, protože je to příliš nebezpečné, málo atraktivní nebo na to není pro jiné aktivity zkrátka čas. Ale k tomu, aby děti získaly vztah k přírodě a ke svému okolí, nestačí naučit je pouze správně recyklovat. Mnoho z nás cítí, že tento způsob života není pro nás a ani naše děti dobrý, ale co s tím, vždyť doba už je zkrátka taková. V úvodu publikace *Děti, aby byly a žily*, socioložka Helena Vostradovská varuje před liknavostí a lhostejností vůči těmto civilizačním nešvarům a nabádá nás, abychom s tím začali něco dělat. Mimo jiné píše, že předškolní věk je z hlediska vytváření vztahu k přírodě nejdůležitější senzitivní periodou a pěstování vztahu malých dětí k živým organismům a životnímu prostředí považuje za společenskou prioritu a důležitou součást prevence sociálně patologických jevů. *Klíčovou roli při vzpomínkovém pronikání do dětského světa hrají intenzivní smyslové vjemy. Děti, které nebyly v dětství v dostatečném kontaktu s přírodou, jsou o tyto zkušenosti ochuzeny, jejich tvořivost, představivost a fantazie se zapouzdřují do jednostejnosti konzumního světa, odkud není úniku. Nejvýraznějším nedostatkem je však i absence povědomí o souvislostech, vazbách a vztazích mezi člověkem a přírodou, které byly pro jejich „historické vrstevníky“ samozřejmostí. Děti získávají více informací o přírodě zprostředkovaně než přímým kontaktem... Pokud dětem neumožníme dostatečný kontakt s přírodou, omezujeme jejich operační pole ve využívání tzv. explorativní hry, ve*

keré se dítě chová jako badatel, potřebuje zakoušet realitu dotýkáním, hleděním, nasloucháním a čicháním. Dopouštíme se zde velké výchovné křivdy, protože u dětí tímto způsobem snižujeme citlivost smyslového vnímání, čímž vlastně ochuzujeme plnohodnotné prožívání jejich života. (in Strejčkova, 2005, s. 9) Děti jsou vůči podnětům z prostředí zpravidla velmi vnímavé a všímají si často věcí a detailů, kterým již my dospělí nevěnujeme pozornost, protože se soustředujeme jen na „důležité věci“. Mnohokrát jsme jejich zdržováním spíše rozladěni, když je zaujme každá „banální“ drobnost ležící na chodníku a my zrovna spěcháme. Občas nás ale jejich zkušeností nezaujatý pohled naplní radostí a pomůže nám spolu s nimi znovu objevovat krásu a rozmanitost světa. Jančaříková (Jančaříková, 2010) hovoří o důležitosti informálního vzdělávání, neboli skrytém kurikulu, kdy se děti učí mimoděk nápodobou, přičemž intenzita tohoto učení je stejná nebo dokonce větší než při cíleném vzdělávání. Vzorem k této nápodobě může být jednak jakákoliv osoba, rodič, vrstevník, ale i samotná příroda a prostředí, ve kterém dítě tráví svůj čas. Jančaříková dále uvádí důležitost diverzifikovaného prostředí pro vývoj dítěte a zmiňuje jeho současné nedocenění. Další významnou roli prostředí ve spojitosti se vztahem dětí k přírodě vidí v posilování jejich citlivého chování k sobě navzájem, což má nedožrnné následky i pro budoucnost a celou společnost. (Jančaříková, 2010)

1.2. Globalizace, multikultura a ztráta hranic

Další, spíše protichůdnou věcí, kterou v nás otázka o důležitosti vztahu dětí k místu, ve kterém žijí, může vyvolat, jsou naše pochybnosti, zda tato přílišná svázanost s místem nemůže být pro ně v době globalizace a multikultury v budoucnu spíše překážkou či omezením. Rozmáhající se nacionalismus, xenofobie nebo terorismus jakoby tuto tezi potvrzovaly. *Pocit moderního člověka jakožto článku velkého soukolí kulturní mašinérie je pocitem ztráty zřetelnosti hranice.* (Paleček, 2002, s. 16). Podle Heluse globalizovaná společnost vytváří systém prostupujících se souvislostí, ale zároveň ohrožuje naše životní jistoty. Mizí mnohá omezení včetně etických. Toto vypadnutí z pevných principů a nezpochybnitelných hodnot se tak stává pro mnoho lidí zátěží, kterou nemohou unést. Jednou ze základních forem úniku pak bývá lhostejnost vedoucí k postupnému rozpadu občanství. Dalším rizikem dle Heluse je orientování člověka na hodnoty vlastnění na úkor hodnoty bytí, což se stává jednou ze základních forem odcizení člověka sobě samému, svému opravdovému já. Tato odcizenost bývá zdrojem určité tísně a psychického strádání, které je patrné nejvíce právě v tzv. nejrozvinutějších zemích. Zmíněné pocity

vedou člověka k různým formám úniku, které narušují jeho charakter a činí ho neproduktivním. (Helus, 2015). Helus dále uvádí, že úloha školy by proto neměla být jen v rozvíjení možnosti nezávislosti, svobody a tvořivosti, ale také v poukazování na význam vědomí zodpovědnosti, sounáležitosti a hlubšího smyslu svobodného rozhodování. *„Narůstá úloha školy otevírat před žáky/studenty globální horizonty možností, porozumění, participace; to na jedné straně. A na straně druhé sílí i nezbytnost ochránit hodnoty lokální, odevzdávající lidstvu nenahraditelné přínosy jedinečně konkrétního místa a času; s vědomím, že bez nich se člověk sám sobě ztrácí v bezbřehosti, bez individuálního poselství.“* (Helus, 2015, s. 264)

1.3. Kulturní vykořeněnost a její dopad na dítě

Z předchozích výpovědí je patrné, že rozvíjení vztahu k místu, kde dítě žije je důležité jak pro rozvoj citlivosti k životnímu prostředí, tak i k budování zodpovědnosti a sounáležitosti. Může mít ale absence vztahu dítěte k místu a jeho kulturním tradicím vliv i na jeho kognitivní schopnosti? Velmi zajímavý výzkum uskutečnil v padesátých letech známý psycholog Reuven Feuerstein se svými spolupracovníky v Maroku. Při tomto výzkumu bylo zjištěno, že většina zkoumaných marockých adolescentů vykazovala IQ mezi hodnotami 50 - 70 a jejich výkony odpovídaly mentálnímu věku o 3 – 6 let nižšímu. Kromě toho tyto děti postrádaly zvědavost, zájem a ochotu prozkoumávat nové věci a nedokázaly ani používat žádný logický způsob porozumění okolnímu světu. Feuerstein si také všiml, že pro tyto marocké Židy byl příznačný stav jakési „kulturní deprivace“ způsobené přesídlením z vesnic do městských slumů, kde tyto děti jakoby postupně ztratily vědomí tradic a zvyků své původní kultury. Feuerstein zjistil, že jeho svěřenci mají ale mnohem více učebních potencií, než dokládaly tradiční inteligenční testy. Deficity v kognitivním vývoji těchto dětí Feuerstein připisoval nedostatku adekvátního zprostředkovaného učení. Základním problémem, jak se Feuerstein domníval, byla absence kulturního přenosu, transmise. Takto Feuerstein formuloval hypotézu kulturní deprivace jako příčinu deficitního vývoje kognitivních funkcí, která se v průběhu jeho dalších výzkumů potvrdila. (Málková, 2008)

1.4. Virtuální realita masových médií

Vliv virtuálního vnímání světa na děti není tak úplnou novinkou, jak se může zdát. Ke zkreslení skutečnosti může dojít i v případě pouhé ilustrace v knížce, čehož si všimla před více než padesáti lety i autorka následující citace. *Při pobytu naší mateřské školy*

v Krkonoších se děti poprvé setkaly se skutečnou krávou a kozou, pasoucí se na louce. Byly nad tím u vytržení a zároveň se trochu bály, i když obě zvířata byla uvázaná. Ptala jsem se dětí, které ze zvířat je koza a které kráva. Překvapilo mě, že bílou kozu považovaly za krávu a krávu za kozu. „Proč myslíte, že to bílé zvíře je kráva?“ ptám se jich. Z jejich odpovědí jsem zjistila, že jsou ovlivněny obrázkem, který jsme před časem ve škole prohlíželi. Koza tam byla v popředí a tím byla zobrazena mnohem větší než kráva, pasoucí se v pozadí. Tím si děti vytvořily nesprávnou představu o velikosti obou zvířat. (Razáková, in Opravilová, 2012, s. 131-2).

Doba, ve které nyní žijeme, se liší od všech předchozích především díky rozvoji masových médií. Děti mohou mít nejen zkreslené informace o skutečnosti, ale i pocit, že jejich prožívání je příliš banální a nezajímavé, oproti „úchvatným“ scénériím a akčním, povětšinou virtuálním zážitkům. *Převratnost médií je zejména v tom, že jsou nástrojem globalizovaného prožívání. I ten, kdo necestuje a je víceméně stále doma, je sledováním televize jakoby účasten dění v kterémkoliv jakkoliv odlehlém koutu světa. Význam místa se relativizuje – koneckonců můžeme být kdekoliv. Ale relativizuje se i význam času; média přiblíží to, co se stalo před deseti, dvaceti, sto či tisíci lety do té míry, že i v tomto případě je konzument programu jakoby u toho.* (Helus, 2015, s. 51) Masová média zjednodušují povědomí o světě a popisují ho především do šíře, ale ne do hloubky. To vede k rychlosti, povrchnosti, nestálosti a neurotizmu na úkor klidu a koncentrovanosti. Helus proto dále nabádá, že je potřeba pomoci dětem najít opět cestu ven do přírody a osvobodit je alespoň na chvíli ze zajetí počítačových her a virtuálního světa. (Helus, 2015) Bez snižování hodnoty předchozích alarmujících tvrzení je ale zároveň nutno také říci, že masová média přináší kromě již zmíněných rizik i velké množství pozitivních možností a výzev, které je možné a také žádoucí při vzdělávání dětí uplatňovat a nabízet.

2. Obec Satalice

Ne vždy si je možné místo, kde žijeme vybrat, a už vůbec si ho nemůže vybrat dítě. Dítě se zkrátka v takovém místě narodí, či je tam rodiči přestěhováno. Pro děti, které jako učitelka v mateřské škole učím, se právě takovým důležitým místem stala obec Satalice, ležící na severním okraji Prahy. I když jsou Satalice od roku 1974 již městskou částí Prahy, svým charakterem připomínají ještě stále spíš vesnici. Lidé se tu více znají, zdraví se a mnozí zde žijí již po generace. Zároveň se ale obec nevyhnula velkému nárůstu nových obyvatel, kteří tyto generačně dané vazby k místu již takové nemají a teprve si je tvoří. Satalice se stávají vyhledávaným místem k bydlení nejen díky rychlému vlakovému spojení s centrem Prahy, ale i velmi dobré občanské vybavenosti a pěknému okolí. Je zde škola, školka, pošta, sportovní areál i pěkná přírodní rezervace Satalická obora. V současnosti zde žije přes dva tisíce obyvatel, ale jejich počet neustále roste právě díky stále probíhající zástavbě.

2.1. Historie Satalic

Historie Satalic je zdokumentována především ve třech místních kronikách a v nedávné době doplnila tyto kroniky ještě obsáhlá publikace místního rodáka Libora Vrabce *Satalice – historie městské části slovem a obrazem*. Kromě těchto písemně dochovaných pramenů se poblíž Satalic nachází i významná archeologická památka – areál slovanského hradiště a pozůstatky zaniklé středověké vsi.

Vznik obce Satalice spadá hluboko do minulosti. První záznam o obci je z roku 1362, kdy dvůr Sotalicz patřil kapitule sv. Apolináře v Sadské. Později byla ves Satalice rozdělena mezi několik majitelů. Zajímavým dokladem o její existenci je například dochovaný záznam Duška ze Sotalitz, který zanechal roku 1437 v Novoměstské knize. Jde o jeho poslední vůli před tažením proti Janu Roháčovi z Dubé. Mezi další záznamy, vypovídajícími o dění v Satalicích, se řadí například doklad o koupi zdejší krčmy z roku 1540 Janem Churáně od Anyžky Frezerky za 110 kop grošů. Tato budova, která se dochovala v Satalicích až do dnešních dnů, je v současnosti nejstarší stavbou obce. V dalších letech se v držení Satalic vystřídalo mnoho majitelů a od poloviny 18. století se stávají Satalice součástí vinořského panství hraběte Prokopa Adalberta Černína z Chudenic. V této době se také začalo s výstavbou kaple sv. Anny, která je barokní a v roce 1958 byla vyhlášena kulturní památkou. Původně měla dva zvony, ale oba byly sňaty za první světové války a použity na válečné účely. V současné době je

v kapli zvonek jeden. Až do roku 1889 tvořily Satalice společně s Vinoří a Kbely spojenou obec. Teprve od roku 1890 začíná samostatný rozvoj obce. Obec měla tehdy pouze 27 domů a 293 obyvatel. V té době ale začal rozvoj Satalic nabývat na intenzitě. Tradičně zemědělská osada se postupně proměnila na osadu průmyslovou. Největší podíl na tom mělo bezesporu zahájení provozu železniční dráhy v roce 1872. V obci postupně vyrostlo mnoho průmyslových podniků a nastal nebývale velký stavební rozvoj, který byl zpomalen teprve první světovou válkou. Hned po ní ale nabyl rozvoj obce opět na intenzitě. Po Druhé světové válce se růst obce téměř zastavil. K dalšímu velkému rozvoji došlo až po roce 2000, kdy zde bylo v okrajové části Satalic vybudováno velké satelitní sídliště řadových a individuálních domků. Za posledních 150 let se tudíž navýšil počet obyvatel více než desetkrát. (Vrabec, 2014)

2.2. Příroda Satalic

K nejvýznamnějším přírodním zajímavostem obce patří bezesporu Satalická obora, místními nazývaná háj nebo také bažantnice. Byla založena kolem roku 1780 hrabětem Černínem, majitelem vinořského zámku v barokní krajinné kompozici, jejíž základy jsou patrné dodnes. Je zalesněna převážně listnatými stromy a jen několika modřínů a smrků. Průseky jsou lemovány kaštanovými alejemi, jejichž stáří se odhaduje na 120 let. Na okraji obory byla kdysi zřízena pro účely lovu bažantnice a Černínové zde chovali také jeleny, daňky, srnce a holuby. Pro závody ve střelbě jich zde bylo svého času chováno až 900 kusů. V roce 1949 byl háj převeden na obec a slavnostně otevřen pro veřejnost. Na velkém palouku byl vybudován pavilón, taneční parket, dřevěné stánky a elektrické osvětlení a místo začalo být hojně využíváno k různým slavnostem a společenským akcím. Konaly se zde například dožínky, ale i módní přehlídky a podobně. Dnes už po tomto vybavení nezbylo v oboře ani památky. Vzhledem k tomu, že zalesňování obory probíhalo po celou dobu její existence pouze nálety, začalo se v oboře vyskytovat velké množství vzácných brouků. V roce 1951 zde proto byla vyhlášena přírodní rezervace. Díky výskytu mnoha druhů ptáků jsou zde v posledních letech pořádány také ornitologické vycházky „Vítání ptačího zpěvu“. K dalším přírodním zajímavostem obce patří její „Památné stromy“. Jedná se zejména o lípy v okolí kaple sv. Anny, jejichž výška dosahuje až 21 metrů a obvod až 500 cm. Čtyři z nich se dochovaly z doby dokončení kaple v 18. století. Dalšími památnými stromy jsou duby na palouku v oboře. Dominantní je především jeden z nich, který vznikl srůstem čtyř samostatných stromů a svým obvodem měřícím 680 cm patří mezi nejmohtnější stromy v Praze. Třetím památným stromem je

topol Linda, který stojí osaměle v poli při silnici do Vnoře více než sto let. K posledním chráněným stromům patří ještě čtyři jasany na návsi v ulici K Rybníčku. (Vrabec, 2014)

2.3. Kulturní život obce

Kulturní a spolkový život má v obci bohatou historii. Jako v téměř každé české vesnici zde nechyběl divadelní a hudební spolek a samozřejmě sokol, spolek hasičů a skaut. Počátky ochotnického divadla započaly již před 1. Světovou válkou a svého času bylo v obci divadelních spolků hned několik. Dle zápisů je možno spočítat, že v roce 1935 bylo zapojeno v těchto divadelních spolcích až kolem 50 lidí a ve vesnici se hrálo 5 – 7 představení ročně. Mimo to pořádali divadelníci i taneční zábavy, dětské dny a proslulé šibřinky, což byla vlastně jakási obdoba masopustu či maškarní zábavy. V polovině 50 let vzniklo v Satalicích dokonce i divadlo loutkové se svou vlastní scénou v sále restaurace U nádraží. Také Sokolové se činili. Jejich organizace byla v obci ustavena již v létě roku 1907. Vlastní budovy se ale dočkali teprve roku 1928, kdy vystavěl hostinský Cerman u svého hostince sál, který pro účely sokola pronajal. Po roce 1948, kdy nastalo sloučení tělovýchovných jednot, byl Sokol postupně převáděn na různé organizace. Hned po roce 1990 byl ale opět obnoven a ve své činnosti pokračuje dodnes. Dobrovolný hasičský sbor v Satalicích byl zaregistrován již v roce 1898 a je tak nejstarším doposud činným spolkem v obci. V roce 1974 byla zřízena v Satalicích i profesionální požární stanice. Skautský oddíl, který byl založen v Satalicích až po válce roku 1945, neměl v obci dlouhého trvání, a ani dnes se mu zde příliš nedaří. Po neshodách s vedením obce se proto přemístil do sousedních Kbel. Kromě spolků se obec Satalice mohla svého času pochlubit i vlastním kinem, které zde bylo zřízeno v roce 1949, ale vzhledem k malé návštěvnosti byl jeho provoz koncem 60. let ukončen. Velký úspěch zde ale od roku 1966 slavilo letní kino, které bylo vybudováno v roce 1966 na místě bývalého tenisového kurtu a kluziště a bylo v provozu až do poloviny 80 let. Zato obecní knihovna nabízí své služby od roku 1919 až dodnes. (Vrabec, 2014)

2.4. Školství a sport

První trojtřídní škola byla v Satalicích slavnostně otevřena až v říjnu roku 1945. Do té doby docházely děti do školy ve Vnoři. S postupujícím rozmachem obce byla škola několikrát přestavována a přístavována, ale její kapacita byla přesto stále nedostačující. Tuto situaci vyřešila až kompletní přestavba školy v roce 2002 s kapacitou 400 žáků. Mateřská škola byla v Satalicích zřízena v roce 1950. Zajímavostí je, že od roku

1958 se na místě ředitelky školky vystřídalý do dnešních dnů pouze dvě ženy. Tou první byla paní Blanka Zimmerová (Václavíková) a tou druhou je od roku 1997 paní Marie Špalková. V roce 1983 byla v těsném sousedství obory postavena nová školka, která svému účelu slouží až doposud. Další školou zřízenou na území Satalic je Obchodní akademie, ze školek česko - anglická soukromá školka Mravenček a soukromá lesní školka a družina Pramínek. Ze sportu má již kromě zmíněného Sokola v Satalicích největší tradici oddíl tenisu a kopané. V současné době se většina sportovních aktivit obce odehrává ve velkoryse vybudovaném sportovním areálu. Je zde velké fotbalové travnaté hřiště, několik tenisových kurtů, hřiště s umělým povrchem, hřiště na beach volejbal, tělocvična, hotel a mnoho dalšího. (Vrabec, 2014)

2.5.Zajímavosti obce

S obcí Satalice je spojeno množství zajímavých příběhů, pověstí, osudů a jmen. Z nejzajímavějších návštěvníků je možné jmenovat císaře Františka Josefa I, ale i několik prezidentů. Procházel se zde například Antonín Zápotocký, kubánský prezident Raúl Castro, ale i Václav Klaus či Dagmar Havlová. Kromě hlav států zde část svého dětství strávil například Jiří Hubač, herec Miroslav Baburský a Vilém Pruner či sportovní komentátor Štěpán Škorpil. Zajímavou osobností Satalic je i Ladislav Kořán, mistr světa v běhu na 10 km, pozdější majitel firmy Resonet na elektrická piana a kytary a po emigraci spolupracovník oceánografa J. Coustoua. Husarský kousek se povedl satalickému rodákovi plk. Janu Kautskému, který se coby bývalý stíhací pilot československé perutě ve Velké Británii vrátil po válce do Československa, aby odtud v roce 1950 opět uprchnul ukradeným letadlem s celou rodinou a přáteli zpět do Anglie. Krásné příběhy po sobě zanechal český básník, spisovatel a dramatik M. B. Hedrlin Satalický. Narodil se roku 1879 v domě zvaném u Lípy v Satalicích v rodině hostinského. Přátelil se například s J. Vrchlickým a přispíval do tehdy mnoha známých listů. Zemřel velmi mladý ve věku 27 let. Krásná je například jeho Pověst o skrčkovi (pidimužíkovi) nebo povídka České posvícení a Den Božího těla, které se všechny váží ke vsi Satalice. Obec má ale i novodobější historky, ze kterých se postupem času stávají díky lidové slovesnosti podivuhodné příběhy. Takovým detektivním příběhem je i historka o panu Balcarovi, který si pozval na návštěvu bohatou příbuznou z Karlových Varů. Když se po ní po čase začalo pátrat, vedly stopy do Satalic. Balcar se měl pod tíhou důkazů přiznat, že ji zabil, ale nikdy se nezjistilo, kam mrtvá žena zmizela. Ještě dlouhou dobu po této události prý vyvolávali vlakoví průvodčí místo stanice Satalice, zastávka Babojedy. Velmi smutná událost se stala ještě koncem

války, kdy byly na Satalice shazovány americkými bombardéry tříštivé a zápalné bomby, které měly zničit německá letadla ukrytá v okolí Satalic. Nálet si vyžádal 62 mrtvých a 60 těžce raněných a poničil téměř devadesát procent domů. (Vrabec, 2014)

Poznat, porozumět a pochopit místo vyžaduje od člověka především čas, ochotu k naslouchání, vytrvalost a určitou dávku empatie a pokory. Ne vždy se nám do toho ale chce. Pokud si učitelka vesnické školky myslí, že se této cestě může vyhnout a pokouší se zůstat na ostrůvku své autonomie, ocitá se spíše na vratké bárce uprostřed moře. A tak je potřeba zakotvit u břehu a vydat se na dobrodružnou cestu, tentokrát ve společnosti samotných dětí.

3. Výtvarná výchova, její cíle a prostředky v minulosti a dnes

Je vidět, že k tomu, aby se mohly děti zdravě a všestranně rozvíjet, je jejich zakotvení v širších souvislostech „kulturního toku“ a určitá „místní zakořeněnost“ velmi prospěšná. Stejně důležitý je ale i způsob, jakým bychom měli dětem tyto poznatky v mateřské škole co nejlépe předávat, aby se tak pro ně staly opravdu přínosnými a prospěšnými. Jedním ze způsobů mohou být i výtvarné činnosti. Aby bylo možné porozumět současnému pojetí výtvarné výchovy, je potřeba se alespoň ve zkratce seznámit s její historií a vývojem. Tato historická východiska nám mohou přinést zajímavé poznatky o pozitivních přínosech tohoto oboru, ale zároveň poukázat i na již překonané důrazy a směřování, které se mohou stále ještě odrážet v reálných způsobech pojetí a přístupu k výtvarné výchově na současných školách a školkách a negativně tak ovlivňovat svými stereotypy i současné učitele.

3.1. Historie výtvarné výchovy v českých zemích

Za první didaktický materiál pro výtvarnou edukaci můžeme považovat již Komenského *Informatorium školy mateřské* a některé pasáže z jeho *Didaktiky*. Počátky školní výtvarné výchovy ale spadají až do období Marie Terezie, kdy byl v roce 1774 zaveden předmět *Kreslení kružítkem, pravítkem jakož i rukou volnou*. Teprve v roce 1869 je ale kreslení uzákoněno na všech školách v Rakousku-Uhersku. Kreslení mělo v té době čistě praktický význam jako příprava k řemeslu vedoucí k dovednosti obkreslování a zhotovování plánů a rysů (odtud výkres). Důraz byl kladen na čistotu provedení, pečlivost a technickou správnost. V českých zemích se do kreslení promítaly i národně osvobozené snahy, které mu dodávaly specifický ideový rozměr, příkladem jsou lidové dekorativní vzory pro obkreslování – tzv. „národní svéráz“. V roce 1870 vychází první specializovaný didaktický časopis *Český kreslíř*. Na sklonku 19. století vzrůstá zájem o dětský výtvarný projev především díky trendu umělecké moderny, která objevuje umění přírodních národů a obdivuje dětskou spontaneitu a autenticitu. Přelom století je již ve znamení mnoha mezinárodních kreslířských kongresů spojených s výstavami dětských prací a v roce 1904 je v Bernu založena první světová organizace sdružující příznivce výtvarné edukace FEA. 20. Století, tzv. století dítěte, přináší spolu s rozvojem psychologie, pedagogiky a dalších věd nebývalý zájem o dítě a také zásadní proměny v pojetí výtvarné výchovy. Do popředí se dostává zájem o lidskou osobnost, její vývoj a individualitu. Pedocentrické tendence, důraz na tvořivost a individualitu a často až nekritický obdiv k dětskému výtvarnému projevu vedly někdy až k rezignaci na jakékoliv záměrné

edukativní ovlivňování. Bezesporně mělo ale toto pedopsychologické hnutí velký vliv na zlepšení výchovného klimatu a vedlo k podpoře tvůrčího výchovného prostředí. Mezi významné osobnosti pedopsychologického hnutí je možné jmenovat F. Čádu, L. Havránka, F. Krcha, L. Švarce a O. Chlupa. V praxi se ale psychologismus nestal převládající tendencí doby. Zde stále vůdčí roli držela pseudovlastenecká ornamentální tvorba „tzv. národní svéráz“. Mezi dvěma válkami výtvarnou výchovu ovlivňovalo především umění samo a to zvláště konstruktivismus, funkcionalismus a Bauhaus. V praxi se ovšem tento vliv opět projevoval spíše opožděně a mnohdy sklouzl k formalizmu a pouze vnější nápodobě. Po druhé světové válce s nástupem komunismu byla podrobena česká výtvarná pedagogika soustředěnému ideologickému tlaku. V roce 1954 byly vydány nové osnovy kreslení, v nichž měl být zakotven ideově-politický status. Obsahem předmětu měly být opět především řemeslně-technické dovednosti (polytechnická výchova) a umělecká tvorba podle skutečnosti, postavená na renesanční zobrazovací tradici. Do této doby spadá také vydání prvních vysokoškolských učebnic výtvarné výchovy. První z nich *Metodika výtvarné výchovy I*, J. Uždila přinášela ještě mnohé z dosud nezužitkovaných podnětů světové výtvarné didaktiky, avšak druhá *Metodika výtvarné výchovy II* (autorů Brožka, Houra, Malečka již byla cele poplatná době. Po dílčích společenských změnách byly v roce 1960 přijaty nové osnovy předmětu, které již byly nazvány výtvarná výchova a svou koncepcí umožňovaly učitelům ve výuce více možností pojetí a také možnost seznámit děti s moderním uměním. V roce 1960 vzniká také odborný časopis *Estetická výchova*, který měl důležitý pozitivní vliv na formování výtvarné výchovy u nás a který se podařilo udržet pod názvem *Výtvarná výchova* až do dnešních dnů. V roce 1963 vzniká v rámci UNESCO sloučením FEA a pařížské INSEA nová *Mezinárodní organizace pro výchovu (výtvarným) uměním INSEA (International Society for Education through Art)*. Hlavními důrazy výtvarné výchovy je dle úvodních citací tvořivost a dále její kreativní, emocionální a sociální rozměr. Modernistické pojetí umění prosazuje úlohu čisté výtvarné formy a originality oproti literárně chápanému obsahu díla. Představitelé české výtvarné scény měli v té době s organizací INSEA četné a bohaté vztahy, proto se její koncepce projevila i v pojetí výtvarné výchovy u nás. Důležitými osobnostmi české výtvarné didaktiky byli v té době J. Uždil a I. Zhoř, ale také J. Brožek, J. David a další. V období normalizace přišla česká výtvarná didaktika o mnoho vůdčích osobností. Především ale díky časopisu *Estetická výchova*, ve které mohli později publikovat i exiloví autoři, mohla být oborová dynamika zachována. Ve stejném období vychází i několik odborných publikací od autorů

J. Uždila *Výtvarný projev a výchova a Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, která přispěla především k rozvoji předškolní výtvarné výchovy. Dalšími publikacemi byly skripta R. Trojana *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I a II* či *Didaktika výtvarné výchovy I a II* H. Hazukové a P. Šamšuly. Vzhledem k tomu, že měli přední představitelé československé výtvarné didaktiky stále bohaté kontakty s organizací INSEA, začali se v ní projevovat podobné koncepce. Ústředním tématem doby se stala tvořivost. Tvořivost zůstala v centru pozornosti teorie a praxe výtvarné výchovy prakticky až do počátku devadesátých let. Slabina koncepce výtvarné tvořivosti spočívala pouze ve ztrátě vazeb na výtvarné umění a v problémovém odlišení tvořivosti vědecké a technické. (Cikánová, 1998)

Od počátku devadesátých let se současně se změnou politickou a s nástupem demokracie rozštěpila výtvarná výchova do mnoha proudů spojených s osobnostmi, které je vytvářely. Jejich kategorizací a přehledem se zabývali např. Věra Roeselová a Jan Slavík. Jan Slavík rozčlenil tyto proudy do čtyř hlavních směrů, které charakterizovaly a v mnohém stále charakterizují českou výtvarnou výchovu od 90. let 20. století. (Slavík, 1997)

1. **Art-centrismus** - se zaměřoval na pojetí výtvarné výchovy z hlediska esteticko-vědního. K tomuto pojetí patřila především skupina teoretiků a učitelů z okruhu brněnské pedagogické fakulty sdružených kolem I. Zhoře. V průběhu let devadesátých se tato skupina představila programovou publikací R. Horáčka a kol. *V dialogu s uměním* (1994).
2. **Video-centrismus** - hlavním důrazem této programové linie je specifická výtvarné výchovy v jejím vizuálním charakteru. Svou pozornost obrací k procesu výtvarného vnímání a důležitý je pro ni i příklon k elektronickým prostředkům výtvarné tvorby, o které se tento programový proud od počátku velmi zajímá. Hlavním teoretikem této linie je J. Vančát, který se přiklání ke koncepci, podle níž by výtvarná výchova měla člověka především učit vizuálně myslet a podněcovat k vlastnímu nalézání systému obrazných znaků či symbolů.
3. **Gnozeo-centrismus** - je zaměřený na výtvarný proces především jako na prostředek výrazové komunikace vedoucí k jedinečnému způsobu poznávání světa. Ve svých cílech zdůrazňuje rozvoj citlivého prožívání světa, samostatného výtvarného myšlení a rozvíjení tvořivosti. Tento přístup se orientuje na dětskou zkušenost všedního dne, kterou chce obohacovat a ozvlášťňovat prostřednictvím výtvarné činnosti. Hlavní reprezentantkou tohoto pojetí je V. Roeselová. Typický

pro tento programový proud je důraz kladený na procesy výtvarného myšlení, a proto je pro něj důležitá i komunikativní stránka výtvarného projevu.

4. **Animo-centrismus** - toto pojetí výtvarné výchovy klade důraz na poznávání sebe samého jako tvůrce i vnímatele výtvarného projevu. I pro něj je důležitá smyslová zkušenost a výtvarné umění, ale cesta k nim je hledána především prostřednictvím osobní angažovanosti žáka v reflexi své životní zkušenosti. Za programové reprezentanty tohoto širokého proudu lze mimo jiné označit J. Davida, M. Pohnerovou, E. Linaje a J. Slavíka. V popředí pozornosti tohoto pojetí je osobní nebo nadosobní (ekologický) smysl života a starost o duchovní stránky člověka. (Slavík, 1997)

Výtvarná výchova a její rámec se neustále rozšiřuje o nové přístupy a disciplíny. V popředí mezi nimi je dnes *Galerijní a muzejní edukace* a *Artefiletika*.

3.2. Vliv výtvarné výchovy na obecný rozvoj osobnosti

Pojetí výtvarné výchovy a její cíle nejsou neměnné. Mění se nejen s dobou a jejími specifickými potřebami, ale také díky novým objevům v oblasti vědeckých poznatků a měnícím se podobám a funkcím umění. Dříve bylo hlavním smyslem výtvarné výchovy především zkvalitnění profesní přípravy zvláště řemeslníků a pracovníků v rozvíjejícím se průmyslu. Důraz byl kladen na pečlivost, preciznost provedení, přesnost, čistotu, trpělivost a zručnost. Podle těchto kritérií bylo možno i dosažené výsledky poměrně jednoduše hodnotit. Od té doby se ale pojetí výtvarné výchovy velmi proměnilo. Přesto zkušenosti z praxe výtvarné výchovy na školách ukazují na to, že mnozí učitelé toto původní pojetí neopustili dodnes. (Hazuková, 2011) Také Fulková má podobnou zkušenost, když uvádí *Běžná, a laickým představám rodičů i ředitelů škol vyhovující, je praxe učitelů, kteří čerpají především z perspektivy své vlastní školní zkušenosti, výtvarnou výchovu potom vidí jako jednoduchý předmět zaměřený na praktické činnosti, jejichž výsledkem jsou „výkresy“ a „výrobky“*. (Fulková, s. 41, in Kohnova, 2012) Je vidět, že nové poznatky z oboru se do praxe dostávají často s velkým zpožděním. Žádné z alternativ současného pojetí výtvarné výchovy není dnes založeno pouze na zobrazovacích dovednostech, ale je mnohem komplexnější a týká se i dalších stránek osobnostního rozvoje dítěte. Tomu odpovídá i jeho obsah a prostředky. (Hazuková, Šamšula 2005) Hazuková uvádí, (Hazuková, 2011) že přínos výtvarné výchovy není pouze v cílech specificky výtvarně výchovných, ale má důležitý vliv i na obecný rozvoj osobnosti, který je možné záměrně a efektivně rozvíjet především ve výtvarné výchově.

- Rozvíjení vizuálního vnímání jak nejdůležitějšího zdroje shromažďování informací souvisejícího s požadavkem vizuální gramotnosti
- Rozvoj intuitivního myšlení jako jedné z důležitých složek lidského poznání
- Zaujímaní hodnotících postojů a povzbuzování ke kritickému myšlení
- Rozvoj kinestetických a taktilních pocitů při interakci člověka s prostředím a rozvoj motoriky
- Rozvoj tvořivých schopností
- Rozvoj pozitivních motivů jednání člověka – jednota estetického a etického, získávání zkušeností z kolektivních forem práce
- Diagnostické, terapeutické a kompenzační aspekty výtvarných aktivit.

V rámci vzdělávacího programu pro ZV (©2006) je vzdělávací obor Výtvarná výchova vřazen do oblasti *Umění a kultura*. Učivo výtvarné výchovy je zde rozšířeno na vnímání, tvorbu, interpretaci a komunikační užití vizuálně obrazných sdělení a je dále členěno:

- Rozvíjení smyslové citlivosti
- Uplatňování subjektivity
- Ověřování komunikačních účinků

Zajímavé je podívat se na výtvarnou výchovu i jako nedílnou součást umění. Kulka (Kulka, 2008, s. 21) rozdělil umění podle vztahu k člověku do několika funkcí ve společnosti:

- *Biologické funkce* – umění jako stimul smyslových, psychických i fyzických procesů, fyziologická relaxace, ale i napětí, ovlivňování biorytmů apod.
- *Psychologické funkce* – kognitivní (poznávací), expresivní (vyjadřovací), formativní a výchovné, abreaktivní (uvolnění, odreagování), emocionálně motivační, psychoterapeutické (léčebné), aj.
- *Sociální funkce* – mezilidská komunikace, potřeba sociální identifikace člověka, ideologická, reprezentativní, světonázorová)
- *Ekonomické funkce* – projevuje se v okamžiku, kdy se z umění stává zboží
- *Kulturní funkce* – zprostředkování základních vzorců chování určitých kulturních okruhů, úpravě životního prostředí - dekorativní a estetická funkce
- *Spirituální funkce* – náboženské systémy, mystika, magicko – kultovní činnosti

3.3.Specifika výtvarných činností v předškolním vzdělávání

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nevymezuje výtvarnou výchovu, stejně jako ostatní „výchovy“, jako samostatný vzdělávací předmět, ale je součástí hlavních cílů, klíčových kompetencí a očekávaných výstupů, ke kterým by mělo pedagogické snažení směřovat. *Vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Obsah bloků by měl vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný. Realizace takovýchto bloků poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí mu hlubší prožitek. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě může získávat skutečné činnostní výstupy kompetence.* (RVP PV © 2016, s. 8) Toto pojetí je velmi přínosné a nadčasové, neboť uvádí dítě do souvislostí a praktických výstupů, tolik potřebných pro reálný život. Je plně v souladu i s definicí výtvarné výchovy, kterou *chápeme jako integrovaný prostor, v němž je možné vytvářet mimořádně příznivé předpoklady pro současné objevování a rozvíjení obecných i výtvarných dispozic dětí.* (Hazuková, 2011, s. 11) Podle Hazukové ale určitá rizika v sobě obsahuje to, že RVP PV jako jediný vzdělávací dokument používá místo označení *výtvarná výchova* označení *výtvarné činnosti*, což může být zavádějící vzhledem k obsahu činností a může tak vést k naprosté volnosti a nezávaznosti. RVP PV dává učitelce velkou svobodu v tom, v jakém pořadí, co, kdy a jak může s dětmi v rámci vzdělávací nabídky dělat, ale zároveň na ní klade velkou zodpovědnost, aby se jí podařilo připravit kvalitní a obsahově promyšlenou výtvarnou činnost, která má logickou návaznost a sleduje konkrétní cíl. Hazuková (2011) poukazuje na zkušenosti z praxe, kdy učitelky z MŠ nejsou vždy schopné v obecně vyjádřených cílech RVP možnosti výtvarných činností rozpoznat a vhodně aplikovat a tudíž zůstává jejich značný výtvarně vzdělávací potenciál málo využit. Hazuková dále klade velký důraz na osobnost a profesionální kompetence učitelky a na jasné stanovení cílů a prostředků realizace výtvarných činností. Při přípravě a plánování výtvarných činností by měl být pedagog vybaven dostatečným množstvím znalostí, schopností a dovedností včetně určité míry intuice, které by měl umět vhodně a pohotově uplatnit. I z tohoto důvodu považuje plánování činností a následnou reflexi jako důležitou součást práce učitele MŠ.(Hazuková, 2011)

4. Výtvarné činnosti

Za výtvarné činnosti se často ve školní praxi považuje pouze výtvarná tvorba. (Hazuková, Šamšula, 2005) Výtvarné činnosti mají ale mnohem širší záběr. Jsou zde zahrnuty především procesy tvorby vnitřní a vnější, přetvářecí momenty a druh výsledku. Dle Hazukové (2011, s. 43) mezi výtvarné činnosti patří:

- *Výtvarné vnímání* – nemá ještě žádný hmotný výsledek, ale přináší informace spojené s prožíváním, poznáváním a hodnocením.
- *Výtvarná imaginace* – má již podobu myšlenkovou a představovou, tudíž se jedná o přetvářecí činnost, která se ale zatím neprojevila viditelně.
- *Výtvarná tvorba* – se projevuje konkrétním a hmatatelným výsledkem.
- *Komunikace* – provází či doplňuje všechny předchozí činnosti a to jak prostředky verbálními tak neverbálními. K neverbálním prostředkům patří i účinky výtvarné tvorby.

4.1. Výtvarná tvorba

Hazuková (2011) dělí výtvarnou tvorbu podle její funkce či výsledku a uvádí její možné podoby:

- 1 *Explorační tvorba* – soustřeďuje se na objevující a zkoumající činnosti s výtvarnými prostředky a praktické zkušenosti s jejich možnostmi. Mezi výtvarným experimentem, výtvarnou hrou nebo etudou často není zřetelná hranice zvláště u dětí předškolního věku. Učitel má především zajistit vhodné podmínky a prostředky pro činnost a stanovit dětem základní pravidla.
 - a) *Výtvarný experiment* – přináší zisk především v podobě zkušenosti a je zaměřen hlavně na poznávací procesy. Úkolem učitelky je podle Hazukové především získané zkušenosti shrnout a pojmenovat.
 - b) *Výtvarná etuda* – jde o cvičnou činnost, která prohlubuje již získané poznatky a dovednosti tím, že ověřuje jejich možnosti při vědomém užívání.
 - c) *Výtvarná hra* – má cíl především sama v sobě stejně jako hry ostatní. Převažují v ní emoce, proto nemůže podléhat žádnému hodnocení. Má velký význam motivační, děti při ní získávají pozitivní postoje k tvořivému hledání.
- 2 *Volná tvorba* – cílem není její užitková hodnota. Je možné ji realizovat různými výtvarnými prostředky a dělí se dále na zobrazující (figurativní, předmětnou) a nezobrazující (abstraktní, nepředmětnou) tvorbu.

- 3 *Užitá tvorba* – měla by mít estetickou a užitkovou funkci. Je možné ji realizovat různými výtvarnými prostředky a má úzký vztah s materiálem a technologiemi. Hazuková doporučuje, aby učitelky v MŠ využívaly užitou tvorbu spíše jako tvorbu explorační. Varuje před tím, aby se z výroby užitných předmětů (dárečků) nestaly „manufaktury“, v nichž děti vyrábí podle vzorů výtvoř bez výtvarné hodnoty.
- 4 *Výtvarná akce* – je zvláštní výtvarná tvorba, jejíž průběh je současně i jejím výsledkem. Je časově a prostorově ohraničená a spojuje zpravidla výtvarné a dramatické činnosti. Nemusí mít hmotný výsledek. Inspirací pro učitelky v MŠ mohou být podle Hazukové nejen výtvarné akce inspirované uměním, ale i různé lidové tradice, slavnosti a rituály.
- 5 *Výtvarný koncept* – vnitřní neukončený proces tvorby, která má již částečné projevy v podobě plánek, fotografií či skic. Za výtvarný koncept u dětí v MŠ můžeme považovat například ty situace, kdy se dítě odváží prozkoumávat neznámé pole, ale svůj nápad ještě nedokáže dokončit. (Hazuková, 2011)

4.2. Prostředky realizace výtvarných činností

Na realizaci výtvarných činností mají vliv současně didaktické i výtvarné prostředky. Výtvarnými prostředky může být podle Hazukové za určitých podmínek v podstatě cokoli. O tom svědčí například současná umělecká tvorba, ale i prapůvodní povětšinou přírodní výtvarné prostředky. Pro základní orientaci a možnosti jejich využití je Hazuková (2011) rozděluje do pěti skupin - prvky výtvarné řeči (izolované elementy bod, linie, tvar atd.), vztahy mezi elementy (symetrie, asymetrie, rytmus apod.), výtvarné symboly (to, co divák objevuje ve výtvarných formách), procesy tvorby (způsoby transformace skutečnosti) a materiálně technické prostředky realizace, mezi které řadí výtvarné techniky, výtvarné instrumenty (nástroje pro výtvarné činnosti) a výtvarné materiály.

Výše vyjmenované výtvarné prostředky působí vždy ve vzájemných vztazích a nabízí pouze možnosti, jak s nimi dále pracovat. Samy o sobě ale nezaručují výtvarnost výsledku ani procesu. Ve výtvarných činnostech nejde jen o učení se novým technikám, využití nových materiálů a pomůcek, ale i o procesy tvorby a porozumění dalším aspektům výtvarného jazyka a jeho vizuálních sdělení, které mohou pak děti dále již vědomě využívat. „Výtvarný jazyk“ je základem neverbální komunikace a proto by mu měly děti porozumět a naučit se ho využívat. Roeselová varuje ve výtvarných činnostech před pouhým suchým dokumentačním nebo ilustrativním záznamem, ale doporučuje, aby v sobě námět zahrnoval kromě obsahové roviny i některé z ryze výtvarných otázek. (Roeselová, 1995) K tomu, aby

mohly být výtvarné činnosti v MŠ uskutečňovány, je potřeba nejen součinnost výtvarných a didaktických prostředků, ale důležitou roli zde hraje i osobnost učitelky, která je schopná naplánovat a citlivě zvolit takové výtvarné úkoly, které děti rozvíjí nejen v obecných, ale zejména ve výtvarných dispozicích. (Hazuková, 2011).

Kromě výtvarných prostředků by měla učitelka využívat rozsáhlou škálu didaktických prostředků, do které patří kromě základních didaktických principů (názornosti, uvědomělosti, přiměřenosti, soustavnosti a trvalosti) i metody, organizační formy a didaktická terminologie. Pro účely realizace výtvarných činností v MŠ navrhuje Hazuková (2011, s. 39) tyto didaktické prostředky:

1 Plánování výtvarné činnosti

- *myšlenkové „mapy“ - slouží k prvním nápadům a jejich další konkretizaci*
- *myšlenkové modely – slouží k plánování činností a její organizaci*
- *odborná didaktická terminologie*
- *vzdělávací kontexty – propojení s ostatní vzdělávací nabídkou*
- *didaktické principy a metody*
- *veškeré motivační prostředky – různé způsoby sloužící ke zvýšení zájmu o činnost*
- *formulace výtvarných úkolů (zadání) a výběr vhodných námětů*
- *rozložení výtvarného úkolu na dílčí úkoly a problémy*

2 Realizace výtvarné činnosti

- *metodické postupy*
- *organizační formy*

3 Závěr výtvarné činnosti s dětmi

- *Zhodnocení činnosti dětí a vlastní sebereflexe*

4.3.Čeho se vyvarovat ve výtvarných činnostech v mateřské škole

Současné pojetí výtvarné výchovy v sobě skrývá velký potenciál, ale ne vždy je tento její potenciál správně pochopen a využit. Hazuková (2011) varuje především před nahodilostí a nesystematičností při přípravě výtvarných činností projevující se v jejich nedostatečném propojení a návaznosti. Je potřeba dát také pozor na to, aby při vřazování výtvarných činností do dlouhodobějších vzdělávacích programů (např. projektů) nevhodným způsobem, z nich specifické výtvarné učivo zcela nezmizelo. Velmi důležité je i to, aby učitelé dokázali rodičům přínosy a cíle výtvarné výchovy vysvětlit a tím jim pomoci lépe porozumět jejímu smyslu. Hazuková (Hazuková 2011, s. 28-9) dále uvádí celý výčet

negativních jevů, které brání úspěšnému využití všech možností výtvarné výchovy. Patří k nim zejména:

- *zaměřování cílů, úkolů a prostředků výtvarně výchovného působení*
- *ulpívání na námětových stereotypch aktuálních před desítkami let*
- *nekritické přejímání cizích nápadů a "zaručených návodů"*
- *spatřování smyslu výtvarné výchovy v pouhém osvojení technických dovedností*
- *spojování představ o moderních pojetích výtvarné výchovy pouze se zařazováním nových, netradičních výtvarných technik*
- *odmítání hodnocení výsledků výtvarných činností dětí*
- *malá schopnost hodnotícího náhledu na vlastní činnost učitele*
- *přílišné zdůrazňování dětské spontaneity i příliš direktivní řízení dětských výtvarných aktivit*
- *vytváření nedostatečného (dokonce žádného) prostoru pro uplatnění tvořivých přístupů včetně zneužívání šablon*

5. Způsoby uspořádání výtvarných úkolů - výtvarné řady

Při plánování výtvarných činností se již dlouhodobě osvědčuje způsob zřetězení jednotlivých výtvarných činností do výtvarných řad či projektů. Tento způsob pomáhá zajistit souvislost s předchozími úkoly a umožňuje tak hlubší proniknutí do řešených výtvarných „problémů“ v logické návaznosti. Stavba výtvarných řad je pojata různými způsoby. Roeselová (Roeselová, 1997) uvádí čtyři typy výtvarných řad:

1. Výtvarný cyklus – se soustředí kolem jednoho společného námětu. V tomto případě sice téma negraduje, ale přináší mnoho variant a rozdílných pohledů tvůrců.
2. Metodická řada – se soustředí především na proces a v návaznosti kroků postupuje od známého k neznámému, až k závěrečnému poznání.
3. Tematická řada – se hlouběji zabývá samotným námětem.
4. Srovnávací řada – slouží učitelům ke sledování zvoleného výtvarně výchovného problému z psychologického, typologického, didaktického, vývojového nebo jiného pohledu.

5.1. Výtvarné projekty

Výtvarné projekty jsou podle Roeselové (1997, s. 33) *útvary se složitou klenbou úloh a často závažným myšlenkovým obsahem. Pokoušejí se sledovat více než jednu cestu při ztvárnění myšlenky nebo problému a široce vyčerpat zvolenou problematiku. Proto obkličují téma různými pohledy z několika stran. Postupně vzniká složitý obraz, který se snaží dospět k podstatě zvolené otázky.* Jako největší přínos projektové výuky vidí změnu myšlení v procesu mnohostranného pohledu na svět. Východiskem projektu se stává tematická řada, která se dále rozvíjí dalšími myšlenkovými a výtvarnými podněty. Skladbu výtvarného projektu připodobňuje ke křížové klenbě a její logice. Myšlenky je dle Roeselové potřeba rozvíjet výtvarnými prostředky a spojovat je i s prožitkovými aktivitami. Každý výtvarný projekt nese otisk učitele a jeho lidských a pedagogických kvalit. Může jít například o racionální přístup, který využívá analytický rozbor skutečností nebo intuitivně prožitkový přístup či asociální myšlení. Různá orientace pedagogů se tedy odrazí i ve stavbě projektu a ve výtvarném vedení dětí. Některý projekt vyzní spíše malířsky, jiný kreslířsky či sochařsky. Příprava výtvarného projektu dle Roeselové (1997) je mnohem obtížnější a je třeba brát zřetel nejen k sestavení motivů myšlenkové linie ale i na věk dětí a jejich specifika. Učitel by měl žáky se svými záměry průběžně seznamovat, nechat je spolupodílet se na průběhu projektu a přenechávat jim iniciativu při objevování

možností a nápadů. Rozsah výtvarného projektu není dle Roeselové (1997) podstatný. Důležitý je dle ní především tvořivý přístup pedagoga k látce a o jeho schopnost transponovat zajímavou myšlenku více způsoby. Jako žádoucí uvádí možnost vystavit výsledek projektu po jeho skončení jako celek, ve kterém je možné objevit a pochopit souvislosti, které zůstaly v průběhu práce na projektu skryty. V polemice nad výtvarnými projekty zmiňuje nejčastější výhrady, které se v souvislosti s nimi objevují například omezování žáků zdánlivě zbytečnými a složitými konstrukcemi výtvarných celků, obavy před kolektivním vedením žáků, rozšíření tematických okruhů nad rámec výtvarné výchovy, příliš výrazný vliv pedagogické osobnosti, obavy, že si děti pouze hrají a neučí se výtvarné řemeslo, výtvarné řady a projekty žáky nebaví, učitelé nechtějí opustit tradiční výtvarně výchovné cesty. (Roeselová, 1997)

Podle Hazukové (Hazuková©2006) umožňuje struktura projektu možnost odstranit izolovanost úkolů a místo toho sestavit jejich řazení tak, aby byly provázány výtvarné činnosti nejen spolu navzájem, ale i s ostatními vzdělávacími složkami a životem mimo školu. Mezi klady projektů řadí Hazuková (Hazuková©2006) motivační sílu, blízkost logice života, přirozenost, užitečnost výsledků vzdělání a výchovy, zaměstnávání a formování celé osobnosti, možnost kvalitní diferenciaci a individualizace výuky, podněcování fantazie a intuice. Dalšími přínosy jsou dle Hazukové kooperativní a komunikativní aspekty a proces vyhledávání informací. Práce na projektu má i mravní dimenzi, v níž se rozvíjí vnitřní kázeň, odpovědnost, tolerance, etické cítění vedoucího i vedeného, učitelky i dětí.“ Hazuková dále uvádí výčet některých inspirujících znaků a přínosů výtvarných projektů přizpůsobených podmínkám práce v mateřské škole. Projekt souvisí s mimoškolní činností a základem jsou prožitky dětí, děti by měly mít možnost vybírat téma projektu, projekt má velký význam na sociální a mravní učení dětí a na budování charakteru, projekty mají konkrétní výsledek a slouží k dosažení určitého cíle. (Hazuková©2006)

Mezi nevýhody výtvarných projektů uvádí Hazuková (Hazuková©2006) například velké nároky na učitelku v oblasti plánování a zároveň nutnost určité schopnosti improvizace a intuice. Další potřebou je orientace učitelky v širších souvislostech a neustálá aktivizace poznatků nad rámec pracovních povinností i pracovní doby.

5.2.Historie a současnost projektové metody

Tato vyučující metoda je odvozena z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu. Pragmatická filosofie, ze které tento pedagogický směr vycházel, byla od konce 19. století do 50. let 20. století nejrozšířenější v USA. Jejím zakladatelem a nejvýznamnějším představitelem byl J. Dewey, který chápal vzdělání jako neoddělitelnou součást praktického života. Základem je pro něj zkušenost získaná v individuální praxi. Osobní zkušenost dává motivy a vzbuzuje zájem odhalovat a řešit problémy. Projektová metoda vede žáky k samostatnému zpracování témat a žáci tak získávají zkušenosti praktickými činnostmi. (Průcha, 2009) J. Dewey vytvořil se svým týmem koncepci této metody, která začínala již od předškolního věku a pro ověřování těchto nových pedagogických přístupů založil i mateřskou školu. Důležitý byl pro něj také individuální rozvoj a úzký kontakt mezi učitelem a dítětem, který byl možný menším počtem dětí na jednoho učitele a vytvářením skupin. Tyto reformní snahy se rychle šířily a postupně se spojily s pedagogickým hnutím v Evropě. Důležitými znaky se staly pro toto hnutí kromě již zmíněného respektování individuálního vývoje také harmonie v intelektuálním, tělesném a morálním naplnění potřeb každého jedince. Metody se zaměřovaly na experimentování a zapojení dětí do praktických činností k podpoře vzniku zkušeností. Tyto koncepce byly následně označeny jako alternativní k tradičním, které přetrvávaly v praxi. Hlavními představiteli alternativního přístupu na poli předškolního vzdělávání a výchovy byli M. Montessori, C. Freinet, H. Parkhurstová, P. Peterson, Rudolf Steiner. V Československu byly nejvýznamnějšími představitelkami reformních změn v mateřských školách Ida Jarníková, Anna Süsová a Růžena Tesařová. Jarníková je autorkou prvního pokusu o projekt v mateřské škole O vodě a co v ní žije, který na toto téma uspořádala a zpracovala. Mezi další významné pedagogy, zabývající se i předškolní pedagogikou byli Otokar Chlup a Václav Příhoda. Příhoda díky tomu, že studoval v USA u J. Deweye a E. L. Thorndikea, velmi dobře poznal východiska a cíle reformní pedagogiky. (Průcha, Koťátková, 2013) Projektová metoda má dlouhodobou historii, ale její charakter se v průběhu let mění. V dnešní době je tato metoda pokládána spíše za koncepci vyučování a je dále rozpracovávána a různým způsobem využívána. (Hazukova©2006) Projekt v mateřské škole nabízí dětem propojení činností a vzdělávacích oblastí v souvislostech. Téma projektu by mělo být pečlivě vybráno s ohledem na zkušenosti dětí či potřeb konkrétní skupiny. V rámci projektu děti postupují od známého k neznámému a získávají tak nové zkušenosti, vědomosti a dovednosti.

Děti se prostřednictvím projektu učí spolupracovat, ale i samostatně nalézat řešení. Projekt by měl děti stimulovat k učení, poznávání a objevování a probouzet nadšení a radost. (Opravilová, 2011). Kořátková také doporučuje využívání projektu v mateřské škole a jako hlavní přínos vidí v procesu společné tvorby, která by měla vyústit ve finální produkt, jenž ale nemusí být jen hmotného charakteru, ale může mít formu divadelního představení, koncertu apod. (Kořátková, 2014) Ohledně délky trvání projektu zastává Kořátková názor, který upřednostňuje spíše krátkodobější projekty, vzhledem k tomu, že si tak děti mohou své prožitky lépe vybavit a dát do souvislostí. Ideální délka projektu je dle ní v rozmezí dvou až tří dnů a maximální doba trvání dva až tři týdny. Opravilová (2011) připouští pracovat ve školce i na dlouhodobějších projektech, ty by však neměly být překážkou pro další témata, která přinese aktuální situace či událost.

6. Role motivace

Něčemu se naučí ten, komu o něco jde – kdo má motivaci. Málokdo ví, že význam slova motivace má též co do činění s pohybem. *Slovo motivace není českého původu. Je to slovo počeštěné. Jeho původ je v latině. Tam je jeho kořen sloveso „moveo, movere“ – „uvádět v pohyb, pohybovat“ (viz např. slovo „motor“). Motivací se rozumí „něco uvést v pohyb tak, aby to poté určitým směrem postupovalo“ (Křivohlavý., 2009, s. 16).*

Přestože existují různé přístupy a důrazy v pojetí výtvarné výchovy, na základních principech se většina z nich shoduje. Jedním z nejdůležitějších principů je vycházení z autentických situací a zážitků dítěte. *Učitelka nepochybí, bude-li nabízet různé typy výtvarných úkolů na náměty, vycházející z autentických situací a silných zážitků dětí.* (Hazuková, 2011, s. 7) Pohnerová upozorňuje i na důležitost smyslových zážitků a smyslové paměti. Poukazuje na to, jak důležité jsou nejen pro tvorbu, ale i pro život. Haptické zážitky jsou například velmi důležité pro porozumění materiálu a další návaznou práci s ním. (Pohnerová, 1997) Také Hazuková (2011) uvádí, že motivační může být již i samotný materiál. Osobní zkušeností a prožitkem se hlouběji zabývá i artefietika. Osobní zkušenost nazývá prekonceptem, který představuje jakési autentické před-porozumění téhož obsahu, který ale přesto vnímá každý trochu odlišně. Pro následný dialog je potřeba nejprve porozumět rozdílným prekonceptům ostatních. (Slavíková 2015) Slavíková rozlišuje zážitek a prožitek. Prožitek je dle ní především ovlivněn kulturními vlivy a tradicemi a týká se fyzických a fyziologických pocitů prožívání. *Naučit žáky nacházet obrazná vyjádření pro své prožívání – to je jeden z nejdůležitějších úkolů, které ve vzdělávání mají plnit umělecké obory“ (Slavíková, 2015, s. 166) Slavíková*

upozorňuje na důležitou roli prožitků a způsobu jakými je přijímáme nebo sdělujeme v procesu učení a získávání znalostí. Zážitek oproti prožitku charakterizuje jako událost, kterou vnímáme více z nadhledu a odstupu svého osobního porozumění situace. Zážitek je to, co si účastník vědomě či nevědomě zapamatuje a může si to později vybavit a podle toho se zachovat. Jako nejvýstižnější forma sdělení zážitků se dle Slavíkové (2015) jeví právě umění. To dokáže vyjádřit například city, hodnoty, postoje apod. mnohem účinněji. *Umělecké činnosti jsou jedinečné tím, že umožňují objevovat, poznávat a tvořivě komunikovat o zážitcích, které jsou individuálně naléhavé a jinými způsoby sdělitelné jen zčásti nebo málo účinně.* (Slavíková, 2015, s. 168) Jednotlivé zážitky dle Slavíkové ještě nestačí k učení a poznávání, ale je k tomu ještě potřeba jejich zhodnocení prostřednictvím komunikace a paměti, čímž vzniká osobní zkušenost. Zkušenost stojí za osobním předporozuměním aktuální skutečnosti a skrze ni vede cesta k dalšímu poznávání. (Slavíková, 2015).

Za zakladatele zážitkové pedagogiky je považován Kurt Hahn. V jeho chápání není hlavním cílem vyvolání prožitku, ale jde zejména o zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, která může být znovu využita. Učení zkušeností náleží k těm nejstarším způsobům učení na světě. Jde vlastně o metodu pokus - omyl, kdy se jako stěžejní jeví zapamatování správného a k cíli vedoucího postupu. Za správný cíl Hahn považoval takový, který je vysoký, ale dosažitelný a který rozvíjí samostatnost a kreativitu. Nešlo mu ale o zprostředkování jen pozitivních zkušeností, byl toho názoru, že stejně tak důležité je i prožití selhání a zklamání. Hahn měl snahu vyvést žáky z běžného prostředí školní budovy do přírody. Chtěl nabídnout studentům takové výzvy a prožitky, které prohlubují vzájemnou podporu a toleranci. Při plnění společného úkolu se žáci vzájemně potřebují a každý se snaží přispět dle svých schopností k jeho zdárnému vyřešení. Rysy zážitkové pedagogiky můžeme najít v mnoha moderních alternativních, pedagogických směrech. Charakteristickými znaky těchto směrů byly zejména snahy o celkovou změnu orientace školy, komplexní rozvoj osobnosti v jednotě její stránky intelektuální, emocionální a volní. Překonání tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními, posílení úlohy hry v rozvoji jedince. Hra, která je důležitou součástí zážitkové pedagogiky, je především v předškolním věku základním typem činnosti a plní významné funkce v rozvoji všech potencialit dítěte, včetně tvořivých (Hazuková H., Šamšula P., 2005). Tvořivost, hra i výtvarný projev souvisí úzce se způsobem, jak v určitém věku děti chápou svět. V předškolním věku dítě ještě nemá dostatečně velkou zásobu poznatků a zkušeností

o světě. Proto si musí pomáhat vlastním často originálním nápadem nebo analogií tam, kde zásoba poznatků nedostačuje. I z těchto důvodů je chápání světa v předškolním věku tak svérázné, nekonvenční, zajímavé. Zhruba od tří let věku se začíná rozvíjet i kvalita společné hry s jinými dětmi. Dítě v tomto věku již dokáže spolupracovat, konfrontovat svou činnost s jinými, osvojit si v kolektivu určitou roli, respektovat názor druhého. Pomoc ze strany dospělých je však pro dítě stále životně důležitá- je zdrojem nového poznávání, pravidel, jak se chovat a obstát ve světě. Vliv dospělých však s sebou může nést omezení hravosti, tvořivosti. Psychiatr Levi k tomu přílehlavě poznamenal: „*Dítě přichází do světa s hypotézou-všechno je možné a my dospělí mu ji neustále bouráme.*“ (in Slavíková, 2000, s. 145).

7. Inspirační zdroje pro přípravu výtvarných činností

Výtvarná výchova je, jak již bylo řečeno, v předškolním vzdělávání vřazena do ostatních vzdělávacích oblastí a je realizována ve výtvarných činnostech, které ale nejsou nijak konkrétně specifikovány. Přesto je potřeba, aby výtvarná výchova v nich obsažená měla své vlastní obsahy a cíle. (Hazuková, 2011) Pro naplňování těchto cílů je zapotřebí, aby byla učitelka nejen vybavena určitým množstvím základních znalostí oboru, ale měla zároveň možnost v případě potřeby využít další ověřené zdroje, které jí při přípravě výtvarných činností pomůžou. V současné době je na knižním trhu velká škála knih s výtvarným zaměřením, a proto je někdy velmi obtížné se v této široké nabídce orientovat. Mnohé z nich nabízí ale spíše návodný způsob výtvarných produktů. Dále proto uvádím některé vydavatelství a knihy, které mohu z vlastní zkušenosti pro přípravu výtvarných činností doporučit. Pro přehlednost jsem je rozdělila na vydavatelství, časopisy, jednotlivé knihy a internetové zdroje.

Vydavatelství:

- *Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o.* se profiluje jako odborné pedagogické nakladatelství. Jako svůj hlavní cíl uvádí podporu kvality vzdělávání. Kromě tištěných a elektronických produktů nabízí i další vzdělávání ve formě seminářů, workshopů či konferencí. Ve své nabídce má různé odborné publikace a metodické příručky. V rámci své nabídky má i komplexní metodiky pro předškolní vzdělávání.
- *Vydavatelství Infra s. r. o.* se zaměřujeme na metodickou podporu pedagogů a jejich osobní růst. K nejznámější řadě metodických publikací patří KAFOMET

neboli katalog forem a metod. Jde o soubor příspěvků stovek českých pedagogů, který je redigován zkušenou redakční radou. Jedná se o jakýsi systém výměny zkušeností pedagogů. Kromě KAFOMETU vydává vydavatelství Infra i další odborné publikace pro pedagogy. Infra stejně jako vydavatelství Raabe nabízí i další vzdělávání v podobě seminářů, workshopů a konferencí. Ve své nabídce má i některé didaktické pomůcky.

Časopisy:

- *Informatorium 3-8* Časopis vychází pod záštitou nakladatelství Portál a zabývá se problematikou předškolní pedagogiky. Každé vydání obsahuje pojednání na určité téma a přináší i aktuální vhled do současného světa předškolního vzdělávání. Součástí každého čísla časopisu je i rozhovor s vybranou osobností české pedagogiky. Dále je zde možno nalézt i mnoho nápadů pro tvořivou práci s dětmi.
- *Výtvarná výchova* neboli časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní vydává Univerzita Karlova v Praze jako čtvrtletní periodikum. Cílem časopisu je podílet se na soudobém oborově didaktickém diskursu v širších kontextech a přispívat k dialogu mezi teorií a praxí. Jedná se o vědecký recenzovaný časopis, který se zaměřuje na aktuální problematiku uměleckého vzdělávání.

Knihy:

- *Čáry, paňáci, klikyháky a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte* (Uždil, 1978) autor v knize zkoumá zákonitosti výtvarného projevu a jeho souvislosti s dětskou psychikou. Přestože jde o starou publikaci, je možné mnoho poznatků v ní uvedených stále využít.
- *Galerijní a muzejní edukace 1 a 2* (kolektiv autorů) - soubor edukačních programů uskutečněných v letech 2011 – 2013 v Uměleckoprůmyslovém museu v Praze a v Galerii Rudolfinum .
- *Kreslete si s námi* (Cikánová, 1992) kniha je určena všem dospělým, kteří chtějí s dětmi výtvarně pracovat, se zabývá především kresbou a pochopením linie jako výtvarného výrazového prostředku.
- *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově* (Roeselová, 2004) výpravná publikace s mnoha praktickými ukázkami k danému tématu

- *Námět ve výtvarné výchově* (Roeselová, 1995) kniha se zabývá námětem jako významným motivačním prostředkem k výtvarnému vyjadřování a součástí knihy je i široká škála praktických ukázek včetně obrazové dokumentace
- *Řady a projekty ve výtvarné výchově* (Roeselová) kniha kromě podrobného seznámení s tématem výtvarných řad a projektů nabízí ukázky mnoha výtvarných řad a projektů od různých autorů včetně obrazové dokumentace
- *Tužkou, štětcem nebo myší* (Cikánová, 1998) kniha nabízející uplatnění velkého spektra výtvarných výrazových prostředků včetně nových médií pro děti od osmi let
- *Výtvarná výchova v předškolním věku* (Svobodová, 1998) kniha je určena učitelkám mateřských škol, rodičům, prarodičům a všem, kdo výtvarně pracují s dětmi předškolního věku
- *Výtvarná výchova v předškolním věku* (Uždil, Šašinková, 1983) kniha má také charakter didaktického materiálu a i když je tato publikace již hodně stará, v mnoha kapitolách je stále inspirativní.
- *Výtvarné čarování, artefiletika pro předškoláky a mladší školáky* (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000) kniha nabízející seznámení s artefiletikou a její praktické využití v předškolním vzdělávání
- *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání* (Hazuková, 2011) kniha má charakter didaktického materiálu, je velmi přehledně rozčleněna a je určena především učitelkám mateřských škol a studentkám. Její součástí jsou i praktické příklady a inspirační podněty.

Elektronické zdroje:

- *Metodický portál RVP.CZ* nabízí skrze své nástroje – moduly širokou nabídku podpory učitelům. Jedná se o články, diskuse, e-learning, blogy apod.

PRAKTICKÁ ČÁST

8. Cíle projektu *Jakpak je dnes u nás doma*

Pro výzkumné šetření byly vytyčeny tyto cíle:

- Prohloubit vztah dětí z mateřské školy k místu, ve kterém vyrůstají.
- Přehodnotit časté stereotypní pohledy na pojetí a funkci výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání a pokusit se v co největší míře využít její potenciál.

9. Výzkumné otázky

1. Jaké výtvarné činnosti a způsoby motivace mohou napomoci k dosažení cíle projektu – prohloubení vztahu dětí k místu, ve kterém vyrůstají?
2. Jaká pozitiva a rizika přineslo uplatňování projektových a zážitkových metod v dané škole?

10. Uplatněné metody výzkumu

Nosnou metodou při zpracování výtvarného projektu *Jakpak je dnes u nás doma* byla v praktické části zvolena metoda akčního průzkumu a to především z důvodů, že tato metoda umožňuje rychlé změny vedoucí k vytouženému cíli a je velmi přirozená a flexibilní. Akční výzkum je metoda užívaná běžně a mnohdy jen podvědomě rodiči ve výchově dětí, ale i učiteli ve škole nebo třeba manažery při zvyšování kvality práce. Za zakladatele akčního výzkumu, který jeho principy jako první zformuloval, se považuje Kurt Lewin. Akční výzkum je druh empirického kvalitativního výzkumu, ve kterém je prioritou kvalitativní analýza, kvantifikace není tak důležitá. Akční výzkum je zaměřen na shromažďování dat, kritickou analýzu situace, problémů, na často subjektivním vyhodnocení a výběru problému, výběru vhodného řešení a aktivity k dosažení cíle, na vyhodnocení výsledku aktivity a následné modifikaci problému a jeho řešení již s nově získanými zkušenostmi. Tato cesta se jeví jako ideální pro stálé zdokonalování. Vyhodnocením, reflexí akce a jeho dopadu na okolí poznávám nová lepší řešení.

V akčním výzkumu jsem využívala především metody sběru dat, které se daly přirozeně aplikovat při našich výtvarných aktivitách s předškolními dětmi. Šlo především o zúčastněné otevřené a nestrukturované pozorování, rozhovory s dětmi a to jak ve skupině, tak i individuálně. Na úvod každé výtvarné činnosti byly děti seznámeny s úkolem, který je čekal, a následně po skončení činnosti probíhalo interview či skupinová diskuse, ve které se děti vyjadřovaly k tématu a dávaly samy často i nové podněty.

Byla prováděna průběžná fotodokumentace dětských výtvarných artefaktů a také vlastní pedagogická reflexe dosažených cílů během výtvarných činností. (Hendl, 2008)

11. Vlastní výzkum – projekt Jakpak je dnes u nás doma

Vzhledem k hlavnímu cíli, jímž bylo prohloubení vztahu dětí z konkrétní mateřské školy k místu, ve kterém vyrůstají, bylo potřeba nejprve prozkoumat dostupné materiály o obci a seznámit se s její minulostí a současností. Důležitým krokem bylo promyslet, které podněty posléze vybrat a využít jako vhodné a nosné pro plánování výtvarných činností a jak vše propojit ve smysluplný celek. Mým záměrem bylo, aby byl v dětech podnícen především prvotní zájem o místo, ve kterém vyrůstají, který by se stal impulsem a motivací k jejich dalšímu, již samostatnému objevování. Mým úmyslem bylo naučit děti vědomě vnímat a záměrně pozorovat jevy ve svém okolí. Děti jsou v předškolním období přirozeně zvědavé a hravé a učí se převážně činnostním způsobem. Proto bylo důležité promyslet i vhodnou motivaci a způsob zadávání úkolů.

Dalším cílem bylo pro záměr prohloubení vztahu k místu, ve kterém děti vyrůstají najít vhodné výtvarné činnosti a prostředky. Chtěla jsem se pokud možno vyvarovat nesprávnému či omezenému pojetí výtvarných činností, proto jsem se pokusila při plánování činností a v průběhu jejich realizace zároveň zaměřit na odhalování některých nesprávných stereotypních přístupů v pojetí výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání a hledat nástroje vedoucí ke změně. Z tohoto důvodu jsem studovala materiály, publikace a knihy zabývající se touto tematikou.

Pro realizaci výše zmíněných cílů jsem zvolila výtvarný projekt, který se mi svým charakterem a možnostmi zdál pro můj záměr nejvíce vyhovující. Jedná se o projekt dlouhodobý, který je rozdělen do čtyř výtvarných řad a dvou samostatných výtvarných akcí. V průběhu projektu jsem postupně přicházela na další možnosti a způsoby jeho pojetí. Došla jsem k závěru, že vzhledem k tématu *prohlubování vztahu dětí k místu, ve kterém vyrůstají*, by bylo dobré považovat tento projekt za kontinuální a neuzavřený, s kratšími či delšími přerušeními, který bude mít samozřejmě své dílčí výstupy. V našem případě jsme uspořádali výstavu v rámci zahradní slavnosti na konci školního roku, kde jsme rodičům převážnou část projektu prezentovali. Kromě toho jsme vystavovali svůj papírový betlém na předvánoční akci Satalic *Rozsvícení vánočního stromu*, kde se stal součástí námi naplánovaného happeningu pro návštěvníky akce.

11.1. Místo výzkumu a charakteristika dětské skupiny

Výzkum probíhal v malé soukromé mateřské škole v Satalicích, kde pracuji jako učitelka. Byl realizován v rámci dlouhodobého výtvarného projektu, který probíhal postupně, ale ne souvisle během celého školního roku 2015 -16. Věkové zastoupení dětí bylo v rozmezí 2,5 – 6 let. Počet dětí se pohyboval v průměru 10 – 14 dětí. Prostorové uspořádání bylo vyhovující, některé činnosti byly realizovány v přírodě mimo prostory školky. Materiální vybavení bylo velmi dobré.

11.2. Ověření výtvarného projektu *Jakpak je dnes u nás doma*

Projekt je členěn do čtyř výtvarných řad a dvou samostatných výtvarných úkolů. Hlavním společným tématem projektu je jeho samotný název – *Jakpak je dnes u nás doma*. Pojem domova byl záměrně zúžen pouze na prostředí a místo, ve kterém děti žijí a vyrůstají. Jednotlivé výtvarné řady jsou provázány pojmem dveří, který má za úlohu asociovat rozdíl mezi vnitřním prostředím domova, chápaným jako intimní prostor rodiny a vnějším veřejným prostředím. Zároveň pojem dveří poukazuje na propojení a neoddělitelnost těchto prostředí. Projekt je členěn do čtyř výtvarných řad (převážně kombinace tematických a metodických), které jsou dále strukturovány. Součástí projektu jsou i dvě samostatné výtvarné akce, týkají se kulturních tradic. V průběhu projektu se vyskytlo mnoho dalších spontánních aktivit, z nichž některé jsou popsány. Všechny činnosti projektu byly s dětmi zrealizovány a jsou zhodnoceny v poslední kapitole vlastního výzkumu. Vybrané řady obsahují kromě toho ještě detailní popisy činností včetně citací rozhovorů s dětmi a reflexí na závěr jejich didaktické struktury.

1. Výtvarná řada Předě dveřmi

- Nejsou vrátka jako vrátka
- Zavřené dveře
- Tady bydlím já
- Klíčovou dírkou

2. Výtvarná řada Pootevřené dveře

- Kůže stromů
- Co jsem prožil, to jsem stvořil
- Co se skrývá pod kůrou

3. Výtvarná řada Dveře dokořán

- Lesní domeček

- Vlajka – aneb toto území je naše
- Pidimužáci – sataličtí skrčkové

4. Výtvarná řada Dveře do světa

- Tváře domorodců
- Bumerang – tam a zase zpět
- Hliněný náhrdelník

5. Ťuky, ťuk vstupte – tradice a oslavy

- Satalický betlém
- Masopust

11.2.1. Výtvarná řada Předě dveřmi

Námět 1: Nejsou vrátka jako vrátka

Východiska oborová pro celou výtvarnou řadu: Jiří Trnka, ilustrace, kreslený film

Cíl: umožňovat autentické prožívání, rozvíjet orientaci v prostoru, iniciovat zájem o knihy a ilustrace, seznámit s umělcem Jiřím Trnkou. Všimnout si rozmanitostí materiálů, tvarů, barev, velikostí apod., vést děti k pozornému vnímání a rozlišování charakteristických znaků, probouzet zvědavost a představivost.

Klíčová slova: orientace v prostoru, autentické prožívání, ilustrace, Jiří Trnka, porovnávání, charakteristické znaky

Motivace: ilustrace a četba z knihy Zahrada Jiřího Trnky, procházka

Úkol 1: Učitelka nafotila různá místní vrátka do zahrad a děti si měly vybrat černobílou fotografii vrátek, která je nejvíc zaujala. Dále si měly představit, jak asi tato vrátka vypadají doopravdy, jakou mají barvu, velikost, z jakého jsou materiálu, kde se nacházejí apod. Následně měly v rámci procházky najít skutečná vrátka a porovnat je s fotografií a svojí vytvořenou představou.

Výtvarný problém: rozvíjet obrazotvornost pomocí černobílé fotografie, vyhledat podle plošného černobílého zobrazení vrátek na fotokopii shodný skutečný prostorový ekvivalent podle charakteristických znaků, porovnat své představy se skutečností a pokusit se je verbálně popsat.

Druhy výtvarné činnosti: výtvarné vnímání, výtvarná imaginace, komunikace

Vizuálně obrazné prostředky: vztahy mezi elementy – plocha x prostor, proporcionalita, barevnost

Pomůcky: černobílé fotokopie místních vrátek

Organizační forma a časový rozsah: skupinová a individuální, počet dětí 12, cca 90 min.

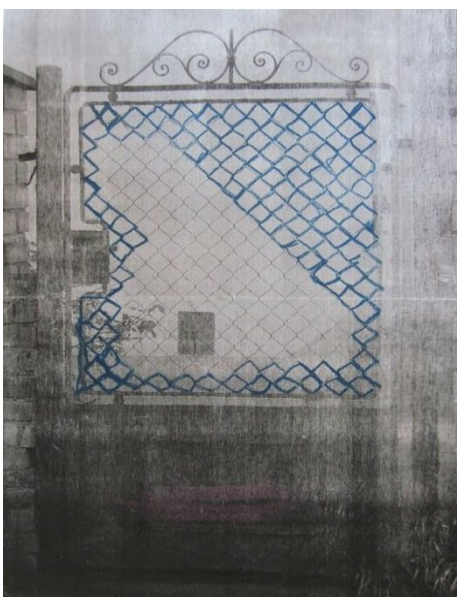
Spontánní činnosti: dokreslování černobílých fotokopií pastelkami

Průběh realizace: V úvodním motivačním kroužku jsem zvolila k navození atmosféry zvědavosti a touhy k prozkoumávání tajemství ukázkou ilustrace tajemných dveří do zahrady z knihy Jiřího Trnky Zahrada a z první kapitoly této knihy. V průběhu čtení jsem zařazovala ještě další činnosti, které měly děti uvolnit, probudit fantazii „vtáhnout“ je do děje.

U (učitelka, dále jen U): *„Děti víte co je to tajemný.“* D (dítě, dále jen D): *„že tam jsou kouzla“, „že to není úplně normální“, „jednou jsme měli na zahradě poklad, ale už tam není“* U: *„Ano, je to něco zvláštního a neprozkoumaného. Dnes si budeme povídat o tajemné zahradě, do které se vcházelo těmito dveřmi.“* (ukázka ilustrace z knihy Jiřího Trnky Zahrada) U: *„Tuto knížku napsal a nakreslil jeden známý český umělec Jiří Trnka. Znáte někdo tuto knížku?“* (žádné z dětí knihu neznalo) Následovala četba z knihy, prokládaná pohybově dramatickými činnostmi. U: *„Víte děti co je psí víno, kterým byla porostlá zed? Viděly jste někdy zarostlý dům nebo zed?“* D: *„já jo“, „dneska když jsme jeli do školky, tak jsem viděla takový dům porostlý kapradím“.* Následovala ukázka listů psího vína (přísavníku), přísavek a způsobu popínání rostliny. U: *„Zkuste se stát psím vínem a plazit se podobným způsobem“, představte si, že jste pejsci, kteří se scházejí na svatbě za úplňku jako v knize, pozdravte se pacičkou, natrhejte si víno, připijte si spolu.“* Děti se uvolnily a byly schopné se opět soustředit na další četbu. Při předčítání, kdy bylo potřeba napodobit citoslovce ilustrující vrzání rezavé branky a jehož interpretace mi dělala trochu potíže, se některé děti začaly smát a tak jsem je vyzvala, aby mi vrzání branky pomohly napodobit. K mému překvapení tato činnost zaujala i ostatní děti a chtěly se v předvádění vrzání střídat. Zvuky mnohých z nich byly tak autentické, že mě to velice udivilo. Děti spolu s učitelkou jednotlivé zvuky i komentovaly: *„skoro jako kočka“, „jako nějaká unavená branka“, „jako když si zpívá“*... Dále kluci v knize potřebovali něco, čím by mohli zavřenou branku otevřít. Jeden z nich proto navrhnul: *„Vyndejte všechno z kapes pánové!“* Děti si měly představit, co všechno mohli kluci v kapsách mít? Mým původním záměrem bylo ukázat dětem několik drobností, které by je inspirovaly k vlastním představám. Tyto drobnosti jsem si přinesla v plátěném pytlíku. Děti si ale chtěly předměty z pytlíčku vyndávat samy a tak jsme ještě rozšířili činnost o poznávání předmětů ukrytých v pytlíčku hmatem. Tato poznávací činnost byla dětmi spontánně využita i k porovnávání barev a velikostí např. knoflíků, počítání, označování tvarů apod. Děti rozvíjely při popisování předmětů

v pytlíčku kromě představivosti a hmatu i slovní zásobu. U: „*Co mohli kluci v kapsách asi mít?*“ D: „*papírek*“, „*lízátko*“, „*tužku*“, „*mravenec*“, „*ninža go*“, „*moje máma si tam schovává penízky*“ (další varianty byly inspirované již ilustrací, které si několik z dětí mezitím všimlo). Při poznávání podle hmatu D: „*asi kolíček*“, „*au, asi náušnice, ne byl to drát*“, „*nevím*“, U: „*a co ti to připomíná, zkus si něco vymyslet*“, D: „*šití*“, „*Terko já jsem vytáhla drátek a může tam být i brouk*“, „*nee*“ holčička odtáhla ruku. U: „*neboj se, nic nebezpečného tam není*“, D: „*klíče*“, U: „*ne to nejsou klíče, kdo pozná co to je*“, D: „*otvírátko na pivo*“, U: „*ano, říká se tomu otvírák*“.... U: „*Děti, i u nás v Satalicích možná máme nějaká tajemná vrátka. Podívejte se na tyto obrázky a každý si vyberte dveře, které se vám nejvíc líbí. Dobře si je prohlédněte a představte si, jak tato vrátka asi vypadají ve skutečnosti. Jakou mají barvu, z čeho jsou vyrobené, jak jsou asi velké apod. Až půjdeme na procházku, budete mít za úkol svoje vrátka z obrázku najít*“. Impulem k práci s černobílou fotografií mi bylo zjištění, že při společném prohlížení knihy Satalice, kde je množství dobových fotografií, byly děti překvapeny především převažující černobílou fotografickou dokumentací, kterou jsem ale já osobně téměř nevnímala.

Cestu kolem nafocených vrátek jsem předem vyznačila šipkami. Děti se na vyhledávání vrátek tak těšily, že je bylo zpočátku trochu obtížné udržet v chůzi. Celou cestu by nejraději běžely. Pokaždé, když některá vrátka objevily, měly z toho obrovskou radost. Vyhledávání vrátek bylo hodně dynamické, přesto děti vrátka většinou bezpečně poznaly. Pouze zpočátku byly děti občas více zaujaté hledáním dalších šipek a tak některé dveře přešly, nebo našly naopak dveře někoho jiného dříve, než on sám. Před každými dveřmi, které děti vyhledaly, jsme se na chvíli zastavili a sdělovali své dojmy o nich a o tom, jak si je děti původně představovaly, co je překvapilo apod. Za některými vrátky na nás štěkali psi, proto se děti musely chovat opatrně. Během cesty se s námi dala do řeči starší paní, která nám vyprávěla o tom, jak měli její rodiče v Satalicích kdysi obchod s drogerií a o dalších zajímavostech obce, což děti zaujalo. Ve volných činnostech, které pak ve školce následovaly, některé děti spontánně využily zbylé fotokopie vrátek a dotvořily je pastelkami (viz obr. č. 1-4)



Obr. č. 1-4 fotokopie vrátek spontánně dotvořených dětmi

Reflexe: Při plánování těchto výtvarných činností bylo mým záměrem rozvíjet u dětí především výtvarné vnímání a imaginaci, která patří mezi vnitřní přetvářecí výtvarné činnosti. Chtěla jsem poukázat na to, že výtvarnou činností nemusí být pouze produkt, ale velmi významné je právě i výtvarné vnímání a představivost. Představivost byla podpořena četbou knížky, ilustrací, černobílými fotografiemi vrátek, pohybově dramatickými činnostmi a smyslovými vjemy. Podařilo se propojit představu s realitou a jejich vzájemné porovnávání vedlo děti k slovnímu hodnocení a vzájemnému sdílení. Trošku problematické bylo usměrňování rychlého tempa především předškolních dětí, které byly při hledání vrátek při stopované mnohdy netrpělivé a zpočátku nerady čekaly na své mladší a pomalejší kamarády. Postupně ale přišly na to, že bude lepší mladším

dětem pomáhat a motivovat je k rychlejší chůzi. V ostatních činnostech se již věkové odlišnosti nijak výrazně neprojevily.

Velké plus vidím v realizaci některých z činností za branami školky, což přispělo k poznávání okolí, lidí a k orientaci v něm. Velmi povzbudivý byl zvláště zdokumentovaný přesah činnosti do rodin dvou z dětí. Jedna z maminek mi říkala, že je jejich dcera přiměla navečer celou trasu po šípkách absolvovat znovu a vyprávěla jim, komu z dětí které dveře patřily. Jiná holčička přinesla v dalších dnech z domova knížku Zahrada, o které doma vyprávěla a kterou chtěla od maminky předčítat.

To, že děti činnost zaujala, bylo vidět i v tom, že některé z dětí začaly spontánně dotvářet zbylé nepovedené fotokopie vrátek. Špatná kvalita fotokopií byla v tomto případě vítaná, neboť tak mohla být lépe rozvinuta dětská tvořivost a představivost.

Námět 2: Zavřené dveře

Cíl: Využít zkušenosti dětí z předchozích činností k obohacení kresby při zobrazení vrátek a na základě toho stimulovat u dětí rozvoj nových grafických znaků namísto stereotypního schematického zobrazování dveří. Seznamovat je s technikou kresby rudkou a pastely, objevovat charakteristické vlastnosti a možnosti využití této techniky, obeznámit děti s grafickou technikou vykrývání (rezerváže) a s novými pojmy – kontura, plocha, vykrývání.

Klíčová slova: pastel, rudka, plocha, kontura, vykrývání, klovatina.

Motivace: Zážitky z předchozích činností, objevování možností nových technik.

Úkol 2: Děti měly na karton velikosti A3, jehož barvu si samy zvolily, nakreslit rudkou „své“ dveře, které si vybraly v předchozích činnostech. Kontury hotové kresby měly poté vykrýt klovatinou a po zaschnutí kolorovat kresbu suchými pastely. Nakonec měly děti klovatinu s pomocí učitelky vymýt.

Výtvarný problém: zvládnout techniku kresby rudkou, všimnout si typických znaků, zvolit správné umístění a velikost dveří vzhledem k formátu papíru, pochopit co jsou kontury a plocha vzhledem k následnému vykrývání klovatinou, využít všechny možnosti práce s pastely.

Druhy výtvarné činnosti: výtvarná tvorba volná, zobrazující, komunikace

Vizuálně obrazné prostředky: vztahy mezi elementy – linie x plocha, proporcionalita, barevnost, výtvarné symboly – charakteristické znaky

Techniky a instrumenty: kresba rudkou, kolorování suchými pastely, grafická technika vykrývání klovatinou

Pomůcky a materiály: barevný karton A3, rudka, suché pastely, klovatina, voda, kulatý štětec č. 4 - 5

Organizační forma a časový rozsah: individuální, počet dětí 12, cca. 3 krát 30 min.

Průběh činnosti: Děti byly velmi motivované předchozí činností vyhledávání dveří, proto jsme si pouze krátce připomněli, jaká vrátka jsme viděli, co na nich bylo zajímavé atd. Před zadáním úkolu kresby dveří rudkou jsem dětem raději znovu názorně předvedla, co rudka dokáže (přestože se většina dětí s tímto instrumentem již dříve setkala) – změna přítlaku na intenzitu a tloušťku stopy, křehkost a lámavost rudky a její rozmazávání. Děti si vše mohly vyzkoušet na zkušebním papíře. Umístění dveří do formátu a jejich velikost jim kupodivu nečinilo potíže, dle mého názoru tomu napomohla i fotografie vrátek, kterou měly děti k dispozici, na níž pokrývaly dveře téměř celý formát). Některým dětem dělalo spíš problémy pochopit, že kresba má být pouze lineární a snažily se kresbu i vybarvovat. Dále měly děti vykřýt kontury kresby klovatinou. Tuto činnost poměrně dobře zvládli předškoláci, mladší děti většinou nedbaly na zadání a klovatinou vykřývaly celé plochy. Další den děti nevykřité plochy dveří kolorovaly suchými pastely. Zde jsem dětem opět názorně předvedla a připomenula, jaké možnosti pastely přináší – rozmazávání prsty, hadříkem, překrývání a mísení barev apod. Děti si vše mohly opět vyzkoušet.

Reflexe: V kresbě dveří se u dětí projevila rozmanitost ztvárnění, což bylo jedním z hlavních cílů této výtvarné činnosti. Děti si všímaly detailů a ty pak přizpůsobovaly svým kreslířským schopnostem a dovednostem. Některé z nich do svých kreseb zakomponovali i další znaky, které se na reálných dveřích nevyskytovaly - například srdce (viz obr. č. 5). V barevném provedení již převážná většina dětí naplno popustila uzdu své fantazie a vznikla tak originální a živá dílka (viz obr. č. 5-10). Většina z nich byla velmi pestrá, ale byla i taková, kde dítě využilo z nabídky pouze jednu nebo dvě barvy (viz obr. 7). Děti si velmi dobře poradily i s novými instrumenty rudkou a pastely. Využily jejich možnosti, zkoušely pastely roztírat a vzájemně překrývat, některé zachovaly i jejich kresebné možnosti. Největším problémem bylo pro mladší děti pochopit techniku rezerváže kontur klovatinou. Příště bych asi předem zařadila výtvarné etudy na seznámení dětí s touto technikou. Velmi zajímavé bylo, jak se při volné tvorbě dětí projevily jejich charaktery, které bylo možné rozpoznat v jejich „rukopisu“ a přístupu k tvorbě. Osvědčilo se i předvedení techniky učitelkou neboť děti tak bez dlouhého vysvětlování mohly pochopit, jak s danými prostředky pracovat.



Obr. č. 5-10 rozmanitost ve ztvárnění dveří dětmi (řazeno zleva doprava)

Námět 3: Tady bydlím já

Cíl: Seznámit děti s průhlednou folií a možnostmi jejího využití ve výtvarných činnostech. Poukázat na využívání principu vrstvení folií v kresleném filmu. Pokusit se vystihnout kresbou charakteristické rysy a emoce postavy.

Klíčová slova: emoce, charakter, folie, kreslený film, vrstvení.

Úkol 3: Na základě četby úryvku z knihy J. Trnky Zahrada si představit, co nebo kdo na zahradě asi bydlí. Tuto svoji představu nakreslit černým fixem na průhlednou folii. Využít kresbu na folii k výtvarným hrám a explorativním činnostem. Kresbu z druhé strany podmalovat temperovými nebo akrylovými barvami.

Výtvarný problém: pokusit se zobrazit záhadného tvora, který žije na zahradě pod žíněnkou, včetně jeho charakteristických rysů vnějších – podoba (starý) a vnitřních – charakter, emoce (zlý), vyzkoušet ve výtvarných hrách a explorativních činnostech jaké možnosti využití přináší kresba na průhlednou folii.

Druhy výtvarné činnosti: výtvarná tvorba volná, zobrazující, výtvarný experiment a výtvarná hra, komunikace.

Vizuálně obrazné prostředky: výtvarné symboly, procesy tvorby – stylizace, napodobení

Techniky a instrumenty: kresba černým permanentním fixem na průhlednou folii, podmalba temperovými nebo akrylovými barvami

Pomůcky a materiály: průhledná folie formátu A4, černý permanentní fix střední tloušťky, temperové nebo akrylové barvy

Organizační forma a časový rozsah: individuální, počet dětí 12, cca 2 krát 30 min.

Průběh realizace: Jako prvotní motivace mi posloužila opět četba z knihy Zahrada, kterou jsem doplnila pohybově dramatickými činnostmi navazujícími na četbu z knihy: „*Uvnitř bylo vidět spousta vysoké trávy, šla klukům až nad hlavu*“. U: „*Ve vysoké trávě nebylo nic vidět, jenom jeden z kluků, který si stoupnul na špičky, trochu viděl, a tak kluky naváděl, kudy mají jít. Představte si, že jste také ve vysoké trávě a já vás budu navigovat – říkat, kam máte jít a co máte dělat.*“ Děti si měly zavřít oči a pohybovat se pouze podle instrukcí učitelky. „*udělejte tři kroky dopředu, překročte velkým krokem kaluž, otočte se doleva a proplazte se pod hustými keři, přeskočte potok....*“ Děti se nejen pohybovaly, ale učily se orientaci v prostoru pouze podle sluchem vnímaných instrukcí. „*Pod jedním keřem stál kamenný trpaslík a usmíval se*“. Při další činnosti děti dostaly zrcátko a měly za úkol udělat do něj nějaký obličej, jak by se asi kamenný trpaslík mohl usmívat. Tato činnost je velice bavila, ztvárňovaly různé grimasy a ostatní děti to spolu s učitelkou komentovaly: „*tenhle má jazyk na stranu*“, „*tenhle se olizuje*“, „*tenhle vypadá spíš jako čert*“, „*tohle je miloučký trpaslík*“... Při další hře na trpaslíky se děti pohybovaly v rytmu hudby a po jejím vypnutí zkameněly do trpaslíka. Postupně dělaly různá sousoší dvou i více trpaslíků. Poté následovala opět četba: „*A kluci vyletěli z branky ven a třásli se na celém těle. Pod keřem vedle trpaslíka byla roztrhaná žíněnka, lezlo z ní seno a z toho sena se vynořil starý, zlostný.....*“ V tomto místě jsem přerušila četbu a děti měly hádat, kdo se pod starou žíněnkou asi mohl skrývat. D: „*poklad*“ U: „*mohl by být poklad starý a zlostný?*“ D: „*třeba slon*“, „*čaroděj*“, „*nebo duch*“, „*strašidlo*“, „*netopýr*“, „*brýle*“, „*králík*“, „*slepice*“, „*medvěd*“, „*čert*“, „*párek*“, „*ježek*“, „*hadžinaky*“ U: „*a co to je hadžinaky?*“, D: „*ty jsou takový bílý, a mají takový křídla a když jsou blesky tak vycházejí ven a nabíjí se těma bleskama*“. Nakonec učitelka děti vyzvala, aby si zakryly oči a zkusily si představit něco, co si každý sám vymyslí, že by pod žíněnkou mohlo být. U: „*Svoji představu nikomu neříkejte, ale zkuste ji pak nakreslit černým fixem na průhlednou folii*“. Výsledné kresby „*tajemných postav*“ byly různorodé a děti se úkolu

zhostily s velkou chutí. Většinou se v kresbě neomezily pouze na postavu, ale snažily se nakreslit pro ni i prostředí. Objevila se strašidla, zvířata, duchové i lidské postavy, z prostředí například žíněnky, pavouci, psi víno, dveře, srdíčka (viz obr. č. 11-14) V závěrečné diskuzi nad kresbami dokázaly děti pojmenovat postavu, kterou se rozhodly ztvárnit a mnozí přidaly i popis její charakteristiky. Další den jsem dětem ukázala, jak je možné kresbu na folii dále využít - podkládání různých pozadí, vrstvení, pohybování postaviček, zrcadlové otočení apod. Děti s foliemi chvíli experimentovaly, ale nebyly činností tak zaujaty, jak jsem původně předpokládala. Bylo to možná způsobeno i jejich únavou po návštěvě divadla. Nakonec své „postavy“ podmalovaly dle zadání temperovými barvami.

Reflexe: Při této výtvarné činnosti jsem jako motivaci využila nejen četbu z knihy, ale opět pohybově dramatické činnosti. Kromě již dříve zmíněných důvodů pestré vzdělávací nabídky to bylo i vzhledem k mému záměru – iniciovat u dětí kresebné zobrazení vnější i vnitřní charakteristiky postavy. Děti byly proto nejprve vedeny ke ztvárnění postav pohybem, mimikou, slovním popisem a vnitřní představou. Tento postup se osvědčil, děti měly před započítím kresby již mnohem bohatší představu a začaly tvořit téměř okamžitě. Novinkou byla kresba na průhlednou folii, ale vzhledem k tomu, že byla podložena jednobarevným papírem, nijak děti neomezovala, ale spíše svým lesklým a hladkým povrchem kresbu podpořila. Překvapené byly děti pouze tehdy, když se jim kresba nepovedla a chtěly tak automaticky otočit list na druhou stranu. Každé dítě přistoupilo ke ztvárnění postavy jiným způsobem a většině, kromě holčičky, která nakreslila usměvavého pejska (viz obr. č. 12), se podařilo vystihnout alespoň jednu ze dvou charakteristik postavy – starý, zlostný (viz obr. č. 11-14). Mé očekávání ohledně kreativity a experimentování s foliemi se nenaplnilo podle mých představ. Ráda bych tuto aktivitu znovu promyslela a dětem opět nabídla v jiných výtvarných činnostech, protože mi přijde velmi významná nejen k pochopení principu vrstev v grafických programech nebo v kresleném filmu, ale i jako prostředek k velkému množství dalších výtvarných aktivit.



Obr. č. 11-14 vystižení charakteristiky postav - starý, zlostný (řazeno zleva doprava)

Námět 4: Klíčovou dírkou

Východiska oborová: Olga Karlíková

Cíl: Vyjadřovat své pocity a prožitky pomocí výtvarně vizuálních prostředků, obohatit svůj „svět“ a jeho prožívání o pohledy druhých.

Motivace: smyslové vjemy – vůně, poslech zvuků z přírody, procházka

Úkol 4: Na základě smyslových vjemů se zamyslet, jaká zahrada by se nejvíc hodila pro mého „tvora ze zahrady“ (předchozí úkol) a pomocí suchých pastelů pro něj tuto zahradu (pozadí) nakreslit.

Výtvarný problém: Na základě smyslového prožitku nakreslit nezobrazujícím způsobem zahradu. Seznámit se s pojmem pozadí obrazu. Využít specifických možností pastelů.

Klíčová slova: prožitek, smyslové vjemy, suchý pastel, pozadí

Druhy výtvarné činnosti: výtvarná tvorba volná, nezobrazující, komunikace.

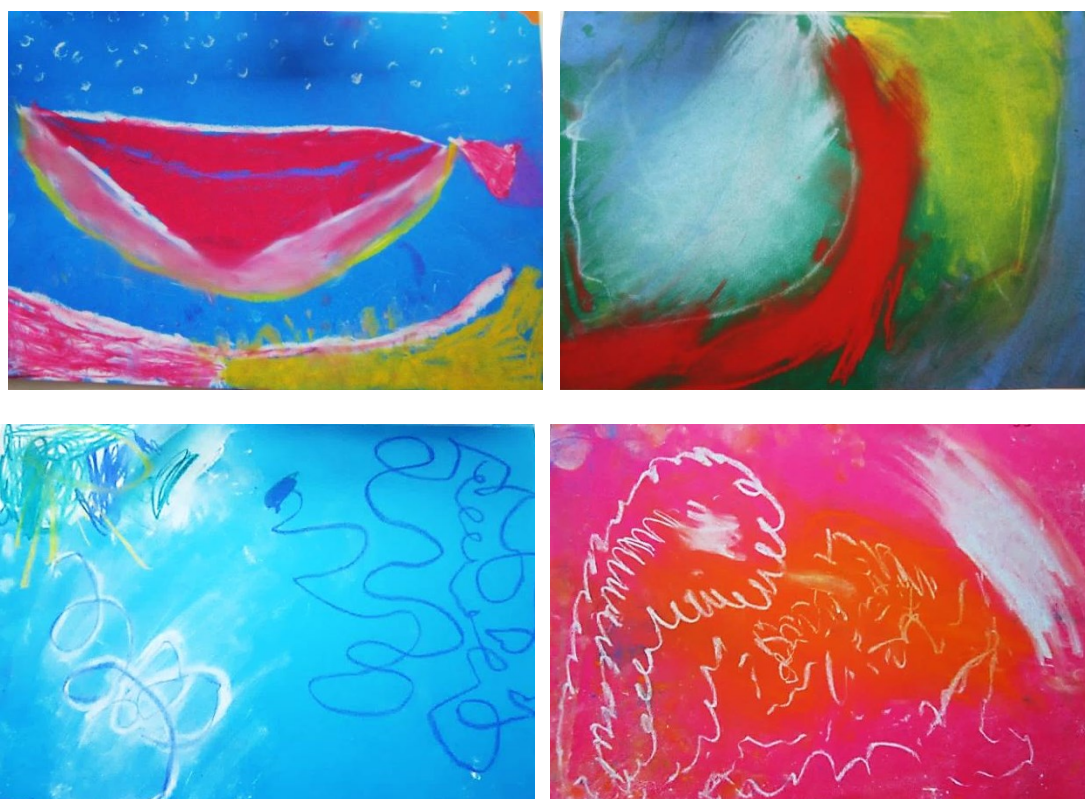
Vizuálně obrazné prostředky: prvky výtvarné řeči barva, symbolika

Techniky a instrumenty: kresba barevnými suchými pastelami

Pomůcky a materiály: čtvrtka A3, suché pastelky, hadřík

Organizační forma a časový rozsah: individuální, počet dětí 12, cca 45 min.

Průběh realizace: Tentokrát jsem jako motivaci k výtvarné činnosti zvolila smyslové vjemy. Děti měly před sebou několik předmětů ze zahrady, ke kterým si postupně čichaly. Jednalo se o seno, růži, okurku, jahody, mateřídoušku a levanduli. Potom měly uhodnout předmět již jen podle vůně se zavřenýma očima. Nakonec si děti lehly na koberec a poslouchaly relaxační zvuky z přírody. Vyzvala jsem je, aby si zkusily představit zahradu, jako kdyby se do ní koukaly jenom klíčovou dírkou, viděly pouze její malou část, ale slyšely zvuky a cítily vůně. U: „*A teď si děti půjdeme nakreslit zahradu, kterou jste viděly ve svých představách. Zkuste barvou znázornit pouze zvuky a vůně.*“ Při závěrečném povídání nad dětskými výkresy jsem nejprve vyzvala dítě, které nebylo autorem díla, aby popsalo svůj dojem z daného obrázku. Potom se měl teprve vyjádřit samotný autor. D1: „*tady to je asi houpací síť*“, D2: „*ne, to jsou růže a ty tečky znamenají, jak voní*“ (viz obr. č. 15), U: „*možná to je barevné listí na podzim*“, D1 „*je tam velký vedro*“ (viz obr. č. 16) D1 „*to je kouř*“, D2 „*ne, jako že tam lítají včely*“ (viz obr. č. 17), D1 „*taky včely*“ D2 „*ne jak voní kytičky*“ (viz obr. č. 18). Výsledné zahrady jsme využili jako pozadí pro „zlostné bytosti“ z předchozího úkolu. Děti měly pro svou bytost najít nejlepší umístění na svém pozadí a pomocí učitelky tam folii přichytit sešívačkou.



Obr. č. 15-18 zvuky a vůně zahrady (řazeno zleva doprava)

Reflexe: Dětem se motivace velmi líbila a chtěly hru na „čuchanou“ hrát i v následujících dnech. Většině dětí se podařilo zůstat u abstraktního ztvárnění, jen na několika obrázcích byly náznaky konkrétních předmětů. Velmi pěkně využily techniku kresby pastelem, která byla mnohde pojata malířsky (v barevných plochách). Při hodnotící reflexi většina dětí měla představu, co na jejich obrázku je. Některým dětem se ale interpretace kamaráda pravděpodobně líbila víc a tak souhlasily s jeho návrhem. Při umisťování bytostí na pozadí se měly děti opět možnost seznámit s principem vrstev.

11.2.2. Výtvarná řada Pootevřené dveře

Námět 1: Kůře stromů

Východiska oborová: Eva Kmentová, Adriena Šimotová, asambláž, frotáž

Cíl: Zprostředkovat dětem autentické zkušenosti s přírodním materiálem – kůrou, poukazovat na rozmanitost v přírodě, vést je od plošného zobrazení k prostorovému vyjádření, vyzkoušet si techniku frotáže

Klíčová slova: rozmanitost, dotyk, frotáž

Motivace: zkoumání kůry stromů, vycházky do lesa, motivace samotnou technikou frotáže

Úkol 1: Při procházkách satalickou oborou pozorovat kůru stromů, všímat si struktury, barevnosti, rozdílů. Prozkoumávat vlastnosti kůry, „rub a líc“, vůni apod. Dotýkat se kůry stromů se zavřenýma očima, popsat verbálně své prožitky. Vyzkoušet si techniku frotáže.

Výtvarný problém: dotykem poznat rozdílné a shodné povrchy, po vyzkoušení techniky frotáže na různých předmětech a površích nabídnutých učitelkou si najít vlastní vhodné předměty a povrchy k frotáži, dát pozor na protrhnutí papíru

Druhy výtvarné činnosti: výtvarné vnímání, výtvarná tvorba explorační, komunikace

Vizuálně obrazné prostředky: prvky výtvarné řeči - struktura

Technika: frotáž

Pomůcky: balicí papír, ploché voskovky na frotáž, kůra, předměty vhodné k frotování

Organizační forma a časový rozsah: skupinová a individuální, počet dětí 12, cca 60 min.

Námět 2: Co jsem prožil, to jsem stvořil

Cíl: zprostředkovat dětem prozkoumávání papíru a jeho kvalitativních možností, využít nový poznatek pro plošné konstruování technikou asambláže, ukázat možnosti přechodu z plochy do prostoru.

Klíčová slova: prozkoumávání, možnosti papíru, asambláž, přechod z plochy do prostoru

Motivace: Eva Kmentová – Prostěradlo, hmatové prožitky z předchozích činností

Úkol 2: Hry s navlhčeným papírem, prozkoumávání jeho tvarových a kvalitativních možností. Na základě těchto zkušeností a zkušeností s kůrou z předchozích činností, vytvarovat z navlhčeného papíru technikou papírové asambláže kůru stromu. Rozhodnout se, jakou texturu bude kůra mít, zda bude hladší, drsnější apod. Nalepit kůru na čtvrtku A5 (viz obr. č. 19).

Výtvarný problém: Využít zkušenosti z explorativních činností s papírem v další tvorbě, porozumět jeho možnostem (je tvárný), ale i rizikům (lehce se roztrhne) a poučit se z toho.

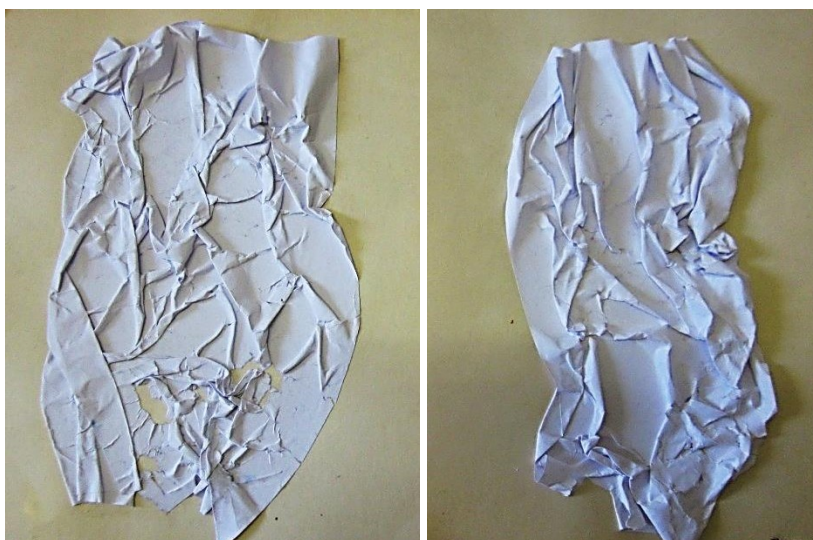
Druhy výtvarné činnosti: výtvarná tvorba explorační, komunikace

Vizuálně obrazné prostředky: prvky výtvarné řeči - struktura, procesy tvorby - napodobení

Technika: asambláž

Pomůcky: bílý kancelářský papír A4, čtvrtka A5, lepidlo Herkules, voda, houbička.

Organizační forma a časový rozsah: individuální, počet dětí 12, cca 40 min.



Obr. č. 19 papírová asambláž kůry

Námět 3: Co se skrývá pod kůrou

Východiska oborová: Jiří Kolář, koláže

Cíl: Seznámit se s technikou koláže.

Klíčová slova: malba, koláž, zakomponování, plocha

Motivace: ukázka různých koláží

Úkol 3 – 1. část - Rozpomenout se na barevnost kůry stromů. Inspirovat se kousky kůry. Vybrat vhodné barvy z nabídky a namalovat kůru stromu. Stejným způsobem pojednat i reliéfní kůru z předchozí činnosti a to tak, aby se k sobě hodily, patřily k sobě. (viz obr. 20 – 22) Za pomoci učitelky obě kůry spojit sešívačkou, vytvořit jakési odklápěcí dveře. (viz obr. 23 – 24)

Úkol 3 – 2. část - Vybrat si z černobílých kopií různých brouků ty, které je nejvíc zaujmou a vystříhnout je. Promyslet nejlepší uspořádání, zvolit si počet, velikost apod. a vlepit je pod připravenou reliéfní kůru. (viz obr. 23 – 24)

Výtvarný problém: Malbou napodobit strukturu a barevnost kůry. Přenést se z prostoru zpět do plochy. Pokusit se napodobit její charakteristické vlastnosti malbou temperami. Vyřešit uspořádání prvků (papírových výstřižků brouků) zakomponovat je do malby, rozhodnout se pro nejuspokojivější řešení.

Druhy výtvarné činnosti: výtvarná tvorba volná

Vizuálně obrazné prostředky: barva, vztahy mezi elementy – kompozice

Technika: malba, koláž

Pomůcky: temperové barvy, štětce, voda, nakopírované černobílé fotokopie brouků, nůžky, lepicí tyčinky, sešívačka

Organizační forma a časový rozsah: individuální, počet dětí 12, cca 90 min.



Obr. č. 20 – 22 temperami pojednaná papírová asambláž kůry stromu



Obr. č. 23 – 24 odklápěcí kůra s koláží brouků

Průběh činnosti a reflexe výtvarné řady pootevřené dveře: Při našem motivačním prozkoumávání kůry byly děti velmi aktivní. Nejvíce je bavilo odlupovat kůru v lese a přinášet mi své „úlovky“. Musela jsem s sebou nosit encyklopedii brouků, abychom mohli společně rozpoznat, o jakého brouka se vlastně jedná. V následujících týdnech stále někteří „vědátoři“ pokračovali ve studiu encyklopedií. Tři z dětí mi přinesli brouky v lahvičkách i z domova, aby se pochlubili svými poklady. Dokonce i paní učitelka kolegyně využila encyklopedie k vyhledání druhu brouků, které se jí usídlili na chalupě. Jedna z maminek mi poslala email s nebezpečným druhem brouků, který se v naší zemi objevil. Děti jsem samozřejmě poučila o opatrnosti při průzkumu. Ve výtvarném ztvárnění kůry děti využily všechny předchozí zkušenosti a nebály se experimentovat. Byly samostatné a neměly potřebu se navzájem napodobovat. Z různých odstínů barev, které jsme společně namíchaly, využívaly bohatou škálu barev a odstínů a různě je překrývaly a kombinovaly (viz obr. č. 20-24). Někdy bylo potřeba jejich tvořivé nadšení naopak trochu krotit, aby neprotrhly vytvarovanou kůru. Při umisťování vystřižených brouků se děti setkaly s kompozicí a jejími možnostmi. Někteří zvolili umístění brouků v uspořádaných řadách a pouze pod kůru, jiní vybrali jen nejzajímavějšího brouka. Další zakomponovali své brouky po celém kmeni stromu. Při zvažování o způsobu, jakým bych se mohla tohoto průřezového tématu zhostit, jsem se především chtěla vyhnout pouhému ilustrativnímu doplnění tématu. Šlo mi o to, aby bylo možné pojmout průřezové téma i jiným výtvarným způsobem. Pro složité zobrazení brouka jsem proto místo ilustrace raději zvolila formu koláže, která neubrala na efektivitě výtvarné činnosti, ale naopak ji podpořila.

11.2.3. Výtvarná řada Dveře dokořán

Námět 1: Lesní domeček – aneb naše chýše

Východiska oborová: land art, Ivan Kafka, Andy Goldsworthy

Cíl: Zprostředkovávat dětem autentické zkušenosti s přírodními materiály v prostředí lesa – rozvíjet smyslové vjemy, přirozeným způsobem poznávat vlastnosti přírodních materiálů (větve, hlína, mech, prach, traviny, listy apod.), iniciovat tvořivé činnosti s nimi, povzbuzovat ke konstruování, manipulačním činnostem a ke hře.

Klíčová slova: zkušenost, přírodní materiály, vlastnosti, prostředí, les, konstrukční a manipulační činnosti, hra, smyslové vjemy

Motivace: napodobování činnosti učitelů a činnost sama, land art – ukázky

Úkol 1: Postavit si na určeném místě v lese domeček z klacků a dalších přírodních materiálů dostupných v jeho blízkém okolí. Dodržovat pravidla bezpečnosti (např. neběhat s klackem, neohrožovat druhé apod.), domluvit se na postupu.

Výtvarný problém: napodobit práci učitele při zakládání stavby, všimnout si konstrukčních postupů, zapojit se postupně do činnosti, tvořivě a iniciativně hledat i cestou „pokus - omyl“ další vhodné způsoby stavby domečku (délka klacků, uspořádání, využití dalších materiálů apod.), připravovat si vhodný materiál ke stavbě, nebát se uplatňovat vlastní nápady, umět se domluvit s ostatními.

Druhy výtvarné činnosti: výtvarné vnímání, výtvarná tvorba explorační a užitá, komunikace.

Vizuálně obrazné prostředky: prvky výtvarné řeči – prostor, struktura, linie, procesy tvorby – napodobení, technika land art

Pomůcky: přírodní materiál z lesa a blízkého okolí – klacky, mechy, kůra, listy, sláma apod.

Organizační forma a časový rozsah: skupinová, počet dětí 10 - 14, časově neohraničená

Námět 2: Vlajka – aneb toto území je naše

Východiska oborová: symbolika, grafické ztvárnění vlajek

Cíl: Seznámit děti s vlajkou Satalic, její symbolikou a funkcí, poukázat na funkci vizuálních znaků a jejich „čtení“

Klíčová slova: vlajka, symbolika, vizuální znak,

Motivace: Ukázka vlajky Satalic, seznámení s její historií a funkcí a funkcí vlajek obecně – např. jejich důležitá úloha při rozlišení bojujících stran ve válkách

Úkol 2: Namalovat temperami na plátno vlajku školky s ústředním symbolem mravence, možnost využití jednoduchých tiskátek – špunt, rulička papíru.(viz obr. 25)

Výtvarný problém: promyslet zjednodušené ztvárnění hlavního symbolu školky, zvolit vhodné barvy, domluvit se na postupu, rozdělit si práci na vlajce ve skupině – kdo, co, kdy, jak apod.

Druhy výtvarné činnosti: výtvarná tvorba užitá, komunikace

Vizuálně obrazné prostředky: výtvarné symboly, procesy tvorby - stylizace

Pomůcky: bílé plátno (starší prostěradlo), temperové barvy, tiskátka, obrázek vlajky Satalic

Organizační forma a časový rozsah: skupinová a individuální, počet dětí 10 - 14, cca. 40 – 50 min.



Obr. č. 25 – 26 malování vlajky se symbolem školky

Průběh činností: S dětmi z naší školky pobýváme v bývalé oboře nebo také jinak nazývaném Satalickém háji velmi často. Děti mají tyto pobyty v lese velmi rády, neboť zde nemusí chodit ve dvojstupu a mají poměrně velkou volnost. Obora má pokaždě tak trochu jinou tvář a atmosféru, každý den, každé roční období je něčím specifické a nové, vždy nás zde něco překvapí. Ať se jedná o barvy, vůně, zvuky, živočichy či plody. Na podzim obora hýří barvami díky převaze listnatých stromů, v zimě nás zaujme klenba z větví vysokých stromů, které bez listů působí někdy až trochu strašidelně a temně. Sníh nám připraví dobrodružství při hledání a rozpoznávání stop, jaro nás přivítá bílými polštářky sněženek, které jsou později vystřídány koberci sasanek a fialek. Kromě toho můžeme naslouchat zpěvu ptáčků, pozorovat množství různého hmyzu či si prohlížet liány z břechťanu, jemný mech nebo strukturu kůry a dřeva. V létě se z lesa stává na mnoha místech neprostupný prales, jinde přírodní chrám s vysokou zelenou klenbou. Některá místa mají obzvlášť silnou atmosféru. Jedná se především o palouk pod staletými duby a o kaštanovou alej vedoucí do Víně. Právě v tomto místě jsme se

jednoho dne rozhodli spolu s učitelem angličtiny, postavit s dětmi chýši z klacků. Tento nápad vznikl impulzivně od nás učitelů, neboť jsme si vzpomněli na svá dětská léta. Přes naši silnou motivaci a velké úsilí nebyl pro děti přesto náš nápad příliš atraktivní. Po několika minutách jsme ve stavbě domku z klacků zůstali osamoceni a byli z toho docela smutní. Při další návštěvě lesa jsme přesto ve stavbě pokračovali a to především proto, abychom se trochu zahřáli. Ani tentokrát se děti do stavby příliš nehrnuly. Při další návštěvě jsme málem kapitulovali, neboť naši stavbu někdo rozbořil. To ale děti dost naštvalo a tak se rozhodly, že chýši obnovíme. Tato naše zkušenost se často opakovala, ale děti již získávaly k dílu vztah a samy od sebe tahaly na místo mnohdy i velké větve. Jednou nás napadlo, že bychom s dětmi mohli nad naším územím vztyčit vlajku, kterou si sami vytvoříme a zabrat ho tak pro sebe. Přinesli jsme barvy a látku a v krásném podzimním dnu děti vytvořily společně dvě vlajky (viz obr. č. 25 - 26). Zajímavé bylo, že od této doby naši stavbu již nikdo nezbořil, ale rostla a mohutněla s každou naší další návštěvou tohoto místa. Děti se čím dál více na naši chýši těšily, přemýšlely čím ji ozdobit – hledaly různé kůry, mechy, listy, květiny a podobně. Velmi zajímavá byla také proměna chýše v různých ročních obdobích (viz obr. č. 31 - 36). Na podzim barevné listy, v zimě pokrývka sněhu a rampouchy, na jaře přilehlá oranice se svými poklady starých střípků keramiky, skel a dokonce mincí či starých knoflíků. Velkou radost dětem udělala provazová houpačka, kterou kdosi zavěsil do koruny vysokého stromu hned vedle naší chýše. Děti byly na své dílo stále pyšnější, velice rády se sem vracely a přiváděly sem dokonce i své rodiče. V létě kdosi přikryl chýši pokrývkou slámy a tak se stala naše lesní stavba kulturní součástí obce a land- artovým „uměleckým dílem“ lesa. Palouk u naší chýše se stal i středem mnoha dalších výtvarných aktivit, které byly mnohdy i výsledkem spíše náhody. Jednalo se například o kresby vodou do suché hlíny (viz obr. č. 28), kresby do prašné cesty, kresby klacíkem do bahnité cesty, vytváření různých stop ve sněhu (viz obr. č. 30), ale i tvoření domečků pro barbíny, zdobení stromů zavěšováním ledových ozdob a mnoho dalšího. Přírodniny si děti velice rády nosí i do školky, kde máme již velkou sbírku různých klacků, kaštanů, listů, ořechů apod., které pak využíváme k dalším činnostem (viz obr. č. 29).



Obr. č. 27 - 30 využívání přírody a přírodnin k výtvarným činnostem

Reflexe: Přestože některé popsané činnosti v lese nemusí zpočátku vypadat jako výtvarné činnosti, není to pravda. Jak již bylo řečeno v reflexi předchozích výtvarných činností, pro děti je velmi důležitá představivost a kreativita, ale také hra s výtvarnými prostředky, kterými se pro ně v podstatě může stát téměř cokoli. Důležité je na možnosti těchto prostředků děti upozorňovat a rozvíjet je. Tím se tyto znalosti ukládají do jejich mysli k případnému dalšímu využití. Také činnostní způsob seznamování s přírodními materiály buduje komplex zkušeností, které můžou být dále rozvíjeny a využity. Děti se tak mohou například přirozeně seznámit s různým druhem linií, struktur, stop apod., které pak mohou napomoci k jejich větší citlivosti při jejich vlastním výtvarném vyjadřování a chápání. Tvoření v přírodě přináší ale i některá omezení a těžkosti. Především je potřeba nastavit dětem jednoduchá pravidla chování – např. neběhat s klackem, nechodit z dohledu, nejíst a nesahat na neznámé plody, houby apod. Výtvarná díla jsou většinou nepřenositelná, často prchavá a ne příliš trvanlivá. Ne vždy se také podaří díla vyfotografovat a alespoň tak činnosti zdokumentovat. Pro rodiče máme přesto zřízenou foto - úschovnu, kde si pak tyto aktivity dětí mohou prohlédnout. Problém bývá ale i v tom, že spravování foto úschovny bývá poměrně časově náročné a nad rámec

pracovní doby učitelky. Občas se nám stane, že někteří rodiče si všímají spíše toho, zda bylo dítě vhodně oblečené apod., než toho, co v lese dělalo. Dalším problémem bývá i to, že děti se při těchto činnostech v přírodě častěji umažou, což je některými rodiči též nelibě neseno. Je potřeba mít také na zřeteli, že i když si to většina dětí v lese velice užívá, jsou i jedinci, kteří se tam cítí nejistě. Je důležité na ně brát ohled a usnadnit jim pobyt v přírodě například rozhovorem, vyprávěním apod.



Obr. č. 31 - 36 proměna chýše v ročních obdobích

Námět 3: Pidimužici – sataličtí skrčkové

Východiska oborová: tvorba Karla Zemana, filmové efekty

Cíl: Rozvíjet tvořivost a představivost, seznámit děti s možnostmi fotografie a nových médií a využít je při výtvarných činnostech a jejich prezentaci, představit tvorbu Karla Zemana a jeho filmové triky, poukázat na některé prostředky a fungování virtuální reality.

Klíčová slova: tvořivost, představivost, fotografie, nová média, Karel Zeman, virtuální realita

Motivace: četba pověsti o satalickém skrčkovi – pidimužíkovi, filmy Karla Zemana

Úkol 3: Převléknout se za Pidimužíka, využít dostupné materiály – šátky, provázky apod. uplatnit vytvořené převleky ve společné hře. Posléze učitelkou nafocené a vytištěné obrázky skrčků vystříhnout a najít pro ně v přírodě vhodné prostředí v lese, kde by nejlépe vynikly proporční rozdíly mezi zmenšenými postavičkami a reálným okolím.

Výtvarný problém: představit si, jak by asi mohl skrček vypadat a jak by se mohl chovat, vytvořit originální převlek, uplatnit představy v následné hře při interakci s ostatními, vyhledat pro své zmenšené postavičky vhodné prostředí, kde by nejlépe vynikly disproporce postaviček s realitou.

Druhy výtvarné činnosti: imaginace, výtvarná tvorba explorační, komunikace.

Vizuálně obrazné prostředky: proporcionalita, dynamičnost, komunikace, kontrast, procesy tvorby – napodobení, metafora, technika – fotografie, instalace

Pomůcky: šátky a vhodný materiál ke zhotovení převleků, nůžky, barevné fotokopie dětí – skrčků, fotoaparát

Organizační forma a časový rozsah: skupinová a individuální, počet dětí 10 - 14, trvání více dní, denně cca. 30 – 50 min.

Průběh činnosti: Jako motivaci jsem tentokrát zvolila četbu pověsti o skrčkovi od B. Hedrlin-Satalického. *Když jsme chodívali do školy do Víně jako děti javorovou a kaštanovou alejí ze Satalic, kol háje a bažantnice a zámku, chodíval s námi často starý Janděčka, měl někdy velký statek ve vsi a byl zároveň zvoník u sv. Anny. Janděčka doprovázel děti a tak všelicos povídal. Také povídal, že jsou v satalickém háji skrčkové, takoví prý maličcí mužíčkové, kteří mají hlavu na krátkém krčku a třepetají jí, smějou se a koulí očkami. Sám prý je kolikrát vidíval....*(in Vrabec 2014) Poté jsme si nejprve s dětmi trochu povídali o nadpřirozených bytostech a následně se měly děti zkusit za pomoci šátků a dalších doplňků za nějakého takového pidimužíka převléknout. Dále jsme

převleky využili v dramatických etudách a při hře, Děti v převlecích jsem pak vyfotila a následně vytiskla na barevné kopírce. Další den si starší děti své zmenšené postavičky vystříhnuly, mladším jsem pomohla. Na procházce měly pak najít takové umístění pro své pidimužíky, kde by nejlépe vynikl kontrast velikosti postaviček a okolí. Dětem se činnost líbila, ale nevydržely při ní tak dlouho, jak jsem předpokládala. Okolní les a jeho lákadla zájem o činnost brzy převážil. Problematické bylo pravděpodobně i to, že postavičky nebyly vytištěné na tvrdším kartonu a tak se ne zcela jednoduše umisťovaly. Mnohem více byly děti zaujaté fotografiemi, které jsem jim posléze ukázala. Zde si mohly pravděpodobně mnohem více uvědomit proporční rozdíly a optický klam tím vzniklý. (viz obr. 37 – 40)

Reflexe: přestože se nenaplnily všechny moje očekávání a ne všechny děti činnost hlouběji zaujala myslím si, že měla své opodstatnění a význam. To se projevilo hlavně v následném hodnocení fotodokumentace z této činnosti dětmi. Děti fotografie komentovaly, všímaly si vzniklých disproporcí a chlubily se obrázky rodičům.



Obr. č. 37-40 sataličtí skrčkové – disproporční rozdíly

11.2.4. Výtvarná řada Dveře do světa

Tuto výtvarnou řadu, která, jak by se mohlo na první pohled zdát, s projektem zdánlivě nesouvisí, jsem zařadila do projektu záměrně. Vzhledem k tomu, že jsme dvojjazyčnou mateřskou školkou, máme zde zastoupeno i větší počet národností. To souvisí i s různými kulturními zvyklostmi a odlišnostmi. Také náš učitel angličtiny má zajímavé zážitky z dětství z Indonésie, kde do svých 15 let vyrůstal. V současné multikulturní společnosti se děti budou setkávat s jinými kulturami stále častěji, a proto jsem považovala za přínosné tuto výtvarnou řadu do projektu zařadit. Byla inspirovaná právě Indonésií, kde vyrůstal náš pan učitel jako syn misionářů.

Námět 1: Tváře domorodců

Východiska oborová: „primitivní umění“, umění přírodních národů

Cíl: rozvíjení kreativních a tvůrčích schopností na základě inspirace uměním přírodních národů, rozvíjení znalostí o jiných kulturách světa, prohlubování vztahu a úcty k různým uměleckým projevům, pochopení vztahu kultury a prostředí

Klíčová slova: inspirace, jiná kultura, přírodní národy, různé umělecké projevy

Motivace: vyprávění učitele, ukázky fotografií a publikací o Indonésii

Úkol 1: Namalovat temperovými barvami na bílou čtvrtku A3 tvář (hlavu) domorodce a ozdobit ji podobným způsobem, jakým se zdobili domorodí lidé na ukázkách fotografií. (viz obr. č. 41 – 46)

Výtvarný problém: napodobit způsob dekorování obličeje podle ukázky domorodých lidí na fotografiích, použít vhodné barvy k docílení kontrastů, všimnout si hlavních znaků a uspořádání zdobných prvků – bod, linie, barva, rytmické střídání, symetrie a asymetrie apod.

Druhy výtvarné činnosti: výtvarná tvorba explorační a volná, komunikace.

Vizuálně obrazné prostředky: prvky výtvarné řeči – bod, linie, barva, vztahy mezi elementy – rytmus, kontrast, symetrie x asymetrie, technika - malba

Pomůcky: temperové barvy, bílá čtvrtka A3, štětce, fotografie a publikace s uměním přírodních národů.

Organizační forma a časový rozsah: individuální, počet dětí 10 - 14, cca. 45 min.

Námět 2: Bumerang – tam a zase zpátky

Východiska oborová: „Primitivní umění“

Cíl: seznámit se s technikou kašírování a využít ji při tvorbě užitého předmětu

Klíčová slova: technika kašírování, užitný předmět

Motivace: ukázka hotového bumerangu a jeho funkce

Úkol 2: Vytvořit bumerang technikou kašírování, ozdobit ho podobným způsobem a prostředky jako v předchozím úkolu (viz obr. č. 41 – 46)

Výtvarný problém: zvládnout techniku kašírování (pokrývat šablonu bumerangu z kartonu souvislou vrstvou vytrhaných novinových proužků, používat dostatečné množství tapetového lepidla apod.), využít praktické poznatky způsobu zdobení z předchozího úkolu.

Druhy výtvarné činnosti: výtvarná tvorba užitá

Vizuálně obrazné prostředky: prvky výtvarné řeči – bod, linie, barva, vztahy mezi elementy – rytmus, kontrast, symetrie x asymetrie, technika – kašírování, malba

Pomůcky: karton, bumerang, noviny, tapetové lepidlo, temperové barvy, štětce

Organizační forma a časový rozsah: individuální, počet dětí 10 - 14, cca. 90 min.



Obr. č. 41-46 hlavy domorodců a jejich bumerangy

Námět 3: Náhrdelník z hliněných korálků

Východiska oborová: „Primitivní umění“

Cíl: získávání poznatků o keramické hlíně, jejích vlastnostech, možnostech a omezeních, zvládnutí základních technických dovedností při práci s hlínou

Klíčová slova: keramická hlína, vlastnosti a možnosti materiálu, základní technické dovednosti

Motivace: samotný materiál – keramická hlína, názorné ukázky učitelky

Úkol 3: vytvořit náhrdelník z vlastně vyrobených hliněných korálků případně dozdobit peříčky (viz obr. č. 47 – 49)

Výtvarný problém: vymodelovat komponenty z keramické hlíny – kuličky či jiné jednoduché tvary, napíchnout je na špejli a domalovat temperovými barvami. Po zaschnutí navléknout na provázek nebo kůži, dát si pozor na změnu vlastností hlíny při vyschnutí (tvrdost, křehkost).

Druhy výtvarné činnosti: výtvarná tvorba explorační a užitá

Vizuálně obrazné prostředky: vztahy mezi elementy – rytmus, kontrast, symetrie x asymetrie, technika – modelování, malba

Pomůcky: keramická hlína světlá, podložky na modelování, špejle, provázek nebo kůžička na navlékání korálků, peříčka, temperové barvy, štětce

Organizační forma a časový rozsah: individuální, počet dětí 10 - 14, cca. 55 min.



Obr. č. 47-48 náhrdelníky z hliněných korálků

11.2.5. Ěuky, ěuk vstupte – tradice a oslavy

Námět 1: Satalický betlém

Východiska oborová: happening, papírové betlémy

Cíl: zapojit děti do důležitých událostí obce a naopak prezentovat tvorbu dětí mimo školku. Zapojit rodiče a širší veřejnost do společné činnosti a iniciovat vztahy, vzájemné propojení a komunikaci. Seznamovat děti s tradicemi a kulturním dědictvím.

Klíčová slova: happening, tradice, betlém, propojení, veřejnost

Motivace: příběh o narození Ježíše, seznámení s tradicí betlémů, ukázka papírového betlému, pozvání na veřejnou akci obce „Rozsvícení vánočního stromu“

Úkol 1: Namalovat temperovými barvami kartonové kulisy nejdůležitějších domů Satalic, aby bylo zjevné, o jaké budovy se jedná (malovat dle fotografií nebo po paměti z osobní zkušenosti). Z domů vytvořit papírový betlém Satalic. Na veřejné akci obce „Rozsvícení vánočního stromu“ doplňovat betlém dalšími postavíčkami nakreslenými návštěvníky této společenské akce. Tyto „koledníky“ nakreslené černým fixem na bílou čtvrtku po vystřížení zakomponovat pomocí špejlí do polystyrénového podkladu „satalického betléma“.

Výtvarný problém: Přizpůsobit malbu velikosti kulis při zachování proporcí, všimnout si charakteristických rysů budov a vystihnout je v malbě. Vymýšlet další možnosti, jak oživit papírový betlém.

Druhy výtvarné činnosti: výtvarná tvorba volná i užitá, výtvarná akce, komunikace

Vizuálně obrazné prostředky: prvky výtvarné řeči – barva, plocha, prostor, vztahy mezi elementy – proporcionalita, procesy tvorby – stylizace, technika malba, kresba, konstruování

Pomůcky: temperové barvy, krabicové kartony, štětce, fotografie budov, papírový betlém, černé fixy, čtvrtky, špejle, polystyrén, vata.

Organizační forma a časový rozsah: individuální a skupinová, počet dětí na přípravu kulis 10, cca. 180 min.

Průběh činnosti: Tuto činnost jsem dělala jen se staršími dětmi, většinou předškolními v rámci speciálně vyhrazeného času pro tuto činnost. Byli přizváni i dva prvňáčci, kteří již do školky nechodí, ale moc rádi se občas nějakých společných akcí školky ještě účastní. Před zahájením vlastní tvorby jsem dětem ukázala nejprve papírový betlém Prahy. U: „Kdo ví, co jsem vám přinesla ukázat?“, D: „no já mám doma takovou knížku“, U: „to máš pravdu, takové rozkládací knížky opravdu existují, ale co je tu za příběh“, D: no jako

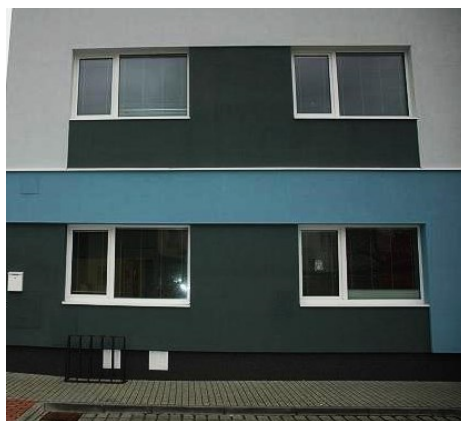
že budou Vánoce“, „tady se narodil Ježíšek, vidíš, tady“, „to je betlém, viděla jsem ho s babičkou“, U: „ano, je to betlém, ale místo Betlém, kde se Ježíš opravdu narodil vypadalo úplně jinak“, D: „no, není tam kráva“, U: „Ježíš se narodil ve chlévě na seně, ale lidé většinou nevěděli, jak to v Betlémě opravdu vypadá, tak si namalovali betlém po svém. Připomíná vám to městečko nějaké město, které znáte? D: „byl jsem na takovém zámku“, „mě se líbí ty rampouchy“, U: „to je děti Praha, a tam vzadu Hradčany, podívejte“, „jo to znám.“ U: „budeme mít teď důležitý úkol, uděláme si také podobný papírový betlém, ale satalický a hodně veliký.“ Řekla jsem dětem o svém záměru, vystavit náš betlém na akci Rozsvícení satalického stromu. „Přinesla jsem vám obrázky některých satalických domů. Které domy by podle vás v našem satalickém betlémě neměly chybět? Zkuste vybrat pět takových domů.“ Děti po krátkých diskuzích vybraly nakonec sedm domů – školu, sokolovnu, hasičskou zbrojnici, poštu, nádraží, kapli sv. Anny a naši školu. K dispozici jsme měli jeden karton dlouhý asi 1,5 metru a několik kartonů menších. Vysvětlila jsem jim, jak budeme postupovat. Aby děti neměly problémy s proporcemi, nakreslila jsem jim základní obrys vybraného domu. Někteří pracovali samostatně, jiní ve dvojicích. Doporučila jsem jim namalovat nejprve omítku a pak teprve okna a další detaily. Některým dětem jsem to tím myslím ulehčila, jiné se nedaly omezovat a poradily si po svém. Naše školka například dopadla v tomto pojetí tak trochu jako iglů, ale malba je velmi živá a stavba rozpoznatelná. (viz obr. č. 51 - 52) Kromě budov děti vytvořily ještě několik dalších „kulis“ do betléma např. vánoční strom a postavy Josefa a Marie. Hotový betlém byl pak nainstalován v sokolovně v rámci předvánoční akce rozsvícení vánočního stromu, kde ho mohl každý návštěvník doplnit kresbou sebe sama coby satalického koledníka. Kresbu mohl každý zapíchnout pomocí špejle do podkladu betléma.

Reflexe: Impulsem k výrobě satalického betlému se stala prosba maminky jedné holčičky ze školky, která byla spolupořadatelkou nového pojetí předvánoční akce *Rozsvícení vánočního stromu*, kterou chtěli spolu s dalšími dobrovolníky uspořádat více sousedsky se zapojením celé vesnice. Dobrovolníci měli napéct například nějaké dobroty a prodávat je zde za symbolickou cenu v rámci ochutnávky, byly přizvány různé spolky apod. Naši školu poprosila o nějaké vyrábění pro děti. Napadl mě právě tento jakýsi happening s koledníky a betlémem, ale její reakce byla trochu rozpačitá. Řekla jsem si tedy, že uděláme klasické vyrábění s líbivými andílky ze šišek současně s naším betlémem. Zajímalo mě, o co bude větší zájem a jak se ujme betlémský happening. Celé se to vyvinulo ale trochu jinak. Při přípravě vzoru pro andílka jsem použila jinou šišku a ty, které jsem měla pro anděly připravené, se začaly rozpadat. Musela jsem improvizovat

a navrhnout jiného anděla, který byl ale komplikovanější na postup a proto jsem měla s kolegyní po celou dobu akce plné ruce práce s vypomáháním dětem, jež tam rodiče „umístili“, aby si děti udělaly pěkný výrobek. Na druhém stole s kreslením koledníků jsme pouze čas od času sdělily, co se tam může dělat a jaká je naše idea. Po skončení dílniček jsem byla velmi mile překvapená, kolik koledníků přesto v našem betlému přibýlo. Přestože stůl s anděly byl hlavně kvůli již zmíněným maminkám frekventovanější, na stole s anděly mnohdy děti seděly osamoceně, ale mnozí pracovali dlouho a s velkým zaujetím. Objevili se nejen koledníci, ale i klasické betlémské postavy včetně andělů a zvířat. (viz obr. č. 49 - 50)



Obr. č. 49 – 50 satalický betlém, postavy koledníků



Obr. č. 51 – 52, budova školky malba dítěte x reál, 53 – 54 tvoření v sokolovně

Námět 2: Masopust

Východiska oborová: lidové tradice

Cíl: Seznamovat děti s tradicemi a kulturním dědictvím, podpořit sebedůvěru ve vlastní schopnosti při vytváření masky, využití vlastnoručně vyrobených masek v dramatických činnostech.

Klíčová slova: výtvarná akce, tradice, masopust

Motivace: ukázka dokumentu o tradicích masopustu, obrázky typických postav Masopustu a jejich funkce

Úkol 2: Vybrat si masopustní postavu, která dítě zaujala nebo vymyslet jakoukoliv postavu vlastní a namalovat ji temperovými barvami na připravenou papírovou škrabošku. Posléze dotvořit a ozdobit masku krepovým papírem či ústřižky barevného papíru. Inspirovat se lidovou tradicí. Využít masku v závěrečné prezentaci – průvodu masek. (viz obr. č. 57)

Výtvarný problém: Vystihnout charakter masopustní postavy, postupovat od celku k detailům. Promyslet nejlepší způsob dozdobení kuličkami krepového papíru a papírovými proužky.

Druhy výtvarné činnosti: výtvarná tvorba volná i užitá, výtvarná akce, komunikace

Vizuálně obrazné prostředky: prvky výtvarné řeči – barva, plocha, prostor, vztahy mezi elementy – symetrie a asymetrie, rytmus, kontrast, procesy tvorby – stylizace, technika malba, plošné konstruování

Pomůcky: temperové barvy, bílé čtvrtky A3, štětce, krepový papír, lepidlo Herkules, nůžky, barevné proužky papíru, sešívačka, nůžky.

Organizační forma a časový rozsah: individuální a skupinová, počet dětí 12, cca. 120 min.

Úkol 3: modelování masopustních dobrot z kynutého těsta (viz obr. 55 – 56)



Obr. 55 – 56 modelování masopustních dobrot z kynutého těsta



Obr. č. 57 masopustní masky

11.3. Zhodnocení projektu Jakpak je dnes u nás doma

Při přípravě výtvarného projektu jsem považovala za důležité, aby se děti seznámily s místem, ve kterém vyrůstají především přímo a to pomocí vlastních osobitých zkušeností, zážitků a prožitků. Kromě toho jsem se chtěla pokusit nabídnout dětem ve výtvarných činnostech širokou škálu výtvarných prostředků, které budou mít zároveň logickou návaznost a opodstatnění. Výtvarné činnosti bylo potřeba přizpůsobit také možnostem konkrétních dětí vzhledem k jejich věku a jejich individuálním zvláštnostem. Záměrem bylo seznámit děti i s díly několika českých výtvarných umělců a poukázat tak na pestrou škálu možností v jejich výtvarném vyjadřování a na osobitý přístup při ztvárňování skutečnosti u každého z nich.

Myslím si, že nejen pro děti, ale i pro učitelku je dobré pracovat s asociacemi, které mohou konkrétní téma posunout do dalších rovin. V první výtvarné řadě Předě dveřmi se proto poprvé objevil symbol dveří, který jako sjednocující prvek celého výtvarného projektu dále celý projekt prolínal.

V prvním úkole úvodní výtvarné řady Předě dveřmi, byly děti vedeny k pozornému a záměrnému vnímání a objevovaly pestrost, kterou jim naše okolí nabízí. Děti si všímaly rozdílných typů dveří a vrátek, jejich provedení, barevnosti, detailů a materiálů, z nichž byla jednotlivá vrátka vyrobena. Cílem bylo obohatit děti znalostmi, které pak napomůžou k rozšíření naučených grafických typů a zabrání schematickému zobrazování. Dále byly děti vedeny k představivosti, kterou podpořila úvodní motivace knížkou s prvkem tajemství, haptické zkoumání předmětů poslepu a využití černobílé fotografie. Bylo zjištěno, že při volbě motivace je potřeba postupovat citlivě a s rozvahou. Někdy může přemíra motivace naopak odvést děti od tématu a strhnout pozornost jiným směrem, což se tak trochu stalo i při stopované, kdy byly děti zpočátku více zaujaty hledáním šipek. Další věcí, na kterou je potřeba dávat pozor při činnostech mimo areál školky je bezpečnost dětí. V druhém úkolu děti zužitkovaly svá pozorování z předchozích činností, což se projevilo v bohatosti kresby. Jednoduchou grafickou techniku vykřívání kontur klovatinou tzv. rezerváž zvládli předškoláci, ale menším dětem dělala potíže. Příště bych asi zvolila předem několik etud na pochopení principu vykřívání. Techniku kresby suchým pastelem zvládly děti velmi dobře, osvědčila se názorná ukázka učitelkou bez zbytečného dlouhého vysvětlování. Třetí výtvarný úkol vedl děti k zobrazení charakteru postavy a jejich emocí kresbou. Osvědčila se opět motivace knížkou Zahrada včetně nedokončeného úryvku, podporujícího představivost. Velmi účinné se ukázalo využití zrcadla a pozorování výrazů

vlastních obličejů dětí při emocích. V kresbě se opět převážně většině dětí podařilo charakter postavy vystihnout. Dalším úkolem bylo experimentování s transparentní folií. Zaujetí dětí nebylo tak velké, jak jsem očekávala, přesto si děti povšimly například stranově obrácené kresby na rubu folie (u podpisů dětí) a možnosti odděleného pozadí. Novým poznatkem byl i jiný druh kolorování kresby, kdy nebylo nezbytné hlídat kontury kresby. Při tomto úkolu jsem si uvědomila, že kombinace více výtvarných činností v těsné návaznosti za sebou může být pro děti obtížné. V posledním úkolu řady děti ztvárňovaly smyslový prožitek, tentokrát nezobrazujícím způsobem. Přestože se některé děti neubránily tomu, aby byla kresba pouze abstraktní, převážná většina dětí originálním způsobem své prožitky v kresbě (malbě) suchým pastelem zobrazila. Velmi přínosné bylo i to, že děti měly práci s pastelem ještě v živé paměti z předchozích činností a tak nebyly technikou omezeni, ale naopak plně využily její potenciál. Jako hlavní motivační zdroj celé řady byla zvolena kniha Jiřího Trnky Zahrada. Děti se seznámily nejen s obsahem knihy a s ilustracemi, ale zároveň se tak trochu dozvěděly něco málo ze základů kresleného filmu, kterým se Jiří Trnka celoživotně zabýval.

Ve výtvarných řadách Pootevřené dveře a Dveře dokořán byly děti vedeny především k autentickým zkušenostem s přírodními materiály a k jejich využívání v následné tvorbě. Dalším přínosem byla realizace několika výtvarných činností přímo v přírodě. Toto prostředí obohatilo výtvarnou činnost o mnoho nových podnětů a iniciovalo spontánní hry dětí s přírodními materiály (kůra, mech, zetlelé dřevo, listy, traviny, voda apod.). Kromě aktivních činností působí přírodní prostředí na děti i „pasivně“ a tak mimoděk rozvíjí jejich estetické vnímání, citlivost a senzibilitu k přírodním formám. Většina dětí ze školky velice ráda tráví čas v lese, ale byli zde i někteří, jejichž vztah a radost z pobytu v přírodě se prohluboval postupně. Osvědčilo se opakované chození do lesa, rozhovory s dětmi a poukazování na zajímavosti a možnosti činností a her v lese. Někteří rodiče nesli hůře zamazání dětí, či byli vystrašení nebezpečím, které může v lese na děti číhat (bodnutí hmyzem, klíšťata, jedovaté rostliny či houby). V tomto směru byly děti kontinuálně vychovávány a poučovány. Velkou výhodou je i malý počet dětí ve školce a neustálá přítomnost alespoň dvou učitelů. Uvědomila jsem si, jak důležitá je komunikace s rodiči a upozorňování na význam pobytu dětí v přírodním prostředí. Ve výtvarných činnostech těchto řad byly děti vedeny k přechodu z plochy do prostoru (frotování a asambláž kůry stromů) a k trojrozměrnému vyjadřování – konstruování (lesní domeček). Dalším obohacením bylo kombinování technik plošného a prostorového vyjádření (malba,

asambláž a otevírací „dveře“ kůry) a seznámení s technikou koláže (vlepování fotokopíí brouků do malby). Ve výtvarném úkolu Pidimužáci, byly děti seznámeny s možnostmi nových médií – digitální fotografie (využití změny proporcí) a s výtvarnou instalací (umísťování fotografií pidimužáků do reálné přírody). Při těchto výtvarných činnostech se osvědčila fotodokumentace, která posloužila hlavně následně dětem k lepšímu pochopení výtvarného problému. Fotodokumentace má význam i jako vhodná možnost prezentace výtvarných činností dětí netrvalého či nepřenositelného charakteru rodičům. Ve výtvarném úkolu Vlajka – aneb toto území je naše se děti seznámily nejen s vlajkou Satalic, ale i s funkcí znaku a symbolu. Ve výtvarných řadách Pootevřené dveře a Dveře dokořán bylo zapotřebí aktivního a angažovaného přístupu učitelů, kteří mnohdy svou vlastní činností iniciovali děti k nápodobě a dali tak impuls k následným vlastním činnostem dětí (např. domeček v lese).

Výtvarná řada Dveře do světa, aneb kde vyrůstal náš pan učitel, seznámila děti s jinou kulturou a pracovala opět se symbolikou. V malbě hlavy domorodce a jejím následném zdobení se děti inspirovaly technikou zdobení těchto přírodních národů. Byly vedeny, aby si všimaly a posléze mohly ve své tvorbě uplatnit rytmické střídání ozdob, linií tvořených jednotlivými body, symetrie a kontrastu barev. Všem dětem se podařilo uplatnit tyto nově nabyté znalosti nejen v malbě hlav domorodců, ale i v návazné činnosti dekorování vlastnoručně vyrobeného bumerangu. Při tvorbě bumerangu si děti vyzkoušely techniku kašírování. Při polepování tvaru vytrhanými kousky novin musely kromě zručnosti potrénovat i trpělivost, která je při některých výtvarných činnostech nezbytná. Vzhledem k tomu, že tvar bumerangu byl plochý a jednoduchý, zvládly tuto činnost i nejmenší děti. Při vysychání se bumerang lehce prohnul, což podpořilo nejen „design“ bumerangu, ale i jeho funkci, kterou si děti venku samy vyzkoušely. Dalším užitečným předmětem, který děti v rámci této řady vytvořily, byly hliněné korále a ozdoby. Zvolená světlá keramická hlína podpořila modelování. Děti se tolik nezašpinily jako při práci s červenicí a neodrazovalo je to od činnosti. Děti byly motivovány k procvičování základních postupů při práci s hlinou (vytváření kuliček a válečků) potřebou vytvořit větší množství korálků na náhrdelník. Jejich práce tak nabyla většího smyslu. Osvědčilo se i napichování korálků na špejli, které pomohlo i při následném obarvování korálků temperami. Zde děti opět uplatnily své znalosti zdobení z předchozích činností. Některé děti neskončily pouze s korálky, ale iniciativně se pustily i do jiných tvarů ozdob a dekorování – vrypy, otisky apod. Při modelování se osvědčil jako hlavní zdroj motivace samotný materiál.

Poslední dvě samostatné výtvarné činnosti měly za úkol dotknout se další podstatné části při poznávání okolí a to především v souvislosti se společenstvím lidí a tradicemi. Tradiční událost obce *Rozsvícení vánočního stromu* byla impulsem k vytvoření vlastního satalického betlému dětmi. Ve výtvarných činnostech byly děti motivovány papírovým trojrozměrným betlémem Prahy a vyprávěním. Při malbě kulis papírového betléma se musely vypořádat s rozdílnými proporcemi inspiračních obrázků a kartonových kulis. Poté, co jsem některým z nich s tímto problémem pomohla vyznačením základních obrysů budovy, děti malovaly již samostatně. Podařilo se jim vystihnout hlavní znaky domů a uplatnit i předchozí zkušenosti z malby temperovými barvami. Charakter malby byl podpořen nabídkou širších štětců. Při této kolektivní výtvarné činnosti spolu musely děti navzájem komunikovat a rozdělovat si některé dílčí činnosti, což se dařilo bez větších problémů. Problematické bylo uklízení po činnosti a skladování barev a kulis do finálního dokončení. Využití kulis pro performance v rámci vánoční akce obce bylo přes počáteční rozpačité přijetí „zadavatelem“ úspěšné. Většina dětí, která na betlému spolupracovala, se spolu s rodiči akce zúčastnila, dle ohlasu veřejnosti se i mnoha dalším účastníkům akce náš nápad nakonec líbil.

Výtvarná činnost na téma Masopust byla inspirována původními sokolskými Šibřinkami (maškarní ples), které byly svého času v obci dle historických pramenů velmi oblíbené. Hlavní výtvarnou činností zde byla opět malba, tentokrát papírových masek. Následné zdobení kuličkami krepového papíru a barevnými papírovými proužky podpořilo citlivost pro rytmus, kontrast, symetrii a asymetrii a barevnou senzitivitu. Motivací k činnosti se stal dokument o masopustu a obrázky masek. U všech maleb bylo patrné zaujetí činností a zdárné zvládnutí techniky. Také zde se projevila osobnostní charakteristika dětí a osobitý způsob ztvárnění, což se projevilo i ve výzdobě. Návaznou činností se stalo modelování preclíků a jiných masopustních dobrot z kynutého těsta. Jako problematické se opět ukázalo uklízení po výtvarných činnostech a rozdílná délka času, který jednotlivé děti ke svým výtvarným činnostem potřebovaly.

12. Shrnutí výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám

1. Výzkumná otázka: *Jaké výtvarné činnosti a způsoby motivace mohou napomoci k dosažení cíle projektu – prohloubení vztahu dětí k místu, ve kterém vyrůstají?*

Z výzkumného šetření vyplynulo, že výběr výtvarných činností ve vztahu k hlavnímu cíli, jímž je prohloubení vztahu dětí k místu, ve kterém vyrůstají, není nijak omezen. Důležité je však tyto činnosti vhodně naplánovat a zorganizovat, aby měly logickou návaznost

a souslednost i vzhledem k náročnosti zamýšlených úkolů, charakteristice skupiny dětí a jejich individuálním zvláštnostem. Při zachování těchto podmínek výzkum naopak potvrdil vhodnost využití širokého repertoáru výtvarných prostředků ve výtvarných činnostech. Záleží ale především na typu úkolu a zvolená technika má jeho splnění umožňovat a nikoli komplikovat. Dále se ukázalo, že při plánování výtvarných činností není vhodné přetěžovat děti řetězením více výtvarných činností za sebou v krátkém časovém úseku. V průběhu výtvarného projektu, který byl pro organizaci výtvarných činností jako nejvhodnější vybrán, byly uplatněny všechny základní výtvarné činnosti:

- výtvarné vnímání
- výtvarná imaginace
- výtvarná tvorba
- komunikace

Ve výtvarné tvorbě byla uplatněna:

- tvorba explorační – např. hry s mokrým papírem, folií
- výtvarná hra – hry s přírodním materiálem v lese – kreslení vodou, stavba chýše
- volná tvorba zobrazující – např. kresba vrátek, nezobrazující např. - zahrada
- užitá tvorba – např. bumerang, hliněné korále, vlajka
- výtvarná akce – satalický betlém
- instalace – pidimužáci

Výtvarné techniky uplatněné v rámci projektu:

- kresba pastelkami, rudkou, suchými pastely, černým fixem
- malba temperami, suchými pastely, vodou
- rezerváž - technika vykrývání klovatinou
- frotování
- asambláž
- koláž
- malba na plátno
- prostorové konstruování
- modelování z keramické hlíny, modelování z těsta
- kašírování
- digitální fotografie
- princip vrstev
- využívání přírodních materiálů

Již samotný výběr organizace výtvarných činností formou výtvarného projektu předznamenal zároveň i metody, kterými se mělo motivování dětí v jeho průběhu inspirovat. Jednalo se především o autentické zkušenosti a zážitky dětí, činnostní způsob poznávání a explorační činnosti. V průběhu projektu se potvrdilo, že vhodný výběr motivace má velký vliv na zdárný průběh výtvarné činnosti. Přestože prvotní motivací by se mělo stát samotné zadání výtvarného úkolu a vlastní námět, ne vždy se podaří odhadnout, zda to bude pro každé jednotlivé dítě dostačující, díky odlišným zkušenostem a zážitkům každého z nich. Zkušenosti předškolních dětí bývají omezenější díky jejich věku, ale zároveň nezátížené předsudky, což je vhodné využít. V průběhu projektu se osvědčilo, když byl každý námět podpořen ještě doplňujícími způsoby motivace, které byly zvoleny s ohledem a k podpoře zamýšleného výtvarného úkolu. Motivací se často stala i samotná výtvarná technika, materiál nebo instrument. Jak se potvrdilo v průběhu projektu, méně je někdy více a platí to i pro motivaci. Nevhodně zvolená či nadměrná motivace může odvést děti od tématu a záměru učitele. Níže uvádím motivační prostředky, které byly v rámci výtvarného projektu využity:

- knižní ilustrace
- četba knihy
- prvek tajemství
- dramatizace
- samotné prostředí, pobyt v přírodě, autentické zážitky
- techniky
- smyslové vjemy
- materiál a jeho prozkoumávání
- ukázky děl výtvarníků
- pozorování činnosti učitele (zde pozor, nejedná se o přesnou nápodobu tvorby ve smyslu kopírování již hotového výrobku, ale o předvedení možností instrumentu, materiálu, techniky apod.)
- rozhovor
- dokumentární film

2. Výzkumná otázka: *Jaká pozitiva a rizika přineslo uplatňování projektových a zážitkových metod v dané školce?*

Pozitivní přínosy, které přineslo uplatňování projektových a zážitkových metod v dané školce:

- plán výtvarných činností, který umožnil hlubší porozumění skutečnosti, bylo možné ji pojmut z různých pohledů, hledisek a různými způsoby
- flexibilní podoba plánu výtvarných činností, která umožnila postupovat dle konkrétní potřeby, vzniklé situace a intuice
- souvislost s mimoškolními aktivitami a přesah činností za „brány“ školky
- rozvíjení komplexních dispozic dětí, přesah výtvarných činností
- úzké propojení výtvarných činností s autentickými zkušenostmi a zážitky dětí
- propojenost s přirozenou realitou „všedního dne“
- motivovanost dětí a zvědavost
- diferenciaci individuálních možností a zájmu dětí

Negativní zkušenosti, které přineslo uplatňování projektových a zážitkových metod v dané školce:

- děti se při výtvarných činnostech nejen v přírodě častěji a více umazaly
- nepochopení významu některých výtvarných činností, zvláště explorativních a nedocenění významu hry některými rodiči, ale i kolegy učiteli
- očekávání a oceňování produkce líbivých výkresů a výrobků některými rodiči
- obavy rodičů o bezpečnost dětí při častém pobytu v přírodě a mimo areál školky
- nutnost větší ostražitosti učitelů při vycházkách
- zvýšené úsilí a čas věnovaný přípravě projektu, potřeba kvalitní organizace výtvarných činností, občasné nedodržení plánované délky výtvarných činností

13. Závěr

Hlavním cílem práce bylo prohloubení vztahu dětí k místu, ve kterém vyrůstají. Dalším cílem práce bylo přehodnotit časté stereotypní pohledy na pojetí a funkci výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání a pokusit se v co největší míře využít její potenciál.

První cíl práce – prohloubení vztahu dětí k místu, ve kterém vyrůstají, se podle mého mínění podařilo naplnit. Přestože většina dětí ve školce měla již před započatím projektu mnoho znalostí o svém okolí, jednalo se spíše o faktografické vědomosti. Věděly například, kde se nachází škola, sokolovna, úřad, vlakové nádraží či obora, ale většinou se nedalo hovořit o vztahu. Vztah vzniká především ze vzájemného poznávání, společně stráveného času a ze zážitků, které vše provázejí. Podle pozorování dětí, ze změny jejich chování a z reakcí rodičů usuzuji, že se mnoho v jejich vztahu k místu, ve kterém vyrůstají, zlepšilo. Největší proměnu pozoruji v jejich senzitivitě k okolí. Mnohokrát se stane, že mě nyní děti upozorňují na věci, kterých si před započatím projektu nevšímaly. V průběhu projektu se projevila změna například v přesahu do rodin. Několik dětí přivedlo rodiče do lesa ukázat jim náš lesní domek, jedna dívka přemluvila rodiče, aby absolvovali znovu cestu po šípkách při vyhledávání vrátek. Jiná dívka přinesla do školky knihu Zahrada, kterou jsme využívali v projektu jako motivaci. Další děti přinášely z domova do školky na ukázkou kůru stromů nebo brouky. Jeden chlapec se stal sběratelem a přinášel domů velké množství kaštanů, kamínků, klacků či jiných přírodnin. Většina dětí se zúčastnila akce obce Rozsvícení vánočního stromu, kde byl umístěn náš satalický betlém.

K dosažení dalšího z cílů - přehodnotit časté stereotypní pohledy na pojetí a funkci výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání a pokusit se v co největší míře využít její potenciál, jsem nejprve v odborné literatuře důkladně prozkoumala proměny pojetí výtvarné výchovy, historické důrazy uplatňované v minulosti a její vývojové tendence v současnosti. Znalosti získané tímto studiem mi pomohly pochopit některé přetrvávající „nešvary“ a stereotypní chápání významu a funkce výtvarné výchovy přetrvávající v podvědomí mnohých z nás dodnes. Z minulosti si tedy nejčastěji přinášíme tato omezení v pohledu na funkci a smysl výtvarné výchovy:

- Důraz na čistotu provedení a na schopnost kvalitního a co nejpřesnějšího napodobení vzoru (konec 19. století)
- Kopírování a obkreslování podle hotových dekorativních vzorů (přelom 19. - 20. století)

- Obava z jakéhokoliv ovlivňování tvorby dítěte a přeceňování výtvarného projevu dítěte jako malého umělce (pedocentrické tendence počátku 20. století)
- Výcvik řemeslně-technických dovedností (poválečné období)
- Tzv. ateliérová tvorba kresby a malby podle skutečnosti – figura, krajina, zátiší (socialistický realismus)
- Přeceňování spontaneity jako výsledek koncepce tvořivosti (60. – 70. léta 20. století)

Je až neuvěřitelné, jak tuhé kořínky některé tyto tendence mají. Díky studiu historických pramenů se mi podařilo identifikovat i své vlastní omezení ovlivněné dobovou tendencí, a sice vliv koncepce tvořivosti a přeceňování spontaneity. Přestože se pojetí výtvarné výchovy v současnosti velmi proměnilo, v praxi můžeme pozorovat, že tyto stereotypy v pojetí mnohokrát přetrvávají až do současnosti. Velmi zažitá je i současná představa, že výtvarná výchova je pouze odpočinkový předmět sloužící k relaxaci či výzdobě školy. Při realizaci výtvarného projektu jsem se setkala s mnohými názory rodičů, které potvrdily výše uvedené. Jednalo se např. o přinesení líbivého výrobku, jako vhodné předlohy k činnostem s dětmi *podívejte, co dělala naše známá, třeba byste si to taky mohli vyrobit*, srovnávání výsledku kresby s realitou typu *ten to zas načmáral, no on je celej po mě, já jsem taky antitalent*, prosba maminky, zda bych mohla její dítě naučit kreslit *nakreslete jí prosím kočičku, já to neumím tak dobře předkreslit*, nedoceňování významu exploračních aktivit *vy si pořád hrajete, ale aby se kluk taky něco naučil*, vyžadování výtvarů na objednávku *ať namaluje něco pěkného pro babičku*, důraz na hmotné produkty jako výstup z výtvarných činností *no ten nápad s postavičkami do betléma je zajímavý, ale aby si děti také něco pěkného odnesly domů*.

Ve svém projektu jsem se snažila uplatnit pestrost, které současné pojetí výtvarné výchovy nabízí. Při přemýšlení o možnostech, jak nejlépe zprostředkovat rodičům výtvarné činnosti, které děti rozvíjí, ale nejsou produktivního charakteru ve smyslu hmotného výstupu, jsme se rozhodli čas od času doplnit setkávání rodičů v rámci besídek či při zakončení školního roku uspořádat tvořivé dílničky, kde spolu s rodiči o daných věcech hovoříme. Vytvořili jsme též foto-úschovnu, kde některé činnosti prezentujeme. Tato práce je ale poměrně náročná na čas a kupodivu ne mnoho rodičů tyto stránky častěji navštěvuje. Dalším krokem bylo zřízení on-line časopisu školky, kde čtvrtletně shrnujeme proběhlé činnosti ve školce a zároveň je zde místo pro „poučení“ rodičů. Tyto občasníky se ukázaly

zatím, vedle rozhovorů s rodiči, jako jedna z nejefektivnějších forem osvěty a prezentace nejen výtvarných činností školky.

To, aby došlo k proměně smýšlení o smyslu a důležitosti výtvarné výchovy a výtvarných činností, nezáleží pouze na učitelce, rodičích či odbornících, ale i na celkovém smýšlení společnosti, jejích prioritách a funkci a významu umění v ní. Z tohoto důvodu je to pravděpodobně běh na dlouhou trať. Nutno ale zmínit, že v posledních letech vzrůstá počet rodičů, kteří si potenciál výtvarných činností uvědomují a tak doufám, že výtvarnou výchovu nepostihne osud dinosaurů.

SEZNAM LITERATURY

- CIKÁNOVÁ, Karla. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-70-6.
- CÍLEK, Václav. *Krajiny domova: chodit, hledat a dívat se*. Ilustrace Renáta Fučíková. V Praze: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03335-8.
- FULKOVÁ, Marie a Helena KAFKOVÁ. NOVÉ TRENDY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ. In: *Profesní rozvoj učitelů: Sborník příspěvků z konference*. Univerzita Karlov a v Praze – Pedagogická fakulta: Nakladatelství a vydavatelství KREACE, s. r. o., Praha, 2012, 41 - 46. ISBN 978 - 80 - 7290 - 548 - 5.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. Nahlízet - nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.
- MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha: Togga, 2008. ISBN 978-80-87258-02-6. Str. 13-14
- OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.
- PALEČEK, Martin. *Kulturní identita a její ohroženost*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. Prométheus (Gaudeamus). ISBN 80-7041-580-0.
- POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova*. Vyd. 1. Rychnov nad Kněžnou: Ježek, 1997. ISBN 80-85996-05-7.

- PREISS, Marek a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, 2009. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2738-7.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- RAZÁKOVÁ Dagmar. *Dospělý člověk a dětská výtvarná činnost*, In OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-623-9.
- ROESELOVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c2004. ISBN 80-902267-5-2.
- ROESELOVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*. Upr. vyd. Praha: Sarah, 1995. ISBN 80-902267-4-4.
- ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1997. ISBN 80-902267-2-8.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Helena HAZUKOVÁ. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-016-1.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1.
- STREJČKOVÁ, Emilie. *Děti, aby byly a žily*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2005. ISBN 80-7212-382-3.)
- VRABEC, Libor. *Satalice: historie městské části slovem a obrazem*. Satalice: L. Vrabec, 2014. ISBN 978-80-260-6866-2.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-01-09]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.
- HAZUKOVÁ, Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. *Metodický portál: Články* [online]. 07. 07. 2006, [cit. 2016-05-22]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html>>. ISSN 1802-4785.

OBRAZOVÁ DOKUMENTACE

Obr. č. 1-4 fotokopie vrátek spontánně dotvořených dětmi (řazeno zleva doprava)

Obr. č. 5-10 rozmanitost ve ztvárnění dveří dětmi (řazeno zleva doprava)

Obr. č. 11-14 vystižení charakteristiky postav - starý, zlostný (řazeno zleva doprava)

Obr. č. 15-18 zvuky a vůně zahrady (řazeno zleva doprava)

Obr. č. 19 papírová asambláž kůry

Obr. č. 20 – 22 temperami pojednaná papírová asambláž kůry stromu

Obr. č. 23 – 24 odklápěcí kůra s koláží brouků

Obr. č. 25 – 26 malování vlajky se symbolem školky

Obr. č. 27 - 30 využívání přírody a přírodnin k výtvarným činnostem

Obr. č. 31 - 36 proměna chýše v ročních obdobích

Obr. č. 37-40 sataličtí skrčkové – disproporční rozdíly

Obr. č. 41-46 hlavy domorodců a jejich bumerangy

Obr. č. 47-48 náhrdelníky z hliněných korálků

Obr. č. 49 – 50 satalický betlém, postavy koledníků

Obr. č. 51 – 54 budova školky - malba dítěte x reál, tvoření v sokolovně

Obr. 55 – 56 modelování masopustních dobrot z kynutého těsta

Obr. č. 57 masopustní masky

Všechny obrázky archiv autorky

PŘÍLOHY

Příloha 1 – fotodokumentace výtvarného projektu *Jakpak je dnes u nás doma* (nachází se na CD)