

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy



**Výtvarná výchova a aplikace fotografie do
výuky v mateřské škole**

**Art education and application photography to
education in kindergarten**

Autorka: Bc. Běla Outratová, roz. Paclíková

Arbesova 1501, 272 01 Kladno

2.r. NMgr PP KS

Vedoucí práce: PhDr. Jan Šmíd, Ph.D.

Konzultantky: Mgr. Lucie Hajdušková, Ph.D.

Mgr. Linda Arbanová, Ph.D.

červen 2011

Abstrakt

Anotace: Outratová, B.: Výtvarná výchova a aplikace fotografie do výuky v mateřské škole /Diplomová práce/ Praha 2011 – Univerzita

Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 112 s.

Cíl práce: Přinést sondu do možnosti setkávání se dětí s výtvarným jazykem od útlého předškolního věku a smysluplná aplikace nových výchovně-vzdělávacích metod také prostřednictvím alternativního (elektronického-digitálního) média. Pojednat o možnostech výtvarných činností v MŠ prostřednictvím různých výtvarných médií, především digitální fotografie a zejména představit škálu těch dostupných prostředků, které mohou být dosažitelné v rámci přirozeného života běhu dětí v předškolním kolektivu, včetně elektronických médií. Navrhnout a zrealizovat nový výtvarný projekt sestavený z jednotlivých výtvarných činností zaměřených na práci s využitím digitální fotografie. V rámci jednotlivých programů nabídnout vlastní vklady a nápady do problematiky. Porovnat výstupy zadání výtvarných činností pedagogů a dětí. Zhodnotit zjištěné poznatky a zkušenosti z realizace výtvarných aktivit.

Výsledky: Vhled do současné nabídky a možností výtvarných činností v předškolním vzdělávání a zrealizování jednotlivých výtvarných činností v rámci nově navrženého autorského projektu potvrdily, že tento výtvarný projekt zaměřený na využívání digitální fotografie lze zařadit do programové nabídky mateřské školy.

Klíčová slova: Mateřská škola; předškolní vzdělávání; estetická výchova; výtvarná výchova; výtvarná média; digitální fotografie; výtvarné činnosti; výtvarné projekty; výtvarné programy

Abstract

- Annotation:** **Outratová, B.: Art education and application of photography in education in the kindergarten /Graduation thesis/ Prague 2011**
- Charles University, Faculty of Education, Art department, 112p.
- Author:** **Bc. Běla Outratová**
- Title:** **Art education and application of photography in education in the kindergarten**
- Objectives:** **To discover the possibilities of children's experience with the language of Art from the very pre-school age and the purposeful application of the new educational methods also through the alternative (electro-digital) medium. To present the possibilities of Art activities in kindergarten through different Art media, especially digital photography, and above all to show a scale of those approachable instruments which could be accessible within the natural life in a pre-school collective, including electronic media. To create and implement a new Art project, based on the particular Art activities focused on work with digital photography. To implement personal intentions and opinion into the specific programs. To compare the final outputs of the Art activities of teachers and children. To evaluate the acquired findings as well as experience of implementation of Art activities.**
- Results:** **The new Art project focused on the utilization of digital photography is considered suitable; it could be included into the kindergarten's program offering and will be recommended to the teachers in other kindergartens.**
- Key words:** **Kindergarten; Pre-school education; Aesthetic education; Art education; Art media; Digital photography; Art activity; Art project; Art program;**

Prohlášení

Prohlašuji tímto, že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, s použitím pouze uvedené literatury a zdrojů a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantkami.

V Kladně dne 16.6.2011

.....

Podpis diplomanta

Poděkování

Tímto bych ráda vyjádřila poděkování všem, kteří se aktivně či pasivně podíleli na tvorbě této diplomové práce. Zejména chci vyzdvihnout svůj dík za možnost čerpání z interních zdrojů mateřských škol a vstřícnost všech pedagogů při realizaci jednotlivých výtvarných činností. Jmenovitě pak děkuji vedoucímu práce PhDr. Janu Šmídovi, Ph.D., který mi byl velkou oporou při konkretizaci tématu a trpělivým rádčem v průběhu vzniku projektu. Další moje poděkování patří Mgr. Lucii Hajduškové, Ph.D. a Mgr. Lindě Arbanové, Ph.D. za cenné rady v oblasti obsahové i formální stránky práce.

Seznam použitých zkratek

Ad.	A další
Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Atp.	A tak podobně
ČR	Česká republika
CSc.	Kandidát věd, vědecký titul za jménem
Doc.	Docent, vědecký titul před jménem
DDM	Dům dětí a mládeže
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
LŠU	Lidová škola umění
Mgr.	Magistr, vědecký titul před jménem
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
PC	Personal computer, osobní počítač
PhDr.	Doktor filosofie, vědecký titul před jménem
Ph.D.	Doktor filosofie, vědecký titul za jménem
PV	Předškolní vzdělávání
Resp.	Respektive
RVP	Rámcový vzdělávací program
SbS	Step by Step
SVČ	Středisko volného času
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací plán
Tj.	To jest
Tzn.	To znamená
Tzv.	Tak zvaný
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ	Základní škola
ZV	Základní vzdělávání
ZUŠ	Základní umělecká škola

Obsah

1.	ÚVOD.....	11
2.	CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE	14
2.1.	Cíle diplomové práce	14
2.2.	Struktura diplomové práce	14
2.3.	Metody	16
3.	EDUKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	17
3.1.	RVP PV.....	17
3.1.1.	Povinnosti vyplývající z RVP PV.....	18
3.1.2.	Cíle a obsah RVP PV	18
3.1.3.	Integrované bloky RVP PV	19
3.1.4.	Okruhy RVP PV	19
3.2.	ŠVP MŠ.....	21
3.2.1.	Cíle a obsah ŠVP MŠ	22
3.2.2.	Integrované bloky ŠVP MŠ.....	22
3.2.3.	Evaluační v MŠ	23
3.3.	VZDĚLÁVACÍ PROGRAM „ZAČÍT SPOLU“	24
3.3.1.	Charakteristika programu „Začít spolu“	24
3.3.2.	Cíle a metody programu „Začít spolu“	24
3.3.3.	Filozofie programu „Začít spolu“	25
3.4.	MŠ.....	26
3.4.1.	ŠVP MŠ.....	26
3.4.2.	Den v MŠ.....	27
3.4.3.	Výchovně vzdělávací strategie MŠ.....	28
4.	ESTETICKÁ VÝCHOVA	29

4.1.	Vymezení pojmu estetická výchova	30
4.2.	Cíle estetické výchovy	30
4.2.1.	Naplnění cílů estetické výchovy v MŠ	31
5.	VÝTVARNÁ VÝCHOVA	32
5.1.	Vymezení pojmu výtvarná výchova	33
5.2.	Historie výtvarné výchovy	33
5.3.	Význam výtvarné výchovy	35
5.4.	Terminologie ve výtvarné výchově	36
5.4.1.	Výtvarná kultura, výtvarné cítění, výtvarné myšlení, výtvarný jazyk	36
5.4.2.	Výtvarné umění	37
5.4.3.	Výtvarná média	38
5.4.4.	Multimédia - nové technologie ve vzdělávání	38
5.4.5.	Fotografie a fotografování	39
5.5.	Obsah, metody a zásady výtvarné výchovy v MŠ	41
6.	VÝTVARNÉ ČINNOSTI	43
6.1.	Výtvarné činnosti v MŠ	43
6.2.	Standardní výtvarné techniky v MŠ	43
6.2.1.	Kreslení	43
6.2.2.	Malování	44
6.2.3.	Modelování	44
6.2.4.	Plošné a prostorové vytváření, konstruování	45
6.3.	Výtvarné úkoly realizované v MŠ	45
6.3.1.	Kreslení	45
6.3.2.	Malování	46
6.3.3.	Modelování	46
6.3.4.	Plošné a prostorové vytváření, konstruování	46

6.4.	Cíle výtvarné výchovy	47
6.5.	Motivace k výtvarným činnostem v MŠ	47
6.6.	Hodnocení výtvarných činností.....	49
6.6.1.	Definice a funkce hodnocení	49
6.6.2.	Hodnocení výtvarných činností – proč?.....	50
6.6.3.	Hodnocení výtvarných činností – jak?	50
6.6.4.	Hodnocení výtvarných činností v MŠ	50
6.6.5.	Portfolio dětí v MŠ.....	51
7.	NOVÉ TECHNOLOGIE – NOVÉ MOŽNOSTI	52
7.1.	PC	52
7.2.	Digitální fotografie	53
7.2.1.	Fotografie a výtvarná výchova	53
7.2.2.	Fotografie jako výchozí materiál pro herní činnosti	54
7.2.3.	Fotografie jako východisko pro další výtvarné činnosti	54
7.2.4.	Fotografie jako konečný produkt.....	55
8.	PROJEKT „DIGIFOTO“	56
8.1.	Fotografie jako východisko pro hry rozvíjející smyslové vnímání.....	56
8.1.1.	Rozvoj optické schopnosti všeobecně.....	57
8.1.2.	Rozvoj optické paměti.....	58
8.1.3.	Rozvoj optické pozornosti a diferenciací.....	58
8.1.4.	Rozvoj slovní zásoby a fantazie.....	59
8.1.5.	Rozvoj matematických představ	59
8.2.	Hry s použitím digitální fotografie z vlastní tvorby	59
8.3.	Digitální fotografie jako východisko pro další výtvarné činnosti	61
8.3.1.	Kolorování černobílé fotografie.....	61
8.3.2.	Dokreslovaný portrét: Můj barevný svět.....	63

8.3.3.	Roláž, koláž, mozaika a dokreslování fragmentů fotografií.....	66
8.4.	Digitální fotografie jako konečný produkt.....	73
8.4.1.	Barvy kolem nás	74
8.4.2.	Portrét	86
8.4.3.	Reportáž:.....	89
8.4.4.	Co se změnilo:	91
8.5.	Výstupy pedagogů a dětí.....	96
8.5.1.	Kolorování černobílé fotografie.....	96
8.5.2.	Dokreslovaný portrét.....	99
8.5.3.	Koláž a roláž	100
8.6.	Svět kolem nás: Proměny v přírodě.....	103
9.	ZÁVĚR.....	105
	POUŽITÁ INSPIRAČNÍ A ODBORNÁ LITERATURA	107

1. ÚVOD

Jako rámeček pro téma své diplomové práce jsem si zvolila výtvarnou výchovu hned z několika důvodů. Od svého útlého věku jsem byla vedena k citlivému vnímání všeho ve svém okolí, a tak jsem se průběžně seznamovala se všemi druhy umění, které mne obklopovaly. Byla to především divadelní a filmová představení, návštěvy historických objektů či rozličných výstav, ale též vlastní tvořivá činnost, v období školní docházky rozvíjená v LŠU ve výtvarném a dramatickém oboru. Zároveň jsem již v poměrně raném věku začala fotografovat, svůj první fotoaparát, tehdy na kinofilm, jsem dostala v páté třídě a fotografování jsem okamžitě propadla. Umění se stalo nedílnou součástí mého života. Plně se ztotožňuji s následující myšlenkou:

„...život ztělesňuje základní hodnotu a rozhodující dar, neboť ve svém chodu a průběhu vyjevuje přítomnost nejrůznějších hodnot, které zakládají jeho obsah i plnost, propůjčují mu příznačnou slávu i lesk, barvitost a naléhavost. Člověk přijímá svůj život a prožívá jej jako smysluplný, když mu život ztělesňuje přítomnost nejrůznějších hodnot, které k němu hovoří a získávají jeho zaujetí, tj. díky všem zkušenostem, jež obnovují jeho chuť i vůli žít.“ (Mokrejš, s. 17).

Úměrně s přibývajícím povinnostmi jsem sice některé činnosti musela zredukovat, ale na dobré divadelní představení a zajímavou výstavu si vždy udělám čas a fotografování je mým koníčkem dodnes. A stejně tak, jako kdysi moji rodiče mne, jsem k umění v tom nejširším slova smyslu přiváděla i své dvě dnes již dávno dospělé dcery. Nejinak tomu činím i při své práci s dětmi předškolního i školního věku.

Po více než třiceti letech praxe v ZŠ, DDM, MŠ i v DVPP a zkušenostech s výchovou vlastních dětí mohu konstatovat, že estetická a pohybová výchova jsou oblasti, které děti baví vždy a všude. Vždyť zpívat, tančit, běhat, skákat, hrát divadlo, kreslit a jinak kreativně tvořit je pro ně nejpřirozenější zábavou. Záleží však na tom, jaké mají příležitosti a jaké možnosti se jim nabízejí. Děti předškolního věku, které navštěvují MŠ, se se všemi těmito činnostmi denně setkávají a mají to štěstí, že jsou ve všech oborech a po všech stránkách vedeny a vzdělávány „pod taktovkou“ odborníků – pedagogů, kteří jim připravují programy s ohledem na dětskost, spontánnost, hravost, fantazii, smysl po hru a touhu po hře a s vědomím, že dnešní dítě je fyzicky i psychicky lépe vyvinuto než tomu bylo dříve.

Obecně lze konstatovat, že dnešní děti předškolního věku mají nesrovnatelně větší možnosti, nabídka programů pro tuto cílovou skupinu je nejen v rámci předškolního vzdělávání, ale i ve volnočasových mimoškolních aktivitách zařízení, jako např. DDM nebo SVC, poměrně široká a rozmanitá. Zde všude mají děti příležitost se setkávat se standardními a v povědomí běžně známými výtvarnými prostředky, např. pastelkami či pastely, tuší či vodovými a temperovými barvami, při tvořivých činnostech umějí pracovat i s nůžkami a lepidlem, takže kreslí, malují, vystřihují a skládají. Čím dál tím víc se ale do popředí jejich zájmu dostávají právě ty novodobé technické výtvarné výrobky, které je obklopují na každém kroku a nelze je nevidět či ignorovat, a které jsou pro ně velmi atraktivní.

Dnešní doba s sebou ale neustále přináší nové technické výtvarné výrobky a děti chtějí a potřebují tyto novinky také zkoušet. Z domova jsou zvyklé na televizi, video, DVD a PC, některé již mají svůj mobilní telefon. A naprostá většina z nich se již setkala i s digitální kamerou či digitálním fotoaparátem, někteří s nimi umějí docela obstojně manipulovat.

„Svět dnešního dítěte je převážně účelný a do značné míry zmechanizovaný a pragmatický. Spontánní potřeby ustupují“ (Opravilová, s. 23)

Tato fakta mne přivedla na myšlenku propojit při některých tvořivých činnostech v MŠ standardní klasické výtvarné techniky s technologiemi digitálními. Ve své práci se tedy dále věnuji nejen možnostem setkávání se dětí předškolního věku v MŠ s výtvarným jazykem, kde se seznamují s velmi širokou škálou různých „klasických“ výtvarných médií a vyzkoušejí si mnoho výtvarných technik, ale popisují zde i zkušenosti se zařazením některých méně standardních výtvarných činností. Po vyzkoušení několika více či méně experimentálních aktivit jsem totiž zjistila, že to je přesně to, co dnešní dítě v MŠ potřebuje: v návaznosti na klasické vyjadřovací prostředky se vyjadřovat i jiným způsobem, korespondujícím s dnešním hektickým světem. Potvrzuje se, že:

„V psychickém vývoji dnešního dítěte se projevuje mentální akcelerace a je tudíž schopno provádět psychické činnosti, k nimž v minulosti dozrávaly děti až později. Je více aktivní a dopředu nasměrované, pod vlivem cílevědomého působení i samo o něco určitého usiluje, něco konkrétního chce a je schopno v různých činnostech vynikat i za cenu toho, že pole jeho aktivit se zužuje. Předškolní dítě se pod soustavným tlakem okolí stále učí, neboť celkově stoupá potřeba vzdělanosti a odbornosti a v porovnání s dobou před pár desítkami let se požadavky na dítě více než zdvojnásobily.“ (Opravilová, s. 21)

S plným vědomím výše uvedeného a s ohledem na touhy a potřeby dnešních dětí sice prioritně ve své pedagogické práci používám celou škálu klasických výtvarných médií jako kompenzaci přetechnizovaného okolního prostředí, ale novodobé digitální technologie zařazuji v návaznosti, jako doplněk, pro oživení a rozšíření možností tvořivého výtvarného vyjádření. Jsem přesvědčena, že když děti dostávají od učitele širokou škálu možností, ze kterých mohou volit, nejenže ocení takovouto mnohost, ale dokáží se též posléze dobře orientovat, vybírat citlivě a se vkusem, rozlišit umění a kýč.

Při práci s dětmi předškolního, ale i školního věku, mohu stoprocentně využít veškeré poznatky ze studia, tedy přesněji z mého oboru studia, aplikovat nabyté vědomosti v praxi, vidět teoretické pojmy v širším kontextu a zcela reálně, a především nadále rozvíjet své schopnosti a dovednosti, které lze při práci s dětmi předškolního i školního věku zúročit a díky nimž mohu tvořivé výtvarné činnosti realizovat. Zároveň mne velmi uspokojuje a těší, že zkušenosti, které jsem doposud ve své pedagogické praxi načerpala, korespondují s tím, co slyším ve škole a zároveň i s mojí představou o tom, jak s dětmi předškolního věku pracovat. Takto by mělo propojení teorie s praxí fungovat.

Na základě svých vlastních praktických zkušeností zde představuji nový výtvarný projekt, který obsahuje soubor několika výtvarných činností - návodů, jak lze využít v prostředí MŠ digitální fotoaparát a digitální produkt – fotografii – při tvořivých výtvarných aktivitách dětí předškolního věku.

Vytvořením tohoto projektu chci v neposlední řadě též přispět k rozšíření škály stávajících výtvarných aktivit o nové metody a formy, neboť jsem si vědoma toho, že i v MŠ hraje rozsah, atraktivita a pestrost nabídky v rámci ŠVP významnou roli. Zvláště v dnešní době, kdy je vzdělávání prezentováno jako služba a žáci a jejich rodiče jsou považováni za klienty, jsou tyto aspekty ruku v ruce s PR a marketingovou strategií podmínkou úspěchu. A získat či udržet si žáka - klienta znamená neustále čelit všudypřítomné konkurenci a přicházet se stále novými a lepšími nápady a čím dál poutavějšími nabídkami. Zde předkládaný projekt by mohl být jednou z nich.

2. CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

2.1. Cíle diplomové práce

Cílem této diplomové práce je poukázat na nezastupitelnou úlohu estetické a výchovy v životě dětí, představit škálu příležitostí setkávat a seznamovat se s výtvarným jazykem již od útlého předškolního věku, popsat, s jakými technikami se v rámci MŠ děti setkávají, pojednat o možnostech výtvarných činností v mateřské škole prostřednictvím různých výtvarných médií, především pak digitální fotografie.

Problematiku edukace dítěte předškolního věku jsem zde pojala z hlediska významu pro rozvoj kulturního a společenského života jedince. Představím filosofii předškolního vzdělávání jako takového a začlenění výtvarné výchovy do výchovně vzdělávacího procesu MŠ.

Osvětluji jednotlivé pojmy, jako estetická výchova, výtvarná výchova, výtvarná média, RVP PV a ŠVP, mezinárodní program Začít spolu (Step by Step).

Představím nový výtvarný projekt DIGIFOTO – soubor her a výtvarných činností - zaměřený na práci s využitím digitální fotografie a v rámci jednotlivých programů nabídnu vlastní vklady a nápady do problematiky, seznámím s výsledky realizace a popíši rozdílnost výstupů pedagogů a dětí.

Návrh projektu slouží nejen jako inspirace, ale vzhledem k jeho prověření v praxi i jako konečný produkt, okamžitě připravený k další realizaci v kterémkoli dalším předškolním (i školním) vzdělávacím zařízení.

V závěru zhodnotím výtvarný projekt a shrnu zjištěné poznatky a zkušenosti z realizace jednotlivých výtvarných činností.

2.2. Struktura diplomové práce

V této práci záměrně není striktně oddělena teoretická a praktická část. Tento způsob jsem zvolila s ohledem na provázanost zkoumaných a popisovaných skutečností a pro lepší přehlednost a orientaci v dané problematice.

Úvodní část představuje hlavní téma práce a osvětlení důvodu, proč jsem si je zvolila. Nastiňuji zde i mnohé další otázky, které s danou problematikou souvisejí, např. možnosti dětí předškolního věku setkávat se v MŠ s výtvarným jazykem, se škálou různých výtvarných médií a výtvarných technik či zmiňuji vliv dnešního přetechnizovaného okolního světa na dítě, na jeho potřeby a činnosti.

Obsahem druhé kapitoly jsou cíle a struktura práce a též metody v této práci použité, jako např. obsahová a popisná analýza a komparace.

Třetí část přináší teoretická východiska edukace dětí předškolního věku, RVP PV, ŠVP, program „Začít spolu“ a jejich aplikaci do praxe jak v obecné rovině, tak v konkrétní MŠ.

Estetická výchova, její cíle a význam jsou obsahem čtvrté kapitoly. Zároveň je zde vymezen pojem estetiky a vztah estetické a výtvarné výchovy.

Pátá kapitola objasňuje několik pro práci stěžejních pojmů, jakými jsou výtvarná výchova, výtvarná kultura, výtvarné umění, výtvarný jazyk a výtvarná média či fotografie a fotografování.

Výtvarné činnosti, obsah, metody a cíle výtvarné výchovy, výtvarné techniky a výtvarné úkoly v MŠ jsou náplní šesté kapitoly, zařazena zde je též problematika motivace a hodnocení výtvarných činností.

V sedmé kapitole se věnuji novým médiím a novým technologiím a nastiňuji možnosti jejich využívání v MŠ.

Osmá kapitola obsahuje autorský výtvarný projekt „DIGIFOTO“ – soubor her a výtvarných činností využívajících digitální fotografii a určených pro děti předškolního, ale i školního věku a použitelný i v mimoškolním vzdělávání. Popisuji zde proces vzniku nového výtvarného projektu, jednotlivých herních a tvořivých činností a jejich aplikaci v praxi, od počátečního nápadu přes jeho vytvoření, přes strategii až po vlastní realizaci a konečné vyhodnocení, a to jak dětmi, tak i ostatními pedagogy. Jsou zde zúročeny nabyté zkušenosti z realizace standardních programů, které se promítají do nově vzniklého projektu, a odrážejí se zde úspěchy i neúspěchy dosavadních aktivit.

Závěrečná, devátá část práce, se vrací ke všem výše uvedeným kapitolám, shrnuje a zhodnocuje zjištěné poznatky a stručně popisuje výsledky realizace. Též nastiňuje alternativy

rozšíření a dalšího rozvoje projektu, nové možnosti využití a směry, kterými je možné se ve výtvarné výchově ubírat.

2.3. Metody

V této práci jsem použila metodu popisné, obsahové a komparativní analýzy.

Popisná analýza je metoda, jejímž účelem je rozčlenit zkoumaný objekt na dílčí části tak, aby byla odhalena podstata věci, což umožňuje objevit strukturu celku, oddělit podstatné od nepodstatného, složité redukovat na jednoduché, podat konkrétní informace o zkoumaném objektu tak, aby každý čtenář porozuměl dané problematice. Používá se při popisu a posouzení sekundárních zdrojů, při interpretaci veškerých slovně nebo písemně podaných informací. Skládá z několika bodů, podle kterých se postupuje. Jedná se především o vytyčení cílů, stanovení zkoumaného problému, který vzhledem k cílům řešíme, stanovení materiálů, které budeme používat a jejich čtení, systematické sledování, vyjádření názorů a výsledků a závěrečné hodnocení.

Obsahová analýza je metoda, kterou lze využít pro rozbor obsahu dokumentů.

V této práci mi posloužily jako zdroj vlastní poznámky a postřehy ze vzdělávacích kurzů a seminářů, odborná literatura a též interní dokumenty škol a metodické portály.

Komparativní analýza se zakládá na srovnání vlastností dvou různých jevů, děl, systémů atd. Tento postup se v každém z oborů, v nichž je aplikovatelný (sociologie, politologie, ekonomie, literární věda, pedagogika aj.), liší metodologií a konkrétními principy.

V diplomové práci je popisná analýza aplikována v největší míře. Byla použita při interpretaci odborných knih, vztahujících se k tématu a souvislostem diplomové práce, dále k popisu a představení všech klíčových pojmů i ke zhodnocení vlastního návrhu. Komparaci jsem použila při srovnávání výstupů výtvarných činností dětí a pedagogů. Zdrojem pro definice mi byly internetové odkazy:

<http://www.slovník-cizích-slov.cz/?q=anal%C3%BDza&typ=0>

http://vydavatelstvi.vscht.cz/knihy/uid_es-005/hesla/obsahovA_analyza.htm

<http://www.ptejteseknihovny.cz/uloziste/aba001/2010/komparativni-analyza>

3. EDUKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

3.1. RVP PV

„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP).“

Zdroj: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

RVP PV poskytuje rámcová pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku. Vypovídá o tom, jaké cíle je třeba v práci s dětmi sledovat, čeho mohou děti na této úrovni vzdělávání dosáhnout, a co dělat pro to, aby vzdělávání bylo smysluplné a efektivní, definuje, za jakých podmínek by mělo probíhat, které formy a metody jsou vhodné apod. Vyjadřuje optimální představu o institucionálním vzdělávání dětí předškolního věku, k níž by měla směřovat veškerá vzdělávací práce všech mateřských škol. Pedagogové pak mají možnost si volit různé vzdělávací cesty, jak požadavky RVP PV naplní, a stejně tak i jaké prostředky co do obsahu, forem a metod. Není to program, podle kterého by bylo možno přímo „učit“, ale program, jímž se školy řídí při tvorbě vlastních školních programů. Konkrétní program, na jehož základě pak funguje každá jednotlivá škola a kterým se budou její pedagogové řídit ve vzdělávacím procesu, je až ŠVP.

„Verze Rámcového programu pro předškolní vzdělávání z r. 2001 byla v r. 2004 aktualizována. Text byl upraven v souladu s návrhem nového školského zákona a ostatními kurikulárními dokumenty. Na základě tříletých zkušeností praxe a v důsledku postupu v řešení problematiky byl pojmově i obsahově zpřesněn.“

Zdroj: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

3.1.1. Povinnosti vyplývající z RVP PV

Je nezbytné vědět, co přesně z RVP PV je pro mateřské školy a pedagogy povinné a v jaké míře. RVP PV stanovuje v souladu se školským zákonem cíle předškolního vzdělávání, povinný obsah vzdělávání i podmínky, za nichž má vzdělávání probíhat. Řečeno jinými slovy to znamená, že RVP PV jakožto rámcový dokument poskytuje celkový rámec, vymezuje určité mantinely či „manipulační prostor“, je tedy závazný jako celek.

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.“

Zdroj: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Neopominutelnou a pro školu velmi významnou skutečností je fakt, že RVP PV je ve všech směrech závazný výhradně pro pedagogy, v žádném případě však nestanovuje požadavky na děti, které se zde vzdělávají.

3.1.2. Cíle a obsah RVP PV

RVP PV vymezuje rámcové cíle vyjadřující univerzální zájmy PV, klíčové kompetence představující výstupy či způsobilosti dosažitelné v PV, dílčí cíle konkretizující záměry vzdělávacích oblastí a dílčí výstupy, což jsou dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty korespondující s dílčími cíli. Pedagog vázán povinností k daným cílům směřovat a daný vzdělávací obsah dětem nabízet. Závazná, tedy povinná, je pouze vzdělávací nabídka. Obsah, stanovený v RVP PV, není závazný pro děti. To v praxi znamená, že děti si jej osvojují v míře a rozsahu odpovídajícím jejich individuálním potřebám a možnostem.

„RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní.“

Zdroj: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Integrované pojetí vzdělávacího obsahu předpokládá, že vzdělávací obsah je nejen předmětem uspořádaného učiva, ale také předmětem neformálního působení prostředí. Vzdělávací obsah je rozdělen do integrovaných bloků, což lépe vyhovuje psychologickým i didaktickým specifikům vzdělávání dětí předškolního věku.

3.1.3. Integrované bloky RVP PV

Každý integrovaný blok je pak koncipován tak, aby přispíval k rozvoji a učení dítěte v různých oblastech, např. biologické, psychologické či sociální. Cílem je, aby dítě mělo možnost získávat potřebné dovednosti a užitečné poznatky, seznamovat se s žádoucími hodnotami a získávat samostatné postoje, a zároveň aby obsah bloku umožňoval naplnit jej mnohostranně pestrou nabídkou činností jak intelektových, tak i praktických. Bloky se mohou vztahovat k určitému okruhu poznatků, vycházet z praktických životních problémů a situací nebo mohou být zaměřeny k určitému „druhu“ činností či k různým praktickým aktivitám. Mohou mít pak tedy podobu tematických celků, projektů či programů. Název integrovaného bloku může být zcela libovolný a témata rozmanitá, vycházejí ze života dětí a ze situací, jimiž děti procházejí. Podněty jsou odvozeny z nabídky činností a z očekávaných výstupů. Konkrétní věcný obsah, tj. poznatkové okruhy, konkrétní věcné náměty a zprostředkované informace, a stejně tak i činnosti. V neposlední řadě by měly být voleny tak, aby bezprostředně souvisely s přirozeným životem a s konkrétním prostředím dětí, byly jim blízké, pro ně zajímavé a užitečné, vycházely z jejich praktických zkušeností a byly součástí reálného světa, který děti obklopuje.

3.1.4. Okruhy RVP PV

Okruhy elementárních poznatků vyvozené ze vzdělávací nabídky činností RVP PV v rámci jednotlivých vzdělávací oblastí by měly být globálně promítnuty do vzdělávací nabídky ŠVP, pedagog by je měl dětem nabídnout, děti by měly mít příležitost se s příslušnými poznatky v průběhu předškolního vzdělávání setkat, ale nemusí si je v plném rozsahu osvojit:

1. Dítě a jeho tělo: lidské tělo a jeho části (hlavní smyslové a tělesné orgány a jejich funkce, včetně pohlavních), jeho vývoj a změny (narození, růst těla a jeho proměny); zdravé životní návyky (pohybové činnosti a sport, zdravá výživa, příprava pokrmů, potraviny); ochrana osobního zdraví (péče o čistotu a zdraví, ochrana před škodlivými látkami a vlivy, návykovými látkami a závislostmi, prevence onemocnění), ochrana bezpečí (varování před

úrazy, nebezpečím hrozícím při hrách, v dopravních situacích, při setkávání s cizími lidmi, věcmi a jevy); sebeobsluha (hygiena, stolování, oblékání, úklid); věci kolem nás (předměty denní potřeby, hračky, pomůcky, sportovní náčiní a nářadí, výtvarné pomůcky, hudební nástroje, pracovní pomůcky, jejich užívání)

2. Dítě a jeho psychika: dorozumívání mezi lidmi (zvuky, gesta, řeč, slova, věty, písmena, čísla, symboly), sdělování (knížky, film, divadlo); předměty a jejich vlastnosti (velikost, barva, tvar, materiály, chutě, vůně, zvuky, funkce předmětů); číselné a matematické pojmy (číselná řada, číslice, základní geometrické tvary, množství); prostorové pojmy a souvislosti (v prostoru i v rovině, uspořádání předmětů), elementární časové pojmy a souvislosti (teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok); lidé a jejich vlastnosti (fyzické i psychické vlastnosti, dovednosti, schopnosti, city, vlastnosti dané pohlavní rozdíly); každý je jiný (přirozená různost lidí); já (individuální charakteristiky, osobnost, právo být sám sebou)

3. Dítě a ten druhý: vztahy mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, cizí lidé, ochrana osobního bezpečí); rodina (funkce rodiny, členové rodiny a vztahy mezi nimi, život v rodině, rodina ve světě zvířat); mateřská škola (prostředí, vztahy mezi dětmi i dospělými, kamarádi); pravidla vzájemného chování (doma, v mateřské škole, na veřejnosti, herní pravidla)

4. Dítě a společnost (svět lidí, kultury, umění, práce): společenské role (dítě, dospělý, rodič, učitelka, role dané pohlavím či zaměstnáním); pravidla vzájemného styku (ohleduplnost, tolerance, spolupráce), mravní zásady; práce, pracovní činnosti a role (pracovní předměty, pomůcky, nástroje, jednoduché pracovní úkony a činnosti, řemesla, povolání, zaměstnání); kultura a umění (kultura prostředí, ve kterém dítě žije, lidové zvyky, tradice, svět výtvarného a dramatického umění, svět hudby, svět sportu, jak se lidé baví); rozmanitost lidského světa (naše vlast, jiné země, národy a kultury, multikultura)

5. Dítě a svět (životní prostředí, svět přírody, vědy, techniky): prostředí, v němž dítě žije (domov, škola, obec, okolí domova, okolí školy, život a dění v obci - doprava, ulice, obchody, lékař, důležité instituce, nákupy); příroda živá i neživá (rostliny, živočichové), přírodní jevy a děje (podnebí, počasí, roční období, změny v přírodě); látky a jejich vlastnosti (voda a vzduch, nerosty, kovy, suroviny, přírodní materiály a jejich vlastnosti, umělé materiály); životní prostředí a jeho ochrana (vliv člověka na životní prostředí, na okolní

krajinu, péče o okolí a životní prostředí, ochrana přírody); věda a technika (technické přístroje, se kterými se dítě setkává); co je nebezpečné (nebezpečné předměty, přístroje, kontakt se zvířaty, se zdravím ohrožujícími látkami, běžné přírodní a povětrnostní jevy, situace hromadně ohrožující); rozmanitost přírody i světa a jeho řád (země, hory, řeky, pohoří, světadíly, planeta Země, vesmír).

Z výše uvedeného jednoznačně vyplývá, že kultura v tom nejširším slova smyslu a v užším vymezení výtvarná kultura a výtvarné činnosti jsou prakticky obsaženy ve všech oblastech a mohou tak být v rámci nich kdykoli zařazovány.

3.2. ŠVP MŠ

„Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy přímo navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV 2004). Zatím co RVP PV poskytuje mateřským školám základní informace, pokyny i podněty k tvorbě i realizaci školního vzdělávacího programu (ŠVP), manuál ukazuje, jak s těmito informacemi pracovat a jak na jejich základě a s jejich pomocí školní program tvořit a naplňovat.“

Zdroj: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf

Pro práci školy představuje ŠVP základní pedagogický dokument, vlastní projekt, plán výchovné a vzdělávací práce. Proto je důležité dobře jej chápat zejména ve vztahu k RVP PV, který vymezuje „pouze“ rámcová pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku a vyjadřuje optimální představu o institucionálním vzdělávání, k níž by měla směřovat veškerá vzdělávací práce všech mateřských škol. Podle RVP PV nelze přímo „učit“, školy se jím řídí při tvorbě vlastních školních programů. ŠVP je naproti tomu program, na jehož základě konkrétní škola funguje a kterým se její pedagogové řídí ve vzdělávacím procesu. Pedagogové mají možnost si volit různé vzdělávací cesty, jak požadavky RVP PV naplní, a stejně tak i různé prostředky (obsah, formy, metody apod.). Na rozdíl od RVP PV by měl ŠVP vyjadřovat představu reálnou, v daných podmínkách realizovatelnou odpovídající konkrétním podmínkám školy a dostatečně přizpůsobenou možnostem, potřebám a přáním dětí i jejich rodičů).

ŠVP je v konečné podobě zpracován v souladu s RVP PV tak, aby vyhovoval daným požadavkům. Jeho uvedení do reálného života předcházelo studium potřebných podkladů, rozbor dosavadní práce školy, vyjasňováním vzdělávacích cílů, záměrů a možností mateřské

školy, volbou metod, forem a dalších prostředků vzdělávání a naformulování vlastní vzdělávací nabídky. Bylo nutné zhodnotit zkušenosti a reálné možnosti MŠ, pojmenovat a analyzovat problémy a nedostatky, vyjasnit si, v čem je možno pokračovat, co je možno považovat ve škole za dobré a co je třeba změnit. Zároveň bylo třeba vyjasnit si, co nového chce škola zkusit, co chce dělat jinak a na jakých principech chce do budoucna svou práci stavět a jakých zásad se držet. Finální verze zněla: částečně jít svojí vlastní cestou a zčásti se inspirovat u některého ze vzorových programů (zde jsme se inspirovali především programem Začít spolu) i jiných zdrojů. V celé kapitole „ŠVP MŠ“ mi byl zdrojem metodický portál VÚP Praha: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf

3.2.1. Cíle a obsah ŠVP MŠ

Psychologickým i didaktickým specifickým vzdělávání dětí předškolního věku lépe vyhovuje integrované pojetí vzdělávacího obsahu. Pro předškolní dítě je přirozeně motivující, snadno uchopitelný a přehledný, na rozdíl od nesouvislého přeskakování z jedné věci na druhou. Ale také prostřednictvím podmínek, výchovného stylu apod.). Část „učiva“ obsažená v integrovaných blocích, je zpracovávána globálně, pro celou věkovou skupinu dětí, není potřeba je členit pro různé věkové skupiny zvlášť, část se naplní např. prostřednictvím klima mateřské školy, kvality komunikace, uplatňovaných forem a metod práce apod.

3.2.2. Integrované bloky ŠVP MŠ

Hlavní myšlenky, ze kterých ŠVP vychází, korespondují s koncepcí či filosofií školy, shrnují, na co klade důraz, oč usiluje, co považuje za podstatné, zda a jakým směrem se profiluje, co chce dětem a jejich rodičům v rámci vzdělávání zajistit a nabídnout apod., specifikuje např. zásady vzdělávací práce, uplatňované principy, formy, metody apod. a vše další, co konkrétně vypovídá o vytvořeném jedinečném programu. Z charakteristiky bloku by měly být jasně zřejmé a popsány jeho hlavní cíle a vzdělávací obsah a vyjádřen jeho vzdělávací smysl. Lze jej pojmut a popsat různě: jako účel, záměr, také jako očekávaný vzdělávací přínos, výstup či výsledek. Blok musí být dostatečně otevřený, aby pedagog měl možnost jej rozvíjet a naplňovat nejrůznějšími způsoby a přizpůsobovat jej aktuálním okolnostem a dění. Dobře promyšlený a jasně charakterizovaný blok učitel napoví, nač se má zaměřit a co má sledovat a zároveň mu umožňuje uplatnění pedagogické invence. Tyto hlavní bloky jsou doplněny dílčími specificky zaměřenými projekty či programy, které např. rozvíjejí určité dovednosti. Zaměření bloků je dostatečně široké a poskytuje tak dostatek

zajímavých podnětů k činnostem a z charakteristiky bloků jsou zřejmé hlavní cíle a směr dalšího možného rozvoje, jsou postaveny jako dostatečně otevřené a jsou zpracovány jen do té míry, aby následnou práci pedagoga usměrňovaly, ale zbytečně jej nesvazovaly a neomezovaly ani děti. „Školní“ bloky mohou být pro celou mateřskou školu povinné, nebo doporučené, popř. to může být nabídka, ze které každý pedagog dle konkrétních potřeb a situací vybírá.

3.2.3. *Evaluace v MŠ*

V průběhu vzdělávání je třeba se zaměřit na děti, průběžně sledovat jejich projevy; pedagog si stanovuje, čeho je třeba si u dětí všimnout, podle čeho lze usuzovat, zda vzdělávání postupuje v souladu se záměry apod., sleduje také vlastní kroky a zvažuje a vyhodnocuje případná rizika, co se zdařilo, či nezdařilo, jak postupovat, nač dát pozor, čeho se vyvarovat.

Dále je nezbytné provádět smysluplnou evaluaci, nikoli formální kontrolu, kde je jasný účel, smysl a určitý řád. Výsledky takového hodnocení přináší podněty do další práce a pozitivní posun v řešení sledovaných problémů. Sebehodnocení pedagogů je v praxi poměrně běžnou záležitostí. Zvláště pedagogům mateřských škol je vlastní, že neustále zvažují své postupy s obavami o jejich správnost.

Pokud má pedagog pracovat s dítětem tak, aby optimálně podporoval jeho rozvoj a přizpůsobil vzdělávání jeho individuálním vzdělávacím potřebám a možnostem, musí dítě znát a rozumět mu. Potřebuje znát jeho potřeby i hranice jeho možností, musí sledovat postup v rozvoji i jeho pokroky v učení a dle toho upravovat vzdělávací nabídku. Pedagog běžně postupuje tak, že dítě pozoruje, všimá si jeho projevů a reaguje na ně. Pokud však toto bude provádět systematicky, má daleko více šancí dobře rozpoznat silné i slabé stránky dítěte, zachytit případné nerovnoměrnosti v jeho rozvoji a poskytnout mu včasnou a odpovídající podporu a pomoc. RVP PV žádný konkrétní jednotný postup nestanovuje, neboť v každém jednotlivém případě je vhodný jiný způsob. Pedagog sám nejlépe odhadne, co je třeba u kterého dítěte sledovat, nač se zaměřit i jakým způsobem, popř. jak často, kontrolovat účinnost svého působení. Sám si stanoví předmět sledování a určí si postup (časové intervaly, kdy si pozorovaný stav zachytí a zhodnotí).

Dle přehledu o rozvoji dítěte může pedagog zhodnotit individuální postup i pokroky dítěte v učení (zda rozvoj postupuje, zda je rovnoměrný, zda dítě v něčem nestagnuje, v čem je zvláště úspěšné, co dělá dítěti problémy a v čem je třeba mu pomoci apod.). Poznatky o

dítěti by měl pedagog shromažďovat na základě průběžného neformálního pozorování dítěte a analýzy výsledků jeho činností. Nejde o jednorázové „šetření“ a zhodnocení rozvojového stavu, ale o nepřetržitě získávání zpětné vazby, jejíž výsledky se průběžně promítají do další vzdělávací práce pedagoga s dítětem. Je třeba dbát, aby hodnocení nebylo zaměřeno na srovnávání dětí, ale soustředilo se výhradně na individuální pokroky každého z nich a sloužilo tak k tomu, aby pedagog zajistil jejich optimální výchovu a vzdělávání.

3.3. VZDĚLÁVACÍ PROGRAM „ZAČÍT SPOLU“

Mezinárodní vzdělávací program „Začít spolu“, v mezinárodním označení Step by Step, je otevřený metodický model nabízející učitelům a školám konkrétní postupy, jak realizovat požadavky a cíle Rámcového vzdělávacího programu pro ZV i PV. Zdrojem informací mi byl portál <http://www.sbscr.cz/>

V celé této kapitole je čerpáno z následujících zdrojů: <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=9>, <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=23>, <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=30>

<http://www.sbscr.cz/dokumenty/50176080b3eb16aaf9f97b6fba338e99.pdf>

<http://www.sbscr.cz/dokumenty/3aa4360a6b1fff0853ec7168f1043cc4.pdf>

3.3.1. Charakteristika programu „Začít spolu“

Program představuje velmi otevřený didaktický systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit si jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí. Začít spolu představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy spolu s osvědčenými vzdělávacími postupy (opírá se o konstruktivismus, učení Komenského, Montessoriové, poznatky o fungování mozku a procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera, ad.). Jedná se o program, který reprezentuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.

3.3.2. Cíle a metody programu „Začít spolu“

Vzdělávací program Začít spolu klade důraz na individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a

umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami, dětí s postižením, velmi se osvědčuje u dětí z různých etnických menšin).

Využívá projektového učení, integrovanou tématickou výuku a podnětné prostředí ve třídě (netradiční členění třídy do tzv. center aktivit).

Již od MŠ se úspěšně pracuje se sebehodnocením (prostřednictvím portfolia a individuálního vzdělávacího programu) dětí, což posiluje pozitivní motivaci dětí k aktivnímu a samostatnému učení. Program má propracovaný systém modulů vzdělávání. Tyto moduly tvoří ucelený komplex, který umožňuje pracovat podle nejnovějších světových poznatků i výsledků výzkumů v oblasti psychologie a pedagogiky.

SbS ČR, o. s. je držitelem licence a práv na šíření a rozvoj vzdělávacího programu Začít spolu v České republice a vlastní autorizaci Mezinárodních ISSA standardů kvality pedagogické práce v ČR od mezinárodní asociace Step by Step ISSA International Step by Step Association (dále jen ISSA), které je členem. (viz <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=6>)

Cílem a posláním Step by Step ČR, o. s. je seznámit pedagogy s novými moderními trendy v rámci vzdělávacího procesu, podpořit jejich profesní a osobnostní růst, rozvíjet jejich kreativitu a týmovou spolupráci a aktivní spolupráci s rodiči dětí. Posláním SbS ČR je přispívat svými aktivitami k demokratizaci, humanizaci a vyšší efektivitě vzdělávání v České republice, k budování otevřené společnosti a jejího zapojení do evropských struktur.

Za tímto účelem jsou organizovány akreditované semináře, workshopy a další programy probíhající v rámci celoživotní vzdělávání učitelů všech stupňů a typů škol.

Cílem je napomáhat vytvoření otevřené společnosti vzdělání, zvyšovat kvalitu učení dětí a vzdělání učitelů rozdílných typů, úrovní škol a komunity a napomáhat vytvoření systému inkluzivního vzdělávání v České republice.

3.3.3. Filozofie programu „Začít spolu“

Hlavním posláním a filozofií je, aby děti, které jsou vzdělávány v rámci programu Začít spolu, byly po všech stránkách co nejlépe připravené pro život. Tyto dlouhodobé cíle jsou naplňovány s důrazem na inkluzi a integraci dětí a mládeže se specifickými potřebami, jako jsou děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami či jinak handicapované nebo pocházející z minoritních skupin.

Kvalitu programu definují Mezinárodními ISSA standardy kvality pedagogické práce. Standardy vymezují základní znalosti, dovednosti, postoje a strategie učitelů, kteří se řídí filozofií programů orientovaných na dítě. Splňují požadavky na kvalitu vzdělávání v zemích EU a jsou plně v souladu s trendy českého školství, obsah vzdělávacího programu i klíčové kompetence učitele korespondují s RVP.

3.4. MŠ

Zřizovatelem MŠ, ve které jsem s dětmi realizovala všechny aktivity prezentované v této diplomové práci, je Statutární město Kladno. Má kapacitu 100 dětí rozdělených do čtyř oddělení po 25, přibližně podle věku: 2 třídy dětí ve věku 3 – 4,5 roku a 2 třídy v dětí ve věku 4 – 7 let. Při rozdělování dětí do tříd je brán zřetel na požadavky rodičů (sourozenci či kamarádi i rozdílného věku mohou být spolu).

Hlavním cílem a filozofií této MŠ je, aby fungovala jako otevřené centrum předškolního a dalšího vzdělávání, které nabízí kromě kvalitního předškolního programu též širokou škálu dalších doprovodných aktivit: soutěží, kroužků, kulturních, sportovních a společenských akcí, klubů, a v neposlední řadě též kurzů, prezentací a seminářů dalšího vzdělávání, a to jak pro děti, tak pro pedagogickou či nepedagogickou veřejnost.

Pro mne je nejvýznamnější skutečnost, že ředitelka tohoto zařízení je velmi otevřená a kreativní, a tudíž se nejen nebránila žádnému z mých „experimentů“, ale dokonce se většiny činností aktivně zúčastňovala, a některé pak spolu se svými kolegyněmi dále rozvíjela.

3.4.1. ŠVP MŠ

Při řešení koncepce MŠ a tvorbě nového ŠVP nám byl inspirací citát Roberta Fulghuma: „*Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce*“. Tento název neslo představení kladenského divadla inspirované životem a dílem tohoto významného dramatika a nám přišla tato myšlenka úžasná pro jakýsi podtitul ŠVP, který nese název „Svět kolem nás“.

Na přípravě ŠVP se podíleli všichni zaměstnanci školy, kteří vzájemně úzce spolupracovali, čímž si jej vzali „za svůj“ a společně vytvořený program byl pak všemi aktéry

pozitivně přijat a ochotně s uspokojením naplňován a respektován. ŠVP vychází z RVP a z požadavků současné společnosti, jsou v něm uplatňovány některé prvky programu „Začít spolu“, z něhož je převzaté i motto: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. ŠVP respektuje individuální rozvoj dítěte včetně jeho specifických potřeb, podporuje jeho talent a nepotlačuje přirozenou touhu dítěte po hře. Umožňuje zařazení integrovaných dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, v případě potřeby s osobními asistenty. Vzhledem k faktu, že ŠVP je ve značné míře ovlivněn programem „Začít spolu“, zdrojem a inspirací byly dokumenty SbS:

<http://www.sbscr.cz/dokumenty/50176080b3eb16aaf9f97b6fba338e99.pdf>

<http://www.sbscr.cz/dokumenty/3aa4360a6b1fff0853ec7168f1043cc4.pdf>

3.4.2. Den v MŠ

Struktura dne a délka jednotlivých činností se vždy řídí potřebami dětí a odvíjí od tématu, na němž ve třídě pracují. Den začíná ranním „komunitním“ kruhem, který je místem pro společné setkávání, pro společné sdílení, pro vyjadřování vlastních pocitů (jak se děti momentálně cítí, co je trápí nebo naopak těší). V ranním kruhu se také děti dozvědí informace o tom, co je na daný den naplánováno, jaké aktivity je čekají, o čem se budou učit. Mají možnost říct, co už o daném tématu vědí, co by je ještě zajímalo a chtěly se naučit apod. Pravidelnou součástí ranního kruhu bývá i ranní zpráva. Tuto ranní zprávu připravuje učitel ve spolupráci s dětmi nebo postupně i děti samy. Někdy je to pouze informace, co nás čeká, jindy si pomocí této zprávy děti procvičují gramatiku. Text je jednoduchý, většinou interaktivní a motivující děti k činnostem, které je daný den čekají.

Po ranním kruhu zpravidla následuje probírání učiva. Děti pracují samostatně i ve skupinách, jedná se o učební aktivity, při kterých celá třída pracuje na společném zadání. Připravované úkoly však mohou být odstupňovány podle obtížnosti.

Po přestávce nastává práce dětí v tzv. centrech aktivity. Úlohy, které jsou pro děti v centrech aktivit připravené, se vztahují k tématu projektu, na kterém v daném období děti pracují. Děti se rozejdou do center aktivit, v nichž samostatně pracují. Centrum si volí podle daných pravidel, aby dítě prošlo v rámci projektu všemi základními úkoly. V centrech jsou připravené takové aktivity, které vedou děti k přemýšlení a praktické činnosti zároveň, úkoly při kterých se děti učí spolupracovat, vzájemně komunikovat, řešit problémy. V každém centru aktivit pracuje skupina dětí na jiném úkolu, paralelně se vedle sebe odehrávají různé

činnosti, spojuje je téma projektu, se kterým se děti po určité období zabývají. Samozřejmostí je propojení tématu ve škole s reálným životem i mimo školu (exkurze, výpravy, besedy...).

Na závěr dne se všichni sejdou opět v tzv. reflexním kruhu. Zde si děti prezentují výsledky své práce, hodnotí, co a jak se jim dařilo, nedařilo a proč. Zároveň si takto vzájemně vyměňují zkušenosti, čímž se učí od sebe navzájem. Je zde prostor i pro vzájemné hodnocení mezi dětmi a samozřejmě i pro hodnocení učitele. (zdroj: <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=30>)

3.4.3. Výchovně vzdělávací strategie MŠ

Výchovně vzdělávací strategie směřují k podpoře harmonického rozvoje celé osobnosti dítěte, osvojování si klíčových kompetencí, kritického myšlení, nejen kognitivnímu rozvoji a akademickým znalostem. Učitel je zodpovědný za výběr vzdělávacích strategií, které umožní být každému dítěti úspěšným v dosahování cílů odvozených z kurikulárních dokumentů i individuálních cílů a nabízí dětem aktivity, které vycházejí z jejich předchozích zkušeností a dovedností. Důraz je kladen na podnětné materiální prostředí, v němž jsou děti podněcovány ke zkoumání, experimentování a samostatnosti, učitel podporuje děti v aktivní spoluúčasti na utváření školního společenství - kultury třídy. Užívá výchovně vzdělávacích strategií založených na demokratických principech.

Vzdělávací plán je natolik otevřený, že jej lze dle potřeb dětí a aktuální situace modifikovat. Do procesu vyhodnocování pokroků v učení dítěte a plánování jsou zapojovány také děti samotné, jejich rodiče a další zainteresovaní odborníci.

K tomu, aby mohl být ŠVP kvalitně naplňován, je nezbytné průběžně další vzdělávání pedagogů. Učitel systematicky pracuje na svém profesním i osobnostním rozvoji, reaguje na požadavky současného neustále se měnícího světa, nárůst informací a nových technologií, neustále zvyšuje své profesní kompetence, reaguje na požadavky měnícího se světa a potřeby společnosti.

4. ESTETICKÁ VÝCHOVA

Pojem „estetika“ pochází z řeckého *aisthetikos*, což znamená vnímavost nebo cit pro krásu. Estetika je filosofická disciplína, která se zabývá „krásnem“ a jeho působením na člověka a zkoumá lidské vnímání pocitů a dojmů z uměleckých i přírodních výtvorů.

(<http://cs.wikipedia.org/wiki/Estetika>)

Termín „estetická výchova“ lze tedy analogicky chápat jako výchovu nebo směřování, v našem případě dítěte, k citlivé vnímavosti, k procit'ování, prožívání všeho krásného kolem nás, v našem okolí. Cílem pak je všestranný a harmonický rozvoj osobnosti.

„Dítě se přirozeně pohybuje, zpívá, tančí nebo výtvarně tvoří. Každý jeho projev užívá zcela jiné prostředky – tu gesto, jindy slovo nebo tón, linii, barvu či objem. Zprvu tvoří zcela intuitivně, během práce a při hodnocení si však uvědomuje základní kompoziční principy a později je dokáže do jisté míry a spíše bezděčně uplatňovat.“ (Roeselová, 2006, str. 19)

Estetická výchova je bezesporu nezbytná pro všestranný a harmonický rozvoj osobnosti. Vzhledem k tomu, že děti jsou již od malička obklopeny neuvěřitelným počtem hraček a různých předmětů, mnohdy veskrze kýčovitých, ze všech stran se na ně valí obrovské množství informací a jsou vystaveny někdy až velmi agresivnímu působení reklam, potřebují také nějaký „protipól“. A právě estetická výchova by zde měla mít nezastupitelnou roli a měla by být jakýmsi záchytným bodem, majákem, který napomůže se v té záplavě orientovat a ukázat jim cestu, aby se v té změti neztratily, nezabloudily a uměly posoudit, vybrat si, rozhodnout se.

Za významnou složku estetické výchovy je považována spolu se složkou hudební a literární výtvarná výchova. Výtvarná aktivita dítěte je, jako například řeč, něčím zcela přirozeným, dítě cítí potřebu výtvarně se vyjadřovat, při výtvarných činnostech má radost jak ze stop, které zanechává kreslicí nástroj, tak i z výsledného artefaktu. Tohoto faktu je třeba využít a podchytit zájem dítěte v co nejranějším věku.

K bližšímu pochopení významu a vztahu mezi estetickou a výtvarnou výchovou je nezbytné vymezit některé pojmy.

4.1. Vymezení pojmu estetická výchova

Estetická výchova by se mohla definovat jako pedagogický proces, jímž soustavně, záměrně a cílevědomě působíme na citový, morální, tělesný i rozumový rozvoj dítěte: utváříme jeho estetický vztah k veškeré umělecké tvorbě (historické i současné), k estetickým podnětům přírody i výtvorům člověka a rozvíjíme vlastní estetické citění dítěte.

„Estetickou výchovou rozumíme takové působení na citovou, volní, rozumovou a mravní stránku dětské osobnosti, jehož cílem je trvalé ovlivnění vztahů k umělecké tvorbě i k estetickým podnětům, které přináší společenský a individuální život nebo styk s přírodou. Estetickou výchovou se má svobodně rozvinout vlastní esteticky tvořivá činnost dětí, především jejich projev výtvarný, hudební a slovesný, má se však zvýšit také ladnost tělesných akcí a uměřenost společenského chování.“ (Uždil, Razáková, 1966, s. 7)

4.2. Cíle estetické výchovy

Jedním z nejdůležitějších cílů estetické výchovy je probouzení zájmu o hmotné prostředí, o objevování vlastností předmětů, jako jsou barva, tvar a materiál, vnímání barevné kombinace, souhrn tvarů, užitečnost a půvab věcí, dále pak rozvíjení estetické soudnosti a zájmu o ztvárnění prostředí, v němž dítě žije, na základě jeho citového zaujetí.

Významná je výchova estetického vztahu k přírodě, což znamená učit děti dívat se kolem sebe a v obyčejných věcech hledat zajímavé a přitažlivé rysy, oceňovat zvláštnosti přírodnin, škálu jejich barev, tvarů, povrchů i struktur; podporovat u dětí používání přírodních materiálů při hrách i v jiných souvislostech a aktivně se podílet na udržování estetického vzhledu kolem nich. Důležité je přimět děti všimnout si svého okolí – pozorovat oblohu, louku, ptáky a barevné proměny v přírodě, vyhledávat s dětmi místa, z nichž je zajímavý pohled a učit je vnímat větší celky či chápat prostorové změny, např. při pohledu z výšky nebo z dálky. Sledovat s nimi barevné proměny vznikající vlivem světla či vzdálenosti. A především vést děti k úctě a ochraně přírody a životního prostředí.

4.2.1. *Naplňování cílů estetické výchovy v MŠ*

Smysl pro rozlišování hezkého a nehezkého se utváří již od prvních let života dětí. Snahou je pěstovat u nich již od co útlého věku cit pro krásu a harmonii, aby uměly vnímat a později pochopit estetické vztahy. To jim později může usnadnit problém vyrovnávat se s technickými vymoženostmi doby a do určité míry tak lze kompenzovat každodenní setkávání se s okolním čím dál tím více konzumním prostředím, přetechnizovaným světem, ohroženým životním prostředím. Cílem je probouzet v nich zájem o přírodu a umění a vést je k zaujímání estetických hodnotících stanovisek.

V MŠ jsou všechny tyto cíle naplňovány jak přímo – interakcí učitelky a dítěte při výtvarné práci, tak nepřímo – usměrňováním určitých podnětů a jevů (například prostředí MŠ, výběr hraček, knížek, pomůcek). Velký význam je třeba též přisuzovat tvořivé složce estetické výchovy, tedy takové činnosti, která vede k samostatnému projevu, k osobitosti v pojetí pracovního postupu, připravujícího pro skutečný život. Výchovné působení MŠ zahrnuje řadu složek, jejichž cílem je nejen prohloubit dětské poznávání skutečnosti, ale i rozvíjení dětské schopnosti vyjadřovací a tvořivé.

Prostřednictvím herních a tvořivých aktivit dochází k všestrannému kultivování dětské osobnosti, a to jak mimouměleckými podněty, např. přírodními jevy a úkazy, tak i setkáváním se s uměleckými díly či vlastními estetickými činnostmi dětí.

Při všech tvořivých činnostech je nezbytný individuální přístup k dítěti a umožnění vstupu do různých rolí, což je pro ně z hlediska dalšího vývoje důležité.

„Každý člověk se v průběhu svého života stane členem různých sociálních skupin. Všechny tyto skupiny od něho vyžadují, aby zde převzal a plnil určité role... V realizaci jakékoli role se projeví individuální zvláštnosti osobních dispozic jedince... Pojem role, tak jak ji chápe sociální psychologie, odpovídá jakým způsobem divadelní roli. Je to také předpis určitých způsobů chování, tj. toho, co by měl člověk za dané situace dělat... Role slouží sociální integraci jedince...prostřednictvím různých rolí se člověk také nějakým způsobem rozvíjí. Role, které získá, formují jeho osobnost. Každá z nich podporuje rozvoj určitých vlastností a kompetencí...“ (Vágnerová, s. 320, 322)

5. VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Jak již bylo řečeno výše, výtvarná výchova je jedním z oborů zařazovaných pod pojem estetická výchova, jejímž posláním je vychovávat je k objevování „krásy“ v uměleckém díle, ale i v přírodě a v hmotném prostředí života, které člověk vytvořil. V tomto širším kontextu lze pojmut setkávání dětí v MŠ s výtvarnou výchovou, potažmo výtvarným jazykem, v podstatě při všech činnostech a na každém kroku. Oblast VV zde pojmám jako prostor pro aplikaci různých pohledů na svět prostřednictvím vybraných médií, včetně fotografie a dalších alternativních metod.

Již malé děti jsou zvyklé na rádio, televizi, video, DVD, telefon, PC, někteří na fotoaparát či kameru. Nelze proto tyto produkty moderní doby opomíjet či přehlížet, ale naopak využít přirozenou dětskou touhu po hře a po objevování a vyzkoušení si něčeho nového a do vzdělávání dětí předškolního věku manipulaci či práci s těmito předměty zařadit. RVP PV je koncipován tak, že toto vše umožňuje. Výtvarná výchova je v něm sice na jednu stranu zmíněna jen okrajově, na druhou stranu však v rámci „rámců“ umožňuje začlenit výtvarné činnosti kdykoli a kdekoli ve všech pěti vzdělávacích oblastech. Výtvarné činnosti je vhodné též zakomponovat přímo do ŠVP příslušné MŠ.

V praxi pak ve výtvarné výchově nejde jen o výtvarná umělecká díla, jako jsou obrazy, sochy či ilustrace v knížkách nebo filmovou a divadelní tvorbu, ale též o vlastní dětskou tvořivou výtvarnou činnost. Zároveň spolu s tím dítě vnímá okolní prostředí (jak uvnitř MŠ tak vně), všímá si nejen budovy školy, vybavení nábytkem či maleb na stěnách, ale též hraček a herních pomůcek či oblečení učitelů a ostatních dětí, registruje i naaranžování a barevnost pokrmů, které ve škole dostává. Obdivuje barevné změny způsobené dopadáním slunečního světla na obyčejnou podlahu stejně tak jako hry světla a stínu na stěnách. To vše patří k výtvarné kultuře. Citlivým vedením a upozorňováním na všechny tyto skutečnosti se dítě učí dívat se kolem sebe jinýma, vnímavějšíma očima a naučí se též rozeznávat vkusné od nevkusného. Navazovat na ty nejpřirozenější pocity a rozvíjet smyslový vztah k věcem, poznávat harmonii barev či kompozici předmětů. Pak zcela samozřejmě sladí barvy svého oblečení, urovná květiny ve váze a ocení originální nápad novodobé architektury stejně tak jako hodnotu starobylé umělecké památky.

„Mezi dětským světem a světem umění se vytvářejí živé vztahy už v nejranějším dětství. Pohádka, popěvek, obrázková knížka, loutkové divadlo, televizní večerníček se stávají pro dítě

nepostradatelnými, bez nich by nemohlo být spokojeno a ony také – vedle jiných uměleckých forem – představují skutečné nástroje estetické výchovy.“ (Uždil, Šašinková, 1980, s. 155)

5.1. Vymezení pojmu výtvarná výchova

Původní termín výtvarná edukace, jehož počátek se v našich zemích datuje do osvěcenské doby 18. století, byl v roce 1960 přejmenován na dnešní název výtvarná výchova. *„Podoba výtvarné edukace se postupem doby značně změnila, avšak jejím jádrem vždy zůstávaly expresivní, estetické nebo umělecké kvality výtvarného projevu podmíněné tvůrčím a empatickým vztahem člověka ke světu i k sobě samému.“ (Cikánová, Fulková, Hazuková, Roeselová, Slavík, Šamšula, 1998, s. 1)*

„Termín výtvarná výchova je mimořádně výstižný. Skrývají se pod ním dva různé procesy, které probíhají souběžně a jsou navzájem neoddělitelné – výchovné působení a výtvarné vzdělávání. Postoj společnosti k vzdělávání vždy zdůrazňuje jeden či druhý proces, proto se jen vzácně vyskytují ve vyváženém vztahu. Dnes považujeme za převažující duchovní rozvoj člověka nad významem výtvarných zkušeností, znalostí nebo dovedností.“ (Roeselová, 2001, s. 1).

„Výtvarná výchova je obor s dynamicky se rozvíjející teorií, s různými výtvarnými koncepcemi, s úzkou vazbou na výtvarné umění, s rozsáhlou tematickou sférou, s odlišnými aktivitami a bohatými vyjadřovacími prostředky.“ (Roeselová, 2001, s. 7).

5.2. Historie výtvarné výchovy

Ptáme-li se na význam VV, je nezbytný krátký exkurz do historie: Výtvarný projev je starý jako lidstvo samo. Z historických pramenů se dozvídáme, že lidé kreslili už od pradávna, na obrázcích objevených na zdech jeskyní někdy nedovedeme říci, zda jsou to stopy ruky dětí či dospělých. A např. Aristoteles tvrdil, že od dětství by se měla pěstovat schopnost zobrazit skutečnost a v Řecku tomu tak skutečně bylo. I Jan Ámos Komenský věnoval svůj pedagogický zájem výtvarným činnostem v souvislosti se svým názorem, že vše, co člověk činí z vlastní vůle, má význam a je dokladem jeho skutečných potřeb, které je třeba naplnit, aby byl harmonickou osobností v souladu sám se sebou i s druhými.

V českých zemích již za dob Marie Terezie Obecní školní řád obsahoval „kreslení kružítkem, pravítkem jakož i rukou volnou“, kreslení jako učební předmět bylo uzákoněno v roce 1869. Zpočátku se sice obsah soustředil pouze na technickou dovednost výtvarného zobrazení v duchu renesančních tradic a duchovní i expresivní stránky byly opomíjeny, změna nastala na sklonku 19. století, kdy vzrůstá zájem o dětskou kresbu. Toto lze chápat jako předzvěst nástupu „psychologizujícího“ kulturního trendu umělecké moderny 20. století, který je charakterizován příklonem k autenticitě, ke spontaneitě projevu a obdivu výtvarné tvorby přírodních národů. Prvním u nás, kdo zdůrazňoval princip tvořivé aktivity uplatňující se ve styku s uměním a při vlastní výtvarné tvorbě dětí a mladých lidí, byl J. V. Klíma navazující na dílo O. Hostinského.

Po druhé světové válce byla česká výtvarná pedagogika a její teorie pod soustředěným ideologickým tlakem, osnovy obsahovaly ideově-politický status estetické výchovy jako součásti výchovy komunistické.

Z Ústavy Mezinárodní organizace pro výchovu výtvarným uměním:

„Tvořivost v umění je základní potřebou, která je společná všem lidem a umění je jednou z nejvyšších forem vyjádření a komunikace. Výchova uměním je přirozený prostředek učení na všech stupních vývoje osobnosti, který podporuje intelektuální, emocionální a sociální vývoj lidských bytostí ve společnosti.“ (Cikánová, Fulková, Hazuková, Roeselová, Slavík, Šamšula, 1998, s. 6).

V té době tedy výtvarná výchova přešla od „řemeslného“ pojetí k pojetí kreativnímu, komunikačnímu a psychologizujícímu. V Čechách byli hlavními protagonisty Jaromír Uždil a prof. dr. I. Zhoř a v neposlední řadě přední český filosof Prof. Dr. Jan Patočka tehdejší ministr školství Prof. Dr. Jiří Hájek.

Politický zlom na přelomu osmdesátých a devadesátých let přinesl do dalšího vývoje výtvarné výchovy určité avšak nepřilíš dramatické změny a v České republice se v současné době dá hovořit o čtyřech liniích: art-centrická s důrazem a umělecké a estetické formy, video-centrická propagující specifickou výtvarné výchovy v jejím vizuálním charakteru a příklání se k využívání elektronických prostředků výtvarné tvorby, třetí gnozeo-centrický přístup, reprezentovaný např. akademickou sochařkou Věrou Roeselovou, se orientuje na dětskou zkušenost všedního dne, cílem je směřování dítěte k systematickému přibližování se životu a výtvarný proces je chápán jako prostředek výrazové komunikace vedoucí k jedinečnému způsobu poznávání světa. Čtvrté pojetí, jehož teoretickými reprezentanty jsou

např. prof. dr. J. David a doc. dr. Jan Slavík, klade důraz na poznávání žáka sebe samého jako tvůrce a vnímatele výtvarného projevu cestou osobní niterné angažovanosti žáka v existencionálních životních situacích propůjčujících umělecké formě obsah a smysl.

Počátkem 90tých let se v teorii výtvarné výchovy objevují dvě klíčová témata: hodnoty a (sebe)hodnocení dětského výtvarného projevu a didaktická interakce a komunikace ve výtvarném projevu. V druhé polovině devadesátých let lze hovořit o čtyřech klíčových tématech: pokračování v didaktické analýze výtvarných hodnocení a sebehodnocení (J. Slavík, H. Hazuková), analýza učitelova pojetí výuky e výtvarné výchově (V. Roeselová, M. Fulková, J. Slavík), zkoumání sémiotických stránek dětského výtvarného projevu (H. Babyrádová) a zkoumání procesů animace ve výtvarné výchově (R. Horáček, I. Zhoř).

5.3. Význam výtvarné výchovy

Mottem pro tuto kapitolu a zároveň odpovědí na význam výtvarného umění a výtvarné výchovy je následující myšlenka:

„Už dávno se ví, že ten, kde se dovede výtvarnému umění přiblížit cestami odpovídajícími jeho jedinečným vlastnostem, obohacuje svůj každodenní život. Kultivuje svůj vztah ke světu a získává další prostředek, který mu umožňuje komunikovat s lidmi celého světa, těšit se ze zvláštností i vzdálených národních kultu. Ve výtvarné výchově nejde však jen o to poznávat a chápat hotová umělecká díla. V procesu jejich vzniku je totiž obsaženo něco, co je cenné žádoucí pro každého člověka. Je to schopnost dát svým představám konkrétní tvar, názornou podobu, a vyrovnat se tak s intenzitou některých nezapomenutelných zážitků.“
(Uždil, Šašinková, 1980, s. 7)

Je pravdou, že když je člověku smutno, má splín anebo je prostě jen unaven tím rychle ubíhajícím časem v dnešním tak konzumně zaměřené světě, podvědomě hledá nějaké „bezpečné“ útočiště a klidnou činnost, která jej naplní, poskytne mu pocit uspokojení. Jednou z oblastí, která toto může splnit, je právě oblast kultury v tom užším slova smyslu: knížka či film, divadelní představení anebo výstava obrazů či fotografií. A pro někoho je tím nejlepším „relaxem“, když je sám aktérem, když může nějaké výtvarné dílo či dílko přímo tvořit.

„Výtvarná výchova je dobrou příležitostí k hledání estetického vztahu k životnímu prostředí a týká se i předmětů užitkové tvorby. Umění dítěti přístupné (např. knižní ilustrace)

má v ní důležité místo. Svými důsledky se dotýká výtvarná výchova celé osobnosti dítěte, zejména jeho mravní stránky, jeho vztahu ke kolektivu, ke společenskému dění ke světu, k životu.“ (Uždil, Šašinková, 1980, s. 14)

Když si dnes vzpomenu, jak mé dvě dcery milovaly knížky s ilustracemi našich předních českých výtvarníků, např. Lady, Milera, Zmatlíkové, Pilaře, Smetany, Trnky, Sekory, Hanáka a Krásla, ale i Svolinského, Zábranského, Rady a Alše, musím s výše uvedenou myšlenkou jen souhlasit.

5.4. Terminologie ve výtvarné výchově

Pro lepší pochopení a zachování posloupností a souvislostí dále uvádím některé termíny běžně používané v odvislosti s výtvarnou výchovou.

5.4.1. Výtvarná kultura, výtvarné cítění, výtvarné myšlení, výtvarný jazyk

Výtvarná kultura je vše, co souvisí s uměním a jeho estetickými účinky, s historií lidského rodu a s výrazem uměleckého díla (se vztahem obsahu a formy). Jinými slovy, nabízí prožitky, porovnává vztahy mezi životem, člověkem a uměním, sleduje pohyb uvnitř žánrů a napříč historií, lze říci, že jde o vnímání životního prostoru prostřednictvím výtvarného jazyka, o hledání inspirací, asociací a souvislostí.

Každé dítě úměrně věku a podle svých schopností získává hlubší náhled na okolní svět a na sebe sama. Jedním ze způsobů je náhled prostřednictvím výtvarné kultury a umělecké tvorby. Dítě se učí ho výtvarně vyjádřit, rozvíjí výtvarné cítění a myšlení, které je základem výtvarné komunikace. Vnímá podněty, přemýšlí o nich, dává jim tvar a do svého projevu vkládá jakousi „niternou výpověď“.

Výtvarnému cítění a myšlení napomáhá poznávání výtvarného jazyka – výtvarných a výrazových vlastností obrazotvorných prvků a jejich vztahů. Výtvarný jazyk se řadí stejně jako výtvarné myšlení mezi vyjadřovací a výrazové prostředky umění, jedná se o řeč linií, barev a tvarů, rozmisťovaných v ploše i prostoru.

Výtvarné myšlení se dále modifikuje ve vazbě na kresbu, malbu, grafiku či plastiku, podílí se na různých formách vyjadřování a na sebehodnocení. S výtvarným myšlením se váže

tvořivost jako schopnost originálně nebo více způsoby řešit výtvarné otázky. Smyslové prožitky zase obohacují vztah k řeči materiálů a nástrojů a cit pro jejich výrazové hodnoty.

Veškeré výtvarné činnosti s sebou nesou určitý výchovný aspekt: vcítění se, prožívání a uvažování v duchu principů humanity. Prožitky, subjektivní citové reakce na podněty z okolí a soustředěná pozornost k vlastnímu jednání vyvolávají sebereflexi. Ta na základě jedinečné osobní zkušenosti a úvah dítěte ovlivňuje jeho přijímání okolního světa a pomáhá mu zařadit se do lidského společenství. Rodiči se poznání a citové i morální rozvíjení osobnosti dítěte je nejcennějším příspěvkem výtvarné výchovy.

Možná by se mohlo zdát, že u dětí v MŠ jsou tyto úvahy poněkud předčasné či nadnesené a že se tak velký význam výtvarným činnostem přisuzuje neprávem, já však po zkušenostech s dětmi předškolního věku mohu s plnou odpovědností konstatovat, že tomu tak rozhodně není a že děti, u kterých je od malička pěstován vztah k umění a ke kultuře a jsou v nich rozvíjeny všechny vlastnosti s tím související, takové dítě je o mnoho bohatší a má dobrý základ pro kvalitní život.

5.4.2. Výtvarné umění

Výtvarné umění je umění vizuální. *„Vizualita nejenže nás obohacuje a umožňuje kvalitní vnímání světa. Působí, aniž si to plně uvědomujeme, i negativně, a to právě svou razantní útočností, evidentností a mnohostí. Kolem nás existují věci, které bychom samozřejmě bez možnosti jejich „uvidění“ nikdy nepoznal a nedokázali si o nich vytvořit úsudek. Často však, právě díky mnohosti a přesycenosti vizuálními podněty (obrazy, ať již „klasickými“ ve smyslu použití média – malba, kresba, grafika...,nebo moderními, „neklasickými“ – fotografe, počítačová animace, simulace, video) nejsme schopni vidět na věcech a jevech podstaty a souvislosti .“* (Šmíd, 2010, s. 15-16)

Z hlediska definice lze výtvarné umění dělit na zobrazovací, neboli mimetické umění, abstraktní umění, lidové umění atd. Hlavními obory výtvarného umění je malířství, sochařství, architektura, fotografie atd. V současném umění se rozdíl mezi výtvarnými druhy výrazně stírá. Objevují se nové techniky, dochází k míšení. Vytváří se nové výtvarné techniky. Od pouhého řemesla dělí výtvarné umění především originální vklad autora, snahu oslovit diváka, něco mu sdělovat, nechat jej „prožít“ obdobné emoce, které vedly autora k vytvoření díla.

Zdroj: http://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDtvarn%C3%A9_um%C4%9Bn%C3%AD

„Výtvarné aktivity dětí i dospělých úzce souvisejí s uměním a s celou výtvarnou kulturou doby. Dětský výtvarný projev je tak bez kontaktu s výtvarným uměním minulosti i současnost nemyslitelný.“ (Roeselová, 2006, s. 5)

5.4.3. Výtvarná média

Slovník spisovného jazyka českého říká, že médium (množné číslo média) je zprostředkující osoba, prostředí, činitel, výplň prostoru nebo látka, ve které je předmět uložen. Médii ale bývají označovány i DVD, knihy, časopisy, elektronická pošta (e-mail), letáky, videokazety, dokonce i filmová díla či gramofonové desky apod.

Odtud pak pochází rozdělení médií:

- nejjednodušší členění médií je na horká působící na emoce člověka, většinou na více smyslů, hudbou a zvuky, obrazem či mluveným slovem, např. rozhlas, televize, telefon aj. a na chladná, většinou uchovatelná, která jsou především nositeli informace, např. noviny a dárkové reklamní předměty
- jiné členění je na elektronická, jako jsou televize, rozhlas, video, počítač (internet, on-line) a klasická (ostatní)
- specifická média, např. propagační média nesoucí reklamní sdělení a masmédia
- masmédia, např. periodický tisk, rozhlas a televize či internet

(http://cs.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9dia#.C4.8Clen.C4.9Bn.C3.AD_m.C3.A9di.C3.AD)

Analogicky lze tedy odvodit termín výtvarná média jako média působící na emoce člověka, většinou na více smyslů, prostřednictvím „výtvarna“, zároveň jsou však výtvarnými médii i prostředky, kterými výtvarné dílo vzniká, např. kreslicí materiál, v širším slova smyslu i použité výtvarné techniky, a v konečném důsledku i výsledné výtvarné dílo samo (a to ať již se jedná o film, obraz, sochu či fotografii). Otázkou do diskuse pak je, zda se za výtvarné médium může považovat i sám autor jakožto tvůrce výtvarného díla. Dle dříve uvedených definic by se zdálo, že ano.

5.4.4. Multimédia - nové technologie ve vzdělávání

V kontextu s výše uvedenými termíny je třeba ještě vymezit pojem „multimédia“. V pedagogickém slovníku se dočteme, že multimédii jsou označovány moderní prostředky

didaktické techniky, didaktické programy a jimi inspirované nové formy vyučování zahrnující zejména:

- síť (lokální počítačové sítě, internet...)
- multimédia, která spojují různé formy prezentace informace (hypertext, obraz a animovaný obraz, zvuk atd.) na různých typech nosičů
- mobilní prostředky a přístupy podporující flexischooling....

„Technický vývoj informačních médií je tak rychlý, že každý z nás se nejspíš bude muset učit celý život, aby mu stále dobře rozuměl a mohl dostatečně využívat jeho možnosti.“
(Slavík; Novák, 1997, s. 9)

I v MŠ se ve značné míře používají počítače, a to nejen pro potřeby nutné administrativy či archivaci materiálů, ale při přímé práci s dětmi.

Multimediální a simulační programy, které mají často encyklopedický charakter nebo simulují reálné jevy, obsahují texty, obrázky, animace i videosekvence a zvuk. S většinou z nich mohou aktéři přímo manipulovat. Vzhledem k tomu, že tyto programy působí na různé smysly a v různých formách, zvyšuje to jejich atraktivitu. U dětí jsou velmi oblíbeny, protože jsou „živé“ a realisticky přibližují okolní svět. Zároveň děti milují všechny formy počítačových her. Vždy je však na učiteli, aby promyšleně vybral programy s ohledem na jejich kvalitu a vhodnost z hlediska věku dětí a v neposlední řadě vymezil přiměřenou časovou dotaci.

Předškolní děti však kromě her, obrázků a filmů vyžadují i takové programy, ve kterých se něco nového naučí a baví je vyzkoušet si svoje znalosti a dovednosti a poměřit síly s ostatními kamarády.

„Výukový program musí zajistit tři nutné podmínky: předání informací (učiva) žákovi, kontrolu získané úrovně znalostí a následnou reakci podle zpětnovazební informace.“
(Slavík; Novák, 1997, s. 84-85)

I zde je výběr plně na učiteli, výukových či testovacích programů určených pro děti předškolního věku je na trhu poměrně dost, otázkou zůstává kritérium kvality.

5.4.5. Fotografie a fotografování

Název „fotografie“ pochází z řeckého *fós*, což znamená světlo a *grafis*, tedy štětec nebo též psací hrot. Fotografování by se tedy dalo interpretovat jako „kreslení světlem“ nebo

„zprostředkování pomocí obrysů“, anebo zkrátka „kreslení“. Fotografie jako produkt je výsledek procesu získávání a uchování obrazu za pomoci specifických reakcí na světlo. Zahrnuje získání záznamu světla tak, jak jej odrážejí objekty, na světlocitlivé médium pomocí časově omezené expozice. Proces je uskutečněn mechanickými, chemickými nebo digitálními přístroji – fotoaparáty. Praktická lidská činnost, při které je tento proces uskutečňován, se obvykle nazývá fotografování. (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Fotografie>)

Fotografie hraje roli jak při setkávání s realitou, tak jako prostředek specifického, efektivního a dnes stále ještě ne úplně klasického způsobu nazírání na konkrétní obrazy světa. Vztah mezi obrazností, technickým médiem a vychováváním k estetickému vnímání vyjadřuje triáda pojmů vizualita, fotografie a výtvarná výchova.

Fotografie se řadí mezi zobrazovací technologie a už od svých počátků se těší velkému zájmu vědců i umělců. Vědci používají fotografii pro přesný a věrný záznam skutečnosti, umělci se stejně tak zajímali o věrnost zobrazení fotografie, ovšem zkoumali také další nabízející se možnosti než je pouhé zachycování obrazu reálného světa. Fotografii začala brzy využívat také armáda, policie a bezpečnostní složky. Dnes je fotografie nepřehlédnutelně zastoupena téměř ve všech médiích (noviny, internet, TV), využívá se hojně v marketingu a reklamě a jednoduché fotoaparáty v mobilních telefonech možná naznačují její další rozmach. (http://cs.wikipedia.org/wiki/Fotografie#Z.C3.A1klady_fotografie)

I zde si neodpustím krátký exkurz do historie vynálezu digitální fotografie:

„V roce 1969 vynalezli George Smith a Willard Boyle snímače typu CCD a v následujícím roce zabudovali CCD do fotoaparátu. Teprve roku 1981 společnost Sony vyrobila první fotoaparát, který místo filmu na chemickém principu zaznamenával obraz na elektronické prvky CCD. Jeho analogové výstupy se zapisovaly na disketu. Hlavním tahounem vývoje byla v osmdesátých letech firma Kodak. První komerčně šířený digitální fotoaparát byl Apple QuickTake 100 z roku 1994. V běžném prodeji byly digitální fotoaparáty od roku 1996 i v Česku. Po roce 2000 aparáty používající digitální záznam začaly vytlačovat běžné kinofilmové.“ (http://cs.wikipedia.org/wiki/Fotografie#Vyu.C5.BEit.C3.AD_fotografie)

„Vynález fotografie nepatří do kategorie těch objevů, jež byly učiněny šťastnou náhodou. Stal se logickým důsledkem technické vyspělosti lidské civilizace a současně potřeb a požadavků lidské společnosti a kultury určitého období. Přesto cesta k objevení, zdokonalení, zjednodušení a tím i k demokratizaci a socializaci fotografie a jejího včlenění do výtvarné kultury a posléze i do výsostného hájenství „vysokého“ výtvarného umění byla

náročná a namáhavá...fotografie musela urazit ještě notný kus cesty, aby se z technického prostředku zachycení trvalosti a neměnnosti světa stala svébytným prostředkem k zachycování a vyjadřování proměn a dynamičnosti světa, který mezitím ovšem také nestál, ale zrychloval svůj pohyb podobně intenzivně, jako se zvětšovala rychlost fotografických závěrek a frekvence filmových kamer.“ (Šmíd, 2004, s. 13)

Z výše uvedeného je patrné, že dnešní „výsostné“ postavení fotografie co do frekvence a obliby nefungovalo od prvopočátku jako každý nový objev si musela dlouze a složitě razit cestu. Dnes je však považována za „plnohodnotné“ výtvarné umělecké dílo. Je třeba mít však na paměti, že:

„Každá fotografie není uměním, jako jím není každá kresba či každá malba, vytvořená kdykoli nebo kýmkoli. Fotografie je technickým prostředkem, médiem, které umožňuje vytvářet, fixovat, upravovat, měnit atd. a navíc relativně snadno rozmnožovat a šířit obrazy, jejichž umělecká ba ani estetická hodnota není přímo odvislá (natož bezprostředně závislá!) od použitého technického prostředku (média). (Šmíd, 2004, s. 14)

5.5. Obsah, metody a zásady výtvarné výchovy v MŠ

Výtvarná výchova dětí předškolního věku je v MŠ realizovaná v souladu s ŠVP v rámci všech pěti integrovaných bloků. Obsah lze rozdělit do dvou oblastí:

- výtvarné vyjadřování představ
- výchova smyslu pro životní prostředí a výtvarné umění

Při naplňování tohoto obsahu je klíčovým faktorem ovlivňujícím výsledky výtvarných činností osobnost učitelky, a to z hlediska volby a formulace cíle, zadávání úkolů, obsahu a v neposlední řadě též výběrem vhodných prostředků.

Ačkoli dítě při výtvarných činnostech získává zcela přirozeným způsobem řadu dovedností, cílem výtvarné výchovy je však především to, aby zůstala zachována spojitost mezi tvorbou a schopností vyvolávat představy, aby byly výtvarné činnosti plné vnitřního oživení a sloužily k poznávání světa a neomezovaly se pouze na racionálně rozeznané znaky a vztahy, aby při nich dítě uplatňovalo cit, tvořivost a potřebu krásné formy. Tomuto záměru odpovídají metody a zásady v MŠ uplatňované. Metody, které lze použít, jsou následující:

- slovní – rozhovor, vyprávění, vysvětlování, objasnění

- názorná – pozorování, předvádění
- praktická – samostatná práce dětí využívající jejich prožitky i představivost: spontánní výtvarná aktivita a radost z výtvarné činnosti
- výtvarná hra – vede k rozvoji fantazie, představivosti i kombinačních schopností, vzbuzuje zájem, umožňuje experimentovat nejen s vlastními představami, ale především s nástroji a materiály.

„Výtvarné činnosti představují jeden ze způsobů, jimiž si dítě osvojuje okolní skutečnost. Jejich prostřednictvím si zároveň ujasňuje souvislosti a vztahy mezi věcmi a lidmi, popřípadě mezi lidmi navzájem. Výtvarný projev nikdy není je popisem vnějšího vzhledu věcí, vždy obsahuje i moment jejich hodnocení a citového vztahu k nim. je tedy i zvláštním druhem sebevýrazu, lze z něho vyčíst znaky dětské individuality, která se do něho promítá.“ (Uždil, Šašinková, 1980, s. 10)

Zásady, kterými se dobrý pedagog vždy řídí, jsou v tyto:

- jednota výchovného působení, spojení teorie a praxe (ověřovat zpětnou vazbou)
- přiměřenost (dle stupně výtvarného projevu dítěte)
- uvědomělost a aktivnost (směrem k dětem i k pedagogovi)
- posloupnost a plánovitost
- názornost (dostatečné zážitky a vizuální i hmatové podněty a citové vztahy k nim)

trvalost (cvičením, opakováním, soustavností, stupňováním úkolů)

Před započítím výtvarných aktivit je vždy přínosné děti vhodně motivovat, vycházet z jejich bezprostředních zážitků, atraktivní je pro ně jakákoli výtvarná hra spojená s experimentováním.

Na závěr činnosti je pak nutné dětem umožnit se se svou prací pochlubit, hovořit o ní a vysvětlovat, co a proč vytvořily, popř. co by ještě chtěly dodělat, oceňovat např. originalitu, výraz, přesvědčivost či barevnost. Vždy najít pozitiva a nenaléhat na ty méně odvážné, nenutit je za každou cenu k prezentaci svých prací.

6. VÝTVARNÉ ČINNOSTI

Činnost dětí předškolního věku ve výtvarné výchově je nerozlučně spjata s ostatními aktivitami v MŠ. Každé téma by mělo navazovat na zkušenost získanou doma, v rodině, ve škole, venku ve volném čase. Obrovskou výhodou je, že děti většinou výtvarně tvoří velmi ochotně a rády, hojně uplatňují svoji fantazii, pracují kreativně a s velkým nasazením.

6.1. Výtvarné činnosti v MŠ

V MŠ je nezbytné pro výtvarné činnosti vytvořit trochu jiné klima oproti ostatním zaměstnáním, nezastupitelné místo zde má především motivace k výtvarným činnostem, občasné povzbuzení či rada učitele a vědomí dítěte, že každá jeho výsledná práce nebude za žádných okolností přijata negativně. Pak je dítě schopno pracovat tvořivě, vracet se ke svým zážitkům, používat obrazotvornost a barvitě vyjadřovat své představy.

Při výtvarných činnostech dítě v hojné míře zapojuje fantazii a má přirozenou potřebu své představy nějakým způsobem dále sdělovat. Činí tak jednak verbálně a většinou své vypravování doplňuje gesty, ale často chce své fantazijní představy „zhmotnit“. A zde je prostor pro výtvarné sdělení. Děti předškolního věku nemívají žádné zábrany a výtvarně se vyjadřují velmi ochotně, s ohromnou lehkostí a neuvěřitelnou dávkou představivosti. A co je nejdůležitější, úžasně si to umějí žít.

6.2. Standardní výtvarné techniky v MŠ

V každé MŠ se děti setkávají s různými tvořivými činnostmi, v rámci nichž se seznamují s méně či více obvyklými výtvarnými technikami. Zde nabízím na základě svých zkušeností výčet těch nejběžněji používaných.

6.2.1. Kreslení

Nejrozšířenější a nejvyhledávanější výtvarnou technikou v MŠ je kreslení. Kreslení zařazujeme do obsahu tvořivých her jako zájmovou činnost dětí nebo jako individuální či skupinové zaměstnání sledující určitý výchovně-vzdělávací cíl.

Kreslicím materiálem je měkký a nelámový materiál, jako jsou uhly či rudky, voskové, olejové či suché pastely s hranatým profilem, bílé i barevné křídly, později tuš (nejprve dřívkem či špejlí, později i perem), měkké tužky, slabé barevné fixy.

6.2.2. Malování

Malování se u dětí v MŠ v prvopočátku příliš neliší od kreslení. Dítě nejprve štětcem čará, později rozmisťuje po ploše určité znaky. Později se naučí nanášet barvu v ploše. Výtvarným materiálem jsou vodové, temperové a plakátové barvy, prstové barvy, remakolory, bretony (barvy na pečivo) či akvarelové barvy, měkké či voskové pastely. Barvy nanášíme štětci, vatovými tamponky, hubkami, popř. prsty.

6.2.3. Modelování

Modelování rozvíjí, stejně jako kreslení a malování, pozorovací schopnosti, paměť pro tvary a vede k hlubšímu poznávání věcí, přičemž se upevňuje citový vztah ke skutečnosti. Při modelování se dítě zdokonaluje v manuálních schopnostech, tříbí hmatový smysl, rozvíjí představivost i technickou zručnost a učí se vyjadřovat své představy trojrozměrně. Oproti předešlým činnostem klade modelování větší nároky na soustředěnost a vytrvalost. Na druhé straně však umožňuje lépe manipulovat s tvarem a opakovaně jej opravovat. Modelovacím materiálem je nejčastěji modelovací hlína, popř. plastelína, modurit či různé druhy nově se na trhu objevujících modelovacích hmot. Osvědčilo se i opracovávání pórobetonu, což je vhodná simulace práce sochaře nebo kameníka.

„Hmatové zážitky nás po narození seznamují s prostředím a v té době jsou nejsrozumitelnějším zdrojem informací. Dítě jimi poznává svět, který ho obklopuje – chlad a teplo, měkkost a tvrdost, tíhu a lehkost, ale i vlastní tělo a jeho situace. Později vizuální zážitky překrývají význam ostatních smyslových vjemů. Hmatový zážitek pak jen doplňuje zážitek vizuální a podporuje pocit bezpečí nebo vnímatele varuje. Pokud však vyřadíme zrak, dokážeme hmatem lépe vnímat řadu vlastností našeho světa, než vizuálně. Na haptické zážitky lze také velmi dobře výtvarně navazovat.... S materiálem se člověk seznamuje dvěma způsoby, které se vzájemně doplňují – hapticky, tj. hmatem, a vizuálně, tj. zrakem.“ (Roeselová, 2006, str. 17)

6.2.4. Plošné a prostorové vytváření, konstruování

Plošné a prostorové vytváření a konstruování jsou vlastně hry s materiálem, které podporují a rozvíjejí hmatové schopnosti a prostorovou představivost, vynalézavost a nápaditost a pomáhají chápat zajímavou rozdílnost rozličných materiálů.

Používaným materiálem je především písek a další různé přírodniny (semínka, plody, listy, dřívka a větvičky, trávy), tyto aktivity probíhají venku a patří sem např. stavby z kamínků, větviček, mechu či stavby na vodě, jako jsou mlýnky či hráze nebo v zimě stavění sněhuláků. Různé tvůrčí činnosti lze přenést do interiéru a z přinesených materiálů tvořit v prostoru třídy. Sortiment používaných prvků se může rozšířit o umělé prvky: knoflíky, patentky, kancelářské svorky, textilie, zbytky umělých hmot, provázky apod.

6.3. Výtvarné úkoly realizované v MŠ

Každé dítě je od přírody hravé a zvědavé a má dar obrovské fantazie. Všechny tyto vlastnosti jsou přímo ideální pro využití při jakýchkoli tvořivých a výtvarných činnostech. Důležité je, aby je pedagog uměl správně podchytit a využít.

Úkoly ve výtvarné výchově dětí předškolního věku jsou odstupňovány podle věku dětí a korespondují s výchovně-vzdělávacími cíli vytyčenými v ŠVP v souladu s RVP PV. Učitel zde však má široké pole působnosti a ve velké míře závisí jen na něm, jak dětský potenciál využít a dále rozvíjet.

6.3.1. Kreslení

Jakýkoli nástroj, který za sebou zanechává stopu, děti fascinuje, ať je to klacík v písku, kreslicí kamínek na asfaltu, anebo křída či tužka. A od chvíle, kdy nějaký takovýto nástroj objeví a udrží v ručičce, vlastně začínají kreslit.

V MŠ se ti nejmenší nejprve seznamují s výtvarným materiálem a učí se s ním zacházet, učí se ovládat plochu papíru a pokoušejí se o první výtvarné vyjádření představ o věcech, které jsou jim blízké. Poté se pokoušejí o kresebné zobrazení na základě citového vztahu, citového prožitku a zkoušejí graficky ztvárnit figuru a vztah člověka k prostředí. Starší děti již vyznačují v kresbách řadu detailů, znázorňují mezilidské vztahy a někteří již zvládají postavu v pohybu.

6.3.2. Malování

Nejdříve se nejmenší seznamují s vlastnostmi barvy a s jejími možnostmi, objevují tajemství prolínání barev, tvoření nových odstínů a barev a hledají podoby věci ve vzniklém tvaru, seznamují se s technikou malby (od kresby štětcem k plošnému nanášení barvy). Učí se využívat celou plochu papíru a pokoušejí se vypořádat s pozadím. Malují na základě vlastních prožitků i zprostředkovaných zážitků a snaží se volit barevnou skladbu dle charakteru situace. Dominantní i u starších dětí zůstává malba štětcem. Malovat mohou v různých polohách vzhledem k druhu činnosti i své momentální potřebě.

Ve velké oblibě jsou i prstové barvy a v posední době i barvy na sklo či textil. Děti se rády podílejí na výzdobě prostředí kolem sebe a právě barvy na sklo jsou velmi vděčným výtvarným materiálem.

6.3.3. Modelování

Prvopočátky modelování začínají již v nejtělejší věku, kdy děti vyrážejí s kbelíčkem, lopatičkou a několika formičkami na nejbližší pískoviště. Tam pak tvoří bábovičky a první stavby, nejčastěji hrady a tunely. I v MŠ se pak v různých formách s modelováním velmi rády setkávají.

Nejdůležitějšími úkoly při modelování je rozvoj prostorové představivosti, ti nejmenší začínají s modelováním ve vlhkém písku, později se seznamují s modelovací hlinou, začínají tvořit koule, válečky, později kužel. Následně zkoušejí ohýbat a vytahovat kraje placky, slepovat části a posléze modelovat postavu. Učí se i zacházet se špachtlí, se kterou mohou uhlazovat, krájet či dotvářet drobné detaily. Již u malých dětí se též setkává s velmi pozitivní odezvou kolektivní modelování a modelování v ploše – reliéf.

6.3.4. Plošné a prostorové vytváření, konstruování

Tyto činnosti představují v podstatě hry a manipulace s různým materiálem, které podporují hmatové schopnosti a rozvíjejí prostorovou představivost. Nejmenší děti nejprve stavějí ze stavebnice, poději lze zařadit vytváření dekorativních obrazců z přírodnin, otiskování předmětů do plastických materiálů a doplňování přírodních materiálů výtvarným zásahem, např. kresbou či malbou. Později děti zvládnou i vytváření prostorových útvarů kombinací různých materiálů (písku, hlíny, jehličí či sněhu doplněné kamínky, plody, semínky, klacíky apod.). Z papíru, textilu, dřeva a různého odpadního materiálu vytvářejí

plošné koláže i prostorové útvary (masky, loutky, draky). Pro starší děti předškolního věku je atraktivní i origami, skládáním a překládáním papíru jim pod rukama vznikají nejprve „létací“ šipky a „večerníčkovské“ čepičky, později vlaštovky a lodičky. A ti nejzdatnější pak podle předlohy dokáží vytvořit třeba i různá zvířátka.

6.4. Cíle výtvarné výchovy

Obecným cílem VV předškolního věku je vytvářet senzibilní vztah k přírodě, k lidem i k věcem prostřednictvím výtvarného umění a výtvarných činností, aby bylo dítě schopno tvořivě reagovat na podněty z přírody. Vrcholným cílem výtvarných činností je výchova k tvořivosti. Hlavními znaky tvořivosti jsou účastný zájem na dané činnosti, pochopení zvláštností daných podmínek, porozumění celému úkolu a hledání nových alternativních způsobů řešení. Tvořivá činnost dětí přispívá k rozvoji představivosti a fantazie. Vnímáním barev a tvarů v přírodě, stykem s výtvarnými díly i vlastní tvořivostí se podněcuje a rozvíjí nejen zrak, hmat či motorika, ale též myšlení a řeč, dítě si tříbí pozorovací schopnosti a cvičí si paměť pro barvy a tvary. Výtvarné úlohy vyžadující konkrétní zobrazování představ o věcech a lidech zas nutí k hlubší analýze toho, co děti poznaly již dříve, ale zatím jen povrchně. Ještě markantněji se to projeví při zachycování vzájemných vztahů (mezi lidmi nebo mezi lidmi a přírodou).

Mnohostranný význam VV pro rozvoj dítěte spočívá v neposlední řadě též v působení na citovou a volní sféru duševního života, estetické zážitky obohacují city dítěte a v oblasti mravní napomáhá k vytváření a upevňování pracovních návyků. Samozřejmostí zde je individuální přístup k dítěti. Nezbytné je si též uvědomit, že při plnění výtvarných úkolů se nedá očekávat stejný výsledek, což velmi ztěžuje následné hodnocení prací. A za vůbec nejdůležitější považují upřednostnění procesu tvořivosti před finálním výsledkem.

6.5. Motivace k výtvarným činnostem v MŠ

Základním zákonem veškerého učení je motivace, která velmi podstatně ovlivňuje průběh poznávacích procesů. A právě motivace, ať již slovní či zraková, hraje velkou roli při získávání zájmu dětí o výtvarné činnosti. Je nutné v nich vzbudit zájem natolik, aby samy cítily potřebu výtvarného sdělení.

Všechny činnosti by měly mít pro děti nádech lákavého dobrodružství, které by mohly nebo chtěly prožít. Vedeme je proto ke schopnosti pozorovat a citlivě vnímat okolní skutečnosti ve spojitosti s estetickým hodnocením. Je nutno volit materiál budící zvědavost a v průběhu činnosti vést s dětmi individuální pohovory. Při předvádění či seznamování s novou technikou je nutno vyvarovat se ovlivňování dětí, dát pozor, aby se předvádění nestalo předlohou.

Náměty vždy volíme od jednoduššího k složitějšímu, vycházíme z toho, co děti znají, co je zajímavé, co prožily, podněty z nejbližšího okolí, anebo je můžeme nechat, aby si samy libovolně zvolily, co budou ztvárňovat. S novým námětem je seznamujeme buď ve skupinách, nebo individuálně. Když dítě práci nedokončí, je dobré znát důvod. Může to být proto, že si myslí, že to zkazil, může být indisponován nebo má chudou oblast představ, výjimečně se stává, že prostě nemá chuť již dále pracovat. Hodnocení musí být vždy objektivní: je nezbytné předem stanovit předmět hodnocení, tj. co je považováno za splnění úkolu a zvolit vhodnou hodnotící formu; neméně důležité je pak výtvary vystavit, poskytnou dostatek času na prohlížení a nad pracemi iniciovat spontánní diskusi, oceňovat originalitu a bohatost nápadu i představy, zajímavost řešení i techniku provedení a především vyzdvihnout a ocenit dokončení práce. Důležité je na každé práci najít a zdůraznit něco „úžasného“, na co pak autor může být „pyšný“ a za co jej pochválíme. Pochvala je nezbytná pro další motivaci a vzbuzení chuti k příštím výtvarným aktivitám. A hlavně je nutné dávat si pozor, abychom na sobě nedali znát, že třeba s některou prací nejsme úplně spokojeni, negativně bychom měli hodnotit pouze ledabylost a nezáměr. Společné hodnocení navozujeme otázkami typu, co je na této práci zajímavé, co se zde povedlo, čím je originálnější, nikdy se neptáme, která práce je nejhezčí, která se nejvíce líbí.

Obecně postupujeme při přípravě výtvarné činnosti dle následujících kroků:

- stanovení výchovně vzdělávacího cíle, konkretizace cíle v úkolu
- volba vhodného námětu a techniky v návaznosti na ostatní výchovné složky
- volba vhodných pomůcek a potřeb
- účelné zorganizování vlastní činnosti
- podnětné seznámení dětí s úkolem, motivace
- povzbuzování během činnosti, individuální přístup
- zakončení činnosti, diskuse, hodnocení

6.6. Hodnocení výtvarných činností

Při výtvarných činnostech má své nezastupitelné místo hodnocení, a to jednak jako jeden z nedůležitějších pedagogických nástrojů k dosažení cílů výuky, ale též jako jeden z možných výchovně vzdělávacích cílů, jako dovednost, kterou si má žák v průběhu učení osvojit. Já osobně považuji hodnocení výtvarných činností neboli reflexi za stěžejní, proto tomuto tématu zde věnuji více pozornosti.

Při hodnocení veškerých tvůrčích činností je nezbytné podpořit originalitu a ocenit jedinečnost výrazového projevu, vést k přemýšlení a hledání alternativních způsobů a v neposlední řadě k chápavosti a toleranci odlišného pojetí.

6.6.1. Definice a funkce hodnocení

„Obecně vzato hodnocení je porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení horšího.“ „Při hodnocení porovnáváme objekt neboli předmět hodnocení, buď přímo s jiným srovnatelným objektem, anebo s nějakým ideálním vzorem či normou. Za objekt hodnocení přitom budeme považovat jak produkt žáka, tak činnost – proces.“ (Slavík, 1999, s. 15).

Hodnocení rozlišuje věci důležité od nedůležitých a ty důležité třídí na dobré a méně dobré. Učitel sám musí prvotně vyřešit otázku: „S čím, vzhledem k jakému kritériu porovnávat a jak rozlišovat lepší od horšího? Jak naučit žáky rozlišovat lepší od horšího?“ (Slavík, 1999, s. 15), a dále pak mít na paměti, že z hlediska cílů ve výuce je motivační funkcí hodnocení zaměřovat pozornost k určitým hodnotám přes citovou složku osobnosti, poznávací funkce znamená přes složku rozumovou rozlišovat hodnoty a významy a vidět jejich souvislosti. Konativní funkcí pak pomoci vůle aktivovat a podněcovat k činnému dosazování nebo udržování hodnot.

„Hodnocení v první řadě vede člověka k tomu, že něco přijímá a něco odmítá, k něčemu se naopak staví lhostejně - to je motivační funkce hodnocení. Motivační funkce hodnocení souvisí především s emocionální - citovou - stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry.“ „Hodnocení také umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje - to je poznávací funkce hodnocení. Poznávací funkce hodnocení souvisí především s intelektuální - rozumovou - stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení.“ „A konečně hodnocení směřuje k aktivnímu působení na skutečnost,

k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává - to je konativní funkce hodnocen. Souvisí především lidskou vůlí k činu.“ (Slavík, 1999, s. 16-18).

6.6.2. Hodnocení výtvarných činností – proč?

Výtvarnou činnost hodnotíme proto, abychom s ní uměli lépe zacházet, lépe jí porozuměli a naučili se dále ji využívat nejen pro vlastní poučení, ale především pro radost sebe i jiných. Nejde o „škatulkování“ žáků, ale o využití procesu hodnocení jako prostředku poznávání a sebepoznávání a k rozvoji kritického myšlení. Proto vytváříme dětem příležitosti k tomu, aby i ony samy mohly výtvarně hodnotit a učily se výtvarné hodnocení používat.

6.6.3. Hodnocení výtvarných činností – jak?

Při výtvarném hodnocení je potřeba pojmenovat kritéria a ujasnit, co znamenají. Slovní popis je vždy zjednodušením a vše se nedá slovy vyjádřit, těžko dokážeme popsat výtvarné zážitky a v neposlední řadě, všechna pravidla v tvůrčích činnostech mívají mnoho výjimek. Základem každého výtvarného hodnocení je zraková a tvůrčí zkušenost a cit pro barvy, tvary, linie, objemy a povrchy nejrůznějších objektů.

„Nejobecnějšími a také nejtradičnějšími kritérii (již od antického Řecka) estetického hodnocení jsou účinnost (intenzita), uspořádanost (integrita), složitost (komplexita). K nim můžeme přiřadit další dílčí kritéria: výraz, originalita, kompozice, formát, technika, barevnost atd.“ (Slavík, 1999, s. 120).

V hodnocení výtvarných aktivit není účelné a ani prakticky možné, aby cílem bylo přesné měření výsledků, většina hodnot není exaktně měřitelná. Zároveň vztah k hodnotám může být u různých lidí různý, u dětí hraje roli nejen věk, ale i schopnosti a zkušenosti. Pojetí hodnot je sice relativní, podstatné je však, aby je dítě vnímalo a postupně se naučilo zaujímat k nim osobní stanovisko. Učitel musí zvážit, které hodnoty bude považovat za podstatné, stanovit hodnotovou soustavu, určit vztahy mezi nimi a promyslet, jak s nimi seznámit žáky. Nejefektivnější a nejúčinnější je, když toto dokáže zrealizovat společně s dětmi, kdy hodnoty přirozeně vyplynou v průběhu jejich aktivit, především pak z rozhovorů a komentářů.

6.6.4. Hodnocení výtvarných činností v MŠ

V praxi MŠ se i osvědčilo před započítím každé výtvarné aktivity dětem přiměřenou formou a především srozumitelně sdělit cíle. Vysvětlit jim, co od nich chci, doporučit jim, jak

na to, popřípadě nastítnit alternativy řešení. Upozorním je na možná úskalí, na co si mají dát pozor. K cílům se v průběhu práce a především pak v závěru, při komentáři a rozhovorech nad hotovými pracemi, neustále vracím a k nim vztahuji i hodnocení, které je jakousi zpětnou vazbou, zda a jak dobře bylo vytýčených cílů dosaženo. Jedním z cílů je i samotný proces hodnocení, který je chápán jako dovednost, kterou si mají děti během učení osvojit. Nechávám je, aby se vyjadřovaly k průběhu celé výtvarné činnosti i k výsledným artefaktům, aby si samy zhodnotily, co a jak se jim povedlo, co se naopak nezdařilo, v čem a s čím měly problémy, samy navrhnou změny pro příští práci.

Vždy se snažím mít na paměti, že učitelovo hodnocení výtvarné činnosti vždy musí být pro děti srozumitelné, z jejich pohledu spravedlivé a povzbuzující do jejich další práce. Na každé činnosti či výtvoru je nutné pokaždé najít a vyzdvihnout něco pozitivního a vyjádřit se nejen k výslednému artefaktu, ale k průběhu celé činnosti. Zvláště malé děti jsou citlivé i na bezděčné projevy a vysvětlují si je jako hodnocení, zde je nezbytně nutné si ohlídat, aby učitel dítě neodradil nějakým svým nekontrolovaným výrazem útrpnosti, pohrdání či posměchu. Tím může lehce citlivou dětskou dušičku ranit a na dlouhou dobu je připravit o chuť k dalším tvořivým aktivitám.

6.6.5. Portfolio dětí v MŠ

S procesem hodnocení souvisí též způsob uchovávání a předávání informací o jednotlivých dětech. Jedním z moderních prostředků autentického hodnocení je tzv. portfolio, což je tedy jakési „album“ – „složka žáka“, kolekce jeho prací a komentářů. V MŠ je každému dítěti s příchodem do školy takové portfolio založeno.

Kromě základních informací o dítěti a jeho rodině je zde založena i fotodokumentace z průběhu „školkového“ života či poznámky a postřehy učitelů k veškerým jeho projevům po celou dobu, kdy ve škole je. Obsahuje i uspořádaný soubor prací vytvořených jak při výtvarných, tak i jiných vzdělávacích činnostech. Portfolio nejenže mapuje život dítěte ve škole a uchovává řadu informací o jeho vývoji a pokroku jeho práce, ale nalezneme zde i odpovědi na prakticky všechny hodnotící otázky.

S portfoliem je větší šance k hodnocení podle individuální normy a s ohledem na případná znevýhodnění dítěte oproti svým vrstevníkům. Neocenitelné je pak v případě, kdy nastoupí nová učitelka, která se prostřednictvím portfolia může s dětmi lépe a rychleji seznámit.

7. NOVÉ TECHNOLOGIE – NOVÉ MOŽNOSTI

Možnosti dnešních dětí předškolního věku setkávat se s různorodými i méně obvyklými výtvarnými činnostmi jsou nesrovnatelně větší než dříve, nabídka programů je jak v rámci předškolního vzdělávání v MŠ, tak ve volnočasových aktivitách, např. v DDM či střediscích volného času. Zde mají děti možnost seznamovat se nejen se standardními – klasickými – výtvarnými médii, jako jsou tužky, uhly či rudky, pastely, pastelky, fixy, vodové nebo temperové barvy apod. Pro pestrost nabídky a zvýšení atraktivity programů (a též v souvislosti s oblibou většiny dětí v technických a elektronických předmětech) se však stále více začínají využívat moderní média, především pak PC a digitální fotoaparát. A jelikož není možné oddělovat techniku od běžného života a separovat děti od technických vymožeností, je vhodné využít jejich zájmu o vše nové, netradiční, a právě i ve výtvarných činnostech kromě klasických a léty prověřených technik a technologií jim nabídnout něco nestandardního, zařadit do výuky nové prvky. Zde se nabízí v první řadě počítač a následně pak používání digitálních médií, jako např. digitální kamera a digitální fotoaparát.

A právě digitálnímu fotoaparátu a digitální fotografii jakožto jeho konečnému produktu je věnována další část mé diplomové práce. Na digitální fotografii zde tedy pohlížím jako na prostředek vzdělávání a výchovy a v užším slova smyslu jako na možnost alternativy další dimenze výtvarné výchovy a zároveň jako na prostředek k uchopení světa a k jeho individuální reflexi.

Autentické zprostředkování obrazu je pro děti velmi atraktivní, a pokud mají na výběr mezi klasickými technikami a něčím pro ně novým či méně známým, téměř vždy si vyberou to druhé. A když dostanou příležitost uplatnit svoji tvořivost a fantazii, už i velmi malé děti dokáží vytvořit zajímavé dílo. Lákavé je pro ně nejen fotografování samotné, ale rády při různých výtvarných činnostech pracují i s hotovými fotografiemi.

7.1. PC

Zařazení PC mezi „nové“ technologie se může již dnes zdát poněkud diskutabilním, vývoj spíše mílovými kroky kupředu a to, co ještě před pár lety bylo pro většinu z nás nedostupným, je dnes zcela běžné a lehce dosažitelné. Přesto však mi přišlo logické zde

alespoň heslem počítač zmínit, ač se jím zabývá i kapitola 5.4.4 této práce. V souvislosti s digitální fotografií má totiž PC nezastupitelnou roli jako médium, prostřednictvím kterého si fotografie prohlížíme.

7.2. Digitální fotografie

Digitální fotografie by se mohla s trochou nadsázky definovat jako výsledný produkt úspěšné manipulace s digitálním fotoaparátem. Je to výtvarné dílo, které má tu jedinečnou vlastnost, a tím i výhodu oproti většině běžných, „klasických“ výtvarných technik, že vzniká velmi rychle, je k dispozici téměř okamžitě, a dokonce se dá později různým způsobem upravovat.

„Začátek cesty fotografie a její vstup do koncepcí výtvarného vyučování musí nutně začít u učitelů...podstatná je role učitele jako „hybatele věcmi“, toho, kdo „svítí na cestu“ poznávání, role učitele coby „otevirače očí“. Učitel, který sám tvoří a učí děti a studenty pozorně se dívat kolem sebe, má velkou šanci objevit způsob kvalitní komunikace. Nastává zde samozřejmě i problém míry ovlivňování tvořícího svěřence. Odbornost a schopnost vnímat signály, vcítit se do žáka a poskytnout mu fundovanou radu však mohou tuto negativní stránku výuky a výchovy pomoci potlačit.“ (Šmíd, VV 1/2008, s. 15)

7.2.1. Fotografie a výtvarná výchova

Za zmínku stojí i vztah digitální fotografie a umění, nebo přesněji začlenění relativně nového výtvarného média do výtvarné výchovy.

„Hledání paralel a vzájemného ovlivňování klasických (tradičních) postupů výtvarného umění a možností fotografie jako „nového“ či „netradičního“ média výtvarného umění s vědomím, že „novost“ či „netradičnost“ fotografie jako výtvarného a uměleckého média jsou v dnešní době dostupnosti a mnohosti, snadnosti šíření, možnosti kombinování, generování a „klonování“ fotografických obrazů termíny zastaralými a vlastně již nepravdivými. O to více však pociťujeme jako pozitivní motivaci ten negativní fakt, že se výtvarná výchova po dlouhou dobu jakoby zdráhala vzít tuto skutečnost na vědomí či – na vědomí vzatou – ji dosud nedokázala převést „z úst do rukou“ a běžné praxe. Ostatně ani v teoretických pracích, zabývajících se aktuálními problémy, koncepcemi a programy

výtvarné výchovy není zatím fotografií jako svébytnému výrazovému prostředku a současně významnému fenoménu dnešní výtvarné kultury věnována zdaleka taková pozornost a prostor, jaký si fotografie již dávno vydobyla v oblasti současné vizuální kultury a výtvarného umění.“ (Šmíd, VV 2/2004, s. 13)

V této diplomové práci se zabývám aplikací digitální fotografie do výuky v MŠ, fotografii zde používám z několika úhlů: jako výchozí materiál pro herní činnosti, jako východisko pro další výtvarné činnosti a jako konečný produkt

7.2.2. Fotografie jako výchozí materiál pro herní činnosti

Cílem této aktivity není „jen“ výtvarné dílo jako takové, ale propojení herní činnosti, která rozvíjí smyslové vnímání, s atraktivními výtvarnými médii, která si děti samy vyberou, popřípadě, jejichž prostřednictvím vyrobí nové jedinečné pomůcky k těmto hrám. Komerční nabídka pomůcek na herní dovednosti j sice docela široká, přesto však děti raději vyberou jakoukoli „akční“ variantu, která nabízí možnost podílet se na vzniku samotné hry. Na zhotovení herních pomůcek lze použít různé výtvarné techniky i materiály a dle potřeby je obměňovat. Děti takto absolvují atraktivní výtvarný program a navíc ke svým finálním „dílkům“ (herním plánům, kartičkám apod.) získají zcela jiný vztah než k těm profesionálně vyrobeným koupeným v obchodě. O velkém zaujetí těmito výtvarnými činnostmi svědčí i to, že se děti pak při hře „jejich“ kartami či při používání jimi vytvořených pomůcek k výtvarným činnostem a situacím, které je provázely, často slovně vracejí.

7.2.3. Fotografie jako východisko pro další výtvarné činnosti

Společným jmenovatelem všech těchto výtvarných činností je to, že v hlavní roli je fotografie. Děti vytvářejí nová díla za použití buď celé fotografie či fotografií nebo jejich fragmentů. Při těchto aktivitách mají velkou volnost ve výběru a plně uplatňují svoji bujnou fantazii. Při hodnocení již v průběhu tvořivých činností sledujeme, jak je naplňováno zadání a případně práci korigujeme. Dále děti při práci povzbuzujeme a v případě potřeby jim poradíme, je však potřeba dát si pozor, abychom je příliš neovlivňovali a neubírali tak z jejich tvůrčího ducha. U hotového artefaktu si pak všímáme barev, tvarů, linií a práce s prostorem - kompozice.

7.2.4. Fotografie jako konečný produkt

Obliba fotografie jako výtvarného vyjadřovacího prostředku v poslední době velmi roste. Příčinou může být v dnešním uspěchaném světě touha po relativně rychlém výsledku činnosti. Něco namalovat přece jen trvá déle, než „cvaknout“ snímek.

„...fotografické médium se schopností uchopování informace a transformace světa do plošné formy liší například od kresby nebo malby, grafiky atd. Jestliže malbou vyjádříme svůj vlastní pocit, cesta od nalezení inspirace po jeho realizaci vyžaduje transformaci tohoto pocitu do barevné škály a konkrétního malířského média. S fotografií je to o něco snazší. To, co se rozhodneme vyjádřit fotografickým obrazem, transformujeme pomocí „elektronického štětce“ fotoaparátu, zpravidla digitálního.“ (Šmíd, VV 1/2008, s. 16)

Zde jsou zařazeny činnosti, při kterých děti samy fotografují, a finálním výsledkem jejich činnosti je fotografie:

- jako archiv, např. hotových výtvorů
- jako dokument, např. průběhu výtvarných činností (postupných kroků při práci) či stromu na zahradě (na jaře, v létě, na podzim a v zimě) *„...možnost přistoupit k fotografickému přístroji jako k nástroji dokumentace tvorby. Fotodokumentace dokáže zaznamenávat v procesu tvorby fáze, které už nikdy nebudou nebo nejsou vidět, zaznamenaná minulé, ztracené, proběhnuté v čase, to, co už není, ale co vlastně určitým způsobem zůstává ukryto v životě díla samotného. Fotografie potom zpětně umožní připomenout takové stopy člověka v čase, stopičky objevování.“ (Šmíd, 2008, s. 16)*
- jako podklad pro reportáž do „školkového“ časopisu
- jako umělecký artefakt – foto dle určitého zadání: momentka, zátiší, portrét apod.

Zde je však potřeba mít na paměti následující fakt: *„...fotografie se nesmí stát prostředkem nekonečné kvantity na úkor kvality. Nezbytnou složkou edukativně-fotografické práce je rozvíjení schopnosti rozlišovat přínosné, selektovat a provádět výběr ze své práce a schopnost pojmenovat důvody výběru konečného snímku.“ (Šmíd, VV 1/2008, s. 16)*

8. PROJEKT „DIGIFOTO“

Již děti velmi raného věku se setkávají s moderními technologiemi, jejich prvními médii, se kterými se seznamují, opomineme-li elektronické hračky, audiovizuální techniku a především pak televizi, jsou mobilní telefon a počítač. Další činností využívající nové technologie bývá jen o málo později právě fotografování. Vzhledem k vybavenosti dnešních mobilních telefonů si již některé děti předškolního věku pořizují fotografické záznamy ze svého okolí jeho prostřednictvím. Většinou zde začínají první kroky k vedoucí k digitálnímu fotoaparátu, a to pak především u dětí, které jsou z rodiny na digitální technologie zvyklé. Děti většinou pořizují portréty kamarádů a domácích mazlíčků nebo fotografují momentky dokumentující pro ně zajímavou či důležitou situaci. V této chvíli, bez ohledu na věk, lze dobře podchytit tento zájem a dále jej rozvíjet. Některé děti se ale ještě v předškolním věku s digitální fotografií neměly příležitost potkat. V MŠ se však pro všechny děti otevírá celá škála možností, jak si právě tyto nové a velmi atraktivní činnosti vyzkoušet. Proto vznikl tento projekt, který je souborem činností, prostřednictvím nichž se děti různými formami seznamují s digitální fotografií.

8.1. Fotografie jako východisko pro hry rozvíjející smyslové vnímání

Smyslové vnímání je pro život důležité a estetická výchova je zde významnou součástí, s výtvarnými médii všeho druhu se děti setkávají při mnoha činnostech. Vždyť např. prvním krokem k rozvíjení paměti jsou básničky a písničky, které jsou vždy provázeny prohlížením ilustrací i fotografií a dítě si je pak zpětně vybavuje. I rozvoj řeči a myšlení, které jsou velmi těsně spjaty, se nejlépe „trénuje“ nad obrázky či fotografiemi, popř. využíváme televizi a film.

Klinická psycholožka píše: „...zdálo by se, že je o tom zbytečné mluvit. Dítě přece vidí a slyší. Jenže dívat se ještě neznamená vidět a slyšíme-li někoho, ještě to neznamená, že ho taky posloucháme.“ (Kutálková, 2000, s. 126).

V hektickém a přetechnizovaném prostředí se děti mnohdy špatně orientují, necítí se bezpečně, ztrácejí „pevnou půdu pod nohama“ a hledají klidné místo a prostor pro

docela obyčejnou dětskou zábavu. A po nás – dospělých – chtějí čas a nápady pro jejich činnosti.

„Vyspělá technika civilizace nám k bystření smyslů ani k utužení svalů mnoho příležitostí nedává. Řadu věcí za nás dělají stroje... To se týká nejen dospělých, ale i dětí. Kolik času stráví jen u televize nebo u počítačových her.“ (Kutálková, 2000, s. 127).

„Máme dnes snadnější život, který nám umožňuje technika, ale kupodivu nemáme více volného času. Jenže dítě se nezadržitelně vyvíjí a náš čas potřebuje právě teď.“ „A tak za pohodlí civilizace platíme mimo jiné také snižováním přesnosti smyslového vnímání i menší šikovností pohybovou.“ (Kutálková, 2000, s. 128)

„Z dětského repertoáru se bohužel vytrácejí hry.“ (Kutálková, 2000, s. 127).

Tato zjištění mne inspirovala k sestavení souboru herních aktivit, které se mohou s dětmi v MŠ praktikovat a s jejichž pomocí lze tento deficit snižovat. Pro zvýšení atraktivity i z důvodu zapojení relativně nového média s metodami klasickými jsem zvolila jako výchozí pomůcky fotografie, a to buď profesionální pořízené z časopisů či kalendářů anebo vlastní, vytvořené společně s dětmi v prostředí MŠ i jinde. Nezbytné je hry dítěti nabízet vhodnou formou, nemá cenu je nutit, a když o další pokračování nemají zájem (jsou unavené nebo přesycené), umožnit jim jinou aktivitu. Pokud rozvíjíme cíleně některou schopnost, je nutné zvyšovat náročnost v postupných krocích, vše dostatečně vysvětlit a přesvědčit se, že dítě pochopilo zadání či pravidla. V počátku každé činnosti se osvědčilo zprvu napovídat správné řešení a především ujistovat dítě, že nevádí, když udělá chybu a po celou dobu hry je povzbuzovat a chválit. Herní aktivity jsou seřazeny podle schopností, které rozvíjejí.

8.1.1. Rozvoj optické schopnosti všeobecně

- puzzle: rozstříháme barevnou fotografii s atraktivním námětem – např. zvířete, květiny nebo budovy – zde se nabízí možnost využití kalendářů či fotografií vytvořených společně s dětmi
- pexeso: použijeme dvojice barevných fotografií s vhodnými náměty a vybereme výřezy v odpovídající velikosti „pexesových“ čtverců – zde se opět nabízí možnost využití kalendářů či fotografií vytvořených společně s dětmi; tematicky lze volit např. hračky v MŠ nebo potraviny, pro mladší děti foto barev či tvarů

- omalovánky: použijeme maximálně zesvětlenou černobílou variantu barevných fotografií s vhodnými náměty a děti je vybarvují

8.1.2. Rozvoj optické paměti

- fotografie dětem známých předmětů (cca sedm až osm kusů) umístíme na stůl, necháme děti si je po určitou dobu prohlédnout, aby si je zapamatovaly, pak obrázky přikryjeme a necháme děti, aby je vyjmenovaly, popřípadě nakreslily
- obdoba výše uvedené hry a pexesa: použijeme cca osm dvojic dřívě s dětmi vytvořených „pexesových“ čtverců – jednu sadu rovnáme na stole do řady a necháme děti, aby si je po určitou dobu prohlížely, pak obrázky otočíme rubem navrch a necháme děti, aby obrázky z druhé sady doplnily pod první řadu tak, jak si pamatují pořadí
- s dětmi nafotíme sadu snímků, na kterých bude skupinka jejich „školkových“ plyšáků, popř. jiných hraček, tak, že se vždy jeden prvek ze skupiny odebere (mohou se vytvořit i tři varianty obtížnosti pro děti různého stáří: prvky se odebírají a ještě se mění umístění těch ostatních či nejtěžší – když se prvky odebírají, mění se pořadí a ještě se tam přidávají další předměty) a děti potom v rámci sady sestavují pořadí

8.1.3. Rozvoj optické pozornosti a diferenciacce

- předem připravené dvojice či sady fotografií dětem známých předmětů nebo prostředí (např. MŠ, zahrady), které se liší v detailech, umístíme na stůl nebo na koberec, necháme děti si je po určitou dobu prohlížet a pak je vyzveme, aby řekly, v čem se obrázky liší (obdoba: co chybí, co přebývá)
- fotografie cca osmi dětem známých předmětů umístíme na stůl, necháme děti si je po určitou dobu prohlédnout, aby si je zapamatovaly, pak vyzveme děti, aby se otočily zády ke stolu, a jeden obrázek odstraníme, popř. přidáme nebo vyměníme; děti určují, co zmizelo ze stolu, co přibylo, co se změnilo

8.1.4. Rozvoj slovní zásoby a fantazie

- ukazujeme dětem různé fotografie a děti popisují, co vidí; využívají přirovnání, synonyma (např. „řekni to jinak“ apod.), protiklady, hledají význam (např. „k čemu to je, kdo to potřebuje“ apod.), hledají souvislosti
- ukazujeme dětem fotografie nějakého děje a ony vymýšlejí, kdo to tam je, co dělá, co předcházelo a co by mohlo následovat, dávají postavám jména, přiřazují jim vlastnosti

8.1.5. Rozvoj matematických představ

- za pomoci různých pro děti atraktivních fotografií, které různě seskupujeme, řadíme či třídíme, se děti učí terminologii: stejně – méně – více; uber – přidej; před, za, vedle, nad, pod; na začátku, na konci, první, poslední, uprostřed, přední, zadní; pod sebou, nad sebou, v řadě, ve sloupci; třídění podle barev či tvarů; podobnost; geometrické tvary („kostka“, „váleček“, „pyramida“, „homole“, „kuželka“ apod.)

8.2. Hry s použitím digitální fotografie z vlastní tvorby

Zkušenosti nám potvrdily, že mnohé aktivity děti lépe zaujmou, pokud se samy mohou více podílet na jejich přípravě a většina her je víc baví, když si ji samy vytvoří. Tak vzniklo několik nápadů na hry, které lze „vyrobit“ i s použitím svých vlastních fotografií. Zde jsou některé z nich:

- tzv. „Kimovka“ - hra, při které je účelem zapamatovat si co nejvíce předmětů, které jsou na okamžik ukázány a následně opět zakryty, předměty jsou zde nahrazeny obrázky, které vyfotografovaly děti
- obdoba „puzzle“ - skládání fragmentů fotografií, které děti samy buď vybraly v časopise anebo samy vytvořily



- „PEXESO“ vytvořené z dětmi pořízených fotografií (jejich portrétů, plyšáků a hraček)
- co se změnilo? – děti si naaranžovaly hračky a postupným přidáváním a změnou polohy vytvořily sadu obrázků, na kterých si pak cvičí postřeh

Na následujících obrázcích, které děti připravovaly na aktivitu „Co se změnilo“ a zároveň na posloupnost řady (co předcházelo, co následovalo), zároveň vnímaly světlo a stín, barvy i kompozici. Zde jsou pro demonstraci zařazeny jak obrázky dobré, pro hru vhodné, tak i ty méně povedené. Děti jsou dnes již schopny je od sebe neomylně rozpoznat. Hodnotí umístění prvků na fotografii, zda „tam něco nechybí, není useknuté“, příliš či naopak málo světla, rozostření, jestli tam není něco, co tam nepatří (např. něčí noha anebo špatné pozadí).



8.3. Digitální fotografie jako východisko pro další výtvarné činnosti

Následující kapitoly obsahují konkrétní zadání, která děti plnily v průběhu jednoho školního roku. Vždy se jednalo o výtvarné činnosti, ve kterých byla výchozím materiálem digitální fotografie.

8.3.1. Kolorování černobílé fotografie

S barevnými digitálními fotografiemi přicházejí děti do styku v podstatě každodenně, a to prostřednictvím časopisů či fotografií všudypřítomných kolem nás, např. na plakátech, kalendářích či billboardech. A právě prostřednictvím nástěnného kalendáře, který máme ve škole, jsem dětem ukazovala barevnost a rozmanitost přírody zachycenou fotografem. A z toho vznikl nápad, nová velmi zajímavá aktivita: kolorování černobílé varianty barevné digitální fotografie. Protože děti mají rády veselé barvy a mají dostatek fantazie, neukazuji jim dopředu, jak původní obrázek vypadal, aby nebyly zbytečně ovlivněny, dostanou černobílou kopii původně barevné fotografie a ony ji „oživí“.

A zde jsou některé zajímavé výsledky jejich snažení a pro dokreslení situace i pár momentek z průběhu činnosti:



Jak je z obrázků patrné, všichni pracovali se zaujetím a činnost je těšila.





Děti ani od sebe příliš „neopisovali“, každý volil barvy dle svého uvážení. Někteří cítili potřebu tam „něco“ anebo spíš „někoho“ dokreslit, tak v obrázcích najdeme mravence, broučky, motýlky a dokonce i letícího ptáčka. S výslednými obrázky se pak rádi pochlubili, chtěli se s nimi vyfotografovat.



U této série obrázků, kdy měly čtvercový formát nakopírovaný na A4, měly potřebu ještě na zbývající „bílé“ místo něco doplnit, autor prostředního obrázku formát rovnou „upravil“



8.3.2. Dokreslovaný portrét: Můj barevný svět

Zadání výtvarné činnosti bylo umístit digitální fotografii své postavy na čtvrtku A3 a domalovat „okolí“ dle vlastní fantazie. Děti se navzájem vyfotografovaly tak, aby na záběru byla celá jejich postava. Z několika verzí si vždy ten, kdo na obrázku byl, vybral k dalšímu zpracování takový, který se mu nejvíce líbil (rozhodoval aktér, ne autor). Poté si děti fotografii vystřihly a nalepily na bílou čtvrtku a dle vlastní invence dotvořily svůj obraz na téma „Můj barevný svět“.

Postřehy z průběhu činnosti:

- děti od sebe poměrně hodně „opisovaly“, např. skoro všechny zakomponovaly do svého obrázku duhu
- někteří zůstali na obrázku osamoceni, autor si dotvořil pouze „neživé“ pozadí
- druzí si dokreslili svého kamaráda či někoho z rodiny, dokonce i domácího mazlíčka
- nejzajímavější byla finální reflexe, kde každý ke svému výtvoru řekl to, co sám chtěl a poté odpověděl i na upřesňující či zvědavé až zvědavé otázky všech zúčastněných

Zde jsou ukázky některých vybraných výtvarných děl i s autorskými komentáři a několik záběrů z průběhu výtvarných činností, kdy se děti samy mezi sebou navzájem při práci fotografovaly:



Takto si děti nejprve den předem vytvářely své portréty. Fotografovaly jednak celou svoji postavu, ale též zkoušely udělat pouze portrét. Výsledné fotografie portrétů jsou zařazeny v kapitole „Portrét“ - viz dále.



Motivace: Vyprávění o barvách kolem nás, které máme na sobě, ve třídě. Pro děti byly pod bílým ubrusem schovány jejich již vystřižené portréty a po úvodním povídání si svoje postavičky berou a odcházejí dotvořit jim barevný svět.



Anička je s maminkou na procházce venku v přírodě, jdou spolu navštívit tetu. Cestou jí natrhají kytičky, protože je má ráda ve váze na stole. Určitě dostanou něco dobrého, protože teta ráda peče koláče a buchty.



Matěj se těší, až bude hezky teplo a hodně sluníčka, protože se půjde s kamarády koupat do rybníka ních na chatě, kam jezdí skoro každý víkend a na prázdniny.

Matěj jako jediný z celé skupiny umístil svoji postavu na výšku formátu A3. I on však „opisoval“ a umístil na svůj obrázek duhu. Nikde nepoužil červenou barvu, ač ji má na svém oblečení.



Simonka je na zahrádce u babičky, kde spolu pěstují kytičky a starají se o zvířátka. Těší se, až na stromech uzrají jablíčka a švestky, s dědou je budou česat. Duhu vymyslela spolu s Jiřinkou, protože je pro ně jakýmsi symbolem barevnosti. Protože toto však řekly nahlas v průběhu úvodního povídání o barvách, kde také poukazovaly na Tomášovo „duhově barevné“ tričko, ostatní do jednoho se toho „chytli“ a duhu má na svém obrázku každý.



Jiřinka je se svým bráškou v lese, šli mamince natrhat kytičky a nasbírat borůvky na koláč. Tomáš nakreslil svoji duhu podle trička, které má na sobě a které moc rád nosí, protože je barevné a veselé. Jde po cestě domů. Honzík jde také po cestě, ale do lesa, kde a něho čekají jeho kamarádi, se kterými si tam chodí hrát. Duhu nakreslil proto, že se mu líbí, jak je barevná a veselá a protože „když je duha, tak je hezké počasí“.

Dva dětské portréty spolu s obrázkem paní učitelky jsou ještě zařazeny v kapitole 8.5.2



8.3.3. Roláž, koláž, mozaika a dokreslování fragmentů fotografií

Ze jsou další zajímavé techniky, při kterých je možné využít digitální fotografii:

- roláž – skládání nového obrázku ze dvou stejných (anebo dvou různých tematicky se hodících) na proužky rozstříhaných fotografií
- koláž – kombinace kresby či malby a částí vystříhaných fotografií
- mozaika, kdy nový artefakt vzniká poskládáním barevných čtverečků z různých fotografií
- dokreslování fragmentů fotografií

Všechny tyto techniky jsme zkusili nejprve s předškoláky, ale pár mladších projevilo také zájem, když viděli, jak „velcí“ tvoří, a tak vzniklo i několik zajímavých výtvorů dětí čtyř až pětiletých. Při těchto aktivitách se kromě jemné motoriky rozvíjí fantazie a na výsledné práci lze posuzovat i cit pro barvu, tvar, linii, detail i kompozici.

Roláž předškoláky zaujala, s proužky si opravdu vyhráli. Někteří však raději volili koláž.



Malá děvčátka chtěla také „skládat proužky“, ale nějak nevěděla, jak do toho a tak koukají, co vytvářejí kamarádi...



Pozadu nezůstali ani ti nejmenší, chtěli se svými staršími kamarády držet krok...



Pracovní atmosféra, tvůrčí nepořádek, a stejně tak „rada staršího“ k těmto aktivitám patří...





Při závěrečné reflexi se každý pochlubí se svým dílem a něco nám k tomu prozradí, pokud tedy chce mluvit, nikoho k tomu nenutíme, ale většinou se děti rozmluví to odvážněji a komunikativněji začnou hned anebo vypráví již během tvorby, ostatní se pak přidávají. Ze záběrů je patrné, že někteří autoři jsou na své práce jak se patří pyšní...



U druhého stolu panovala také tvůrčí atmosféra, zde vznikla pod rukama chlapců mozaika a děvčata zas domalovávala lvy.



Kluky mozaika nadchla, opravdu přemýšleli, kam kterou „kostičku“ umístit.

Dvě „předškolačky“ doplňovaly šachovnicově nalepené fragmenty barevné fotografie lvů:



„Je libo mozaika, koláž nebo roláž? Vše máme na skladě! A než jsme to vše vyrobili, náramně jsme si to užili! Nevěříte? Tak se podívejte na následující obrazovou reportáž, kterou připravili spolu se mnou předškoláci!“





V následující sérii vyfotografoval Martin Janičku, která nesmírně kreativním způsobem „doladila“ chlapci již „odstrčený“ výtvar:



Janička se nejprve dívala, jak kluci vyrábějí roláž, a když od toho „utekli“ s tím, že již mají „hotovo“, pustila se sama do dotvoření jejich dle jejích slov „chudého“ díla. Vystříhala si další obrázky, které se jí líbily a podle ní se tam hodily, a dolepila je na zbývající místa na podkladovém papíru. Obrázek se tímto jejím „odborným uměleckým zásahem“ dostal rázem do úplně jiné dimenze a nakonec vznikla velmi zajímavá kompozice:



Děvčata společnými silami vytvořila dlouhou roláž z několika listů nabídkového katalogu kosmetických výrobků. Každá si vybrala dvě modelky a za chvíli bylo dílo světe.



Když však práci dokončily, zdálo se jim, že levá a pravá strana k sobě „jaksi nepatří“, a tak milou roláž jednoduše přestřihly v místě, kde se jim to zdálo být logické a rázem měly obrázky dva. A byly na ně náležitě hrdé, nakonec si ode mne vyžádaly zapaspartování.



V následující sérii se mladí výtvarníci chlubí svými výtvary, kluci velkoplošnou mozaikou a děvčata koláží.





Výtvarná díla byla umístěna na čestném místě na nástěnce, aby se mladí tvůrci mohli pochlubit svým rodičům.



8.4. Digitální fotografie jako konečný produkt

Tyto kapitoly obsahují fotografie či fotografické soubory, které vytvořily děti v průběhu školního roku. Zde je digitální fotografie výsledným produktem výtvarného zadání. Děti fotografovaly, jak samy nejlépe uměly, některé sice držely fotoaparát prvně, ale velice rychle se zdokonalovaly. Samy mezi sebou si obrázky rovnou z fotoaparátu ukazovaly a říkaly si, co tam je špatné a jak to udělat lépe, nejvíce řešily, když byl obrázek „uříznutý“, anebo moc světlý či tmavý.

V této kapitole by však měly být publikovány i „dokumentární“ snímky jiných v této práci popisovaných výtvarných činností, protože ty také dělaly děti samy. Abych však mohla podat ucelený obraz probíhajících aktivit, přiblížit tvůrčí atmosféru a

prezentovat konečná výtvarná díla, zařadila jsem tyto snímky dle kontextu vždy k příslušným činnostem.

8.4.1. Barvy kolem nás

Nejmenší děti ve věku od tří do pěti let si zkoušely fotografování předmětů, které si samy libovolně vybíraly jako objekt pro své záběry z hlediska barevnosti. Zadání znělo pouze „vyfotografujte si to, co se vám zdá tady kolem vás veselé, hezky barevné“. Protože fotografovaly děti malé, ve věku čtyři až pět let, některé držely fotoaparát prvně v životě.

Zpočátku si tedy musely fotoaparát nejprve pořádně prohlédnout, kluci zevrubněji, ti jej přímo prozkoumávali, holčičky byly povrchnější, ty se více soustřeďovaly na věci, které budou fotografovat a byly nedočkavější. Všichni si ale museli nejdříve aparát „ošahat“ a naučit se s ním manipulovat.



První pokusy byly velmi rozpačité, někdy se jim hned nepodařilo zmáčknout spoušť, aparát různě otáčely, aby se podívaly, kde ten „čudlík“ vlastně je, a když jej našly a trefily se prstíčkem správně, pak zas jim obrázek „utekl“ a buď tam neměly svůj vybraný objekt vůbec, nebo jen malý kousek a byly z toho trošku zklamané.







Jejich nadšení a dychtivost však neopadly a další pokusy byly stále lepší a jejich záběry podařenější. Hned si mezi sebou obrázky ukazovaly a radily si, jak a co zlepšit. Pak jsme prohlíželi fotografie na monitoru notebooku a společně jsme si říkali, kde je co ještě možné vylepšovat. Z některých obrázků je patrné že děti tak propadly fotoaparátu, že když se k němu dostaly a „konečně“ jej držely v ruce, bez většího rozmýšlení „cvakaly“ okolo sebe

vše, co jim přišlo „pod objektiv“ bez ohledu na zadání. Dále jsme se při posuzování záběrů zaměřovali na kompozici, světlo a ostrost snímku.



Mezi většími dětmi již byli i ti kteří se s fotoaparátem setkali, nicméně většinou přiznali, že jim aparát doma nepůjčují, většinou fotografovali poprvé. A náležitě si to všichni užívali.



Z celkové atmosféry a tvůrčího nasazení však bylo patrné, že je práce s fotoaparátem velmi zaujala a přinesla jim hodně radosti a zábavy. Ostatně z následujících záběrů je to patrné. Zde zrovna Jaruška sleduje Martinku a přemýšlí, co si k fotografování vybere ona:



Martinka coby zkušenější Jarušce radí...



... a pak jí to předvede. Poučí i Tomáše, jak se správně k dílu postavit!



Najednou ale Martinku napadne, že nemusí věci „fotit tak, jak zrovna leží“, že si může nejen vybrat, co bude na jejím obrázku, ale že si předměty jejího zájmu sama naaranžuje... a hned se do toho pustí:





Šikulka Toník Martinku sleduje a samozřejmě si to chce také vyzkoušet. „Hned mu to půjčím, jen trochu seřadím všechna zvířátka...“, říká Martinka.



Berušky si přišla vyfotografovat i Jaruška a společně s Martinkou ještě sestavily celý zvířinec pro Toníka. Ten ale stále nějak není s výsledkem svého snažení spokojen....ale napoprvé - úžasné!



Děti i potom prohlížely svoje fotografie na monitoru PC. Společně jsme si ukazovali, co by se dalo příště zlepšit. Samy si všímaly takových transparentních chyb, jako např. že někde někomu něco chybí nebo že obrázek je „rozmazaný“. Hodnotili jsme „splnění“ zadání, nápad – zde jsme oceňovali „odlišnost“, „jinost“, kompozici, výběr barev a tvarů, ale i práci se světlem a stínem.

„Tak co, nezkusíte to také? Nám se fotografování moc líbí a fakt si to užíváme!“, říká Martinka.



Při stejném zadání, jako měli malí, tedy najít a vyfotografovat ve školce kolem sebe předměty co nejbarevnější, jsme byli zvědaví, jak si s tímto tématem poradí předškoláci. Překvapily nás poměrně výrazné rozdíly v jejich „výtvarném vidění“ a chápání barev a barevnosti vůbec. I velcí, stejně jako jejich mladší kamarádi, před začátkem práce nejdříve zmateně pobíhali sem a tam po třídě a nevěděli honem, co by si měli vybrat. Po prvopočáteční váhavosti se pak ale poměrně rychle zorientovali a začali cíleni vybírat a fotografovat předměty barevné, výrazné, něčím pro ně přitažlivé. I při této činnosti se nám potvrdilo, že některé děti jsou opravdu kreativní a dokáží najít pro ně poutavé a zajímavé věci tam, kde bychom je my, dospělí, nehledali nebo vidět neuměli. A dále jsme si ověřili, že některé děti samy nic nevymyslely, pozorovaly ostatní a pak jednoduše „okopírovaly“ záběr některého kamaráda či kamarádky. Přesto ve finále pak na snímcích těch prvních bylo vidět, že umístěním předmětu ve svém „pohledu“ jsou úspěšnější, kompozice dětí, které „opisovaly“, byly jednoznačně horší, někdy v záběru chyběly části předmětu nebo byl umístěn výrazně nakřivo či příliš u některého z okrajů.





Tyto fotografie považovali tvůrci za „docela dobré“:





Následující záběry vyhodnotily za nejhorší, nejvíce jim vadilo (slova dětí):

- „rozpůlený“ záběr, z obou stran je „něco, co tam nemá co dělat“
- moc světla a moc záclon... a dal bych to „na vejšku“
- chybějící části osob vlevo i nahoře; a otázka: „kde jsou ty barvy?“



Tyto fotografie děti vyhodnotily za nejlepší, protože (slova dětí):

- je to zajímavý záběr (ve smyslu výběru barevného objektu)
- není to rozmazané
- je to „akorát“, není to moc světlé ani moc tmavé
- je to „dobře“ umístěné, je to tam celé



Přesto ještě měly poznámky k těmto vybraným záběrům:

- u toho prvního by měl být vidět ten celý oblouk a „to žluté“ vlevo tam buď mělo být celé anebo se to mělo dát pryč
- druhý obrázek by mohl být o trošku tmavší, aby více vynikly kontrasty barev a záclonka měla být vlevo i vpravo celá

- u třetího – zátiší s květinami, dlouho váhaly, který z nich vybrat, u tohoto se shodly, že je dobře, že je tam „ta hlavní“ květina celá a není za ní tolik vidět blesk (jako u ostatních - ač zde byly i názory, že „to světýlko“ za květinou je zajímavé, že je to „taková svatozář“), jako chybu označily „ten kus globusu“ vpravo a „ten kus vošklivýho plastového kyblíku“ vlevo

Za zmínku jistě stojí „minisérie“ ani ne čtyřletého klučiny Honzíka, který se mezi předškoláky připletl a mermomocí si chtěl „vyfotit“ oblíbenou mašinku Tomáše. Je až neuvěřitelné, jak vlastně jen „citem“, bez jakýchkoli pokynů, udělal sérii následujících detailů:



Zde si kluci zkoušeli poprvé něco vyfotografovat. Nevěděli honem, co by to mělo být...



...pak ale



již začali

cíleně vyhledávat předměty, které je něčím upoutaly: barevností, tvarem, anebo tím, že si s nimi rádi hrají. Jejich další záběry již začínaly být zajímavé. Děvčata byla pohotovější a rovnou si vybírala věci, které je již na dálku něčím zaujaly nebo které mají jako svoje oblíbené.





Na těchto záběrech je transparentní vývoj dětského přístupu k fotografování, posun od prvních tápavých, nesmělých kroků při hledání tématu a prvotní nešikovnosti při fotografování až po jisté směřování k vybraným objektům zájmu a suverénní manipulaci s fotoaparátem. Plně zde lze rozlišit „tři úrovně vizualisty“, jak je pojmenoval ve své

diplomové práci na téma „Fotografie jako fenomén současného umění a její možnosti v dnešní výtvarné výchově“ PhDr. Šmíd, který se zabýval vizualitou, kvalitou vidění a pozorování skutečnosti. Kvalitu "vidění" rozdělil následovně: „*pohlížení (dívání) – běžné, funkční, provozní vidění, které nám umožňuje a zajišťuje tzv. běžný provoz, orientaci v prostoru, přecházení silnice atp.; prohlížení (zaměřenost vidění) – důslednější, detailnější a citlivější vnímání jevů a věcí kolem nás s možností objevování skrytých vlastností těchto jevů, které nejsou patrné „na první pohled“ a vhled („uzření“, „prozření“) – velmi kvalitní a intenzivní vidění pod povrchy věcí do zákonitostí jejich vztahů, skrze které je možno nalézt odpovědi na otázky po principech a fungování jevů. Je to poloha „objevování“ a „nalézání skrytosti“ v tzv. banální realitě“ . (Šmíd, 2010, s.16)*

8.4.2. Portrét

Poté, co si děti osvojily práci s fotoaparátem a naučily se základním dovednostem při manipulaci s ním, zkusily si vyfotografovat se navzájem, udělat portrét. Nejprve jsme je nechali, aby si samy určily, jak a z jaké vzdálenosti, jen jsme je opětovně upozornily na to, že nemohou fotografovat proti světlu. Po pár prvních pokusech jsme si jejich práce společně prohlédli a děti zjistily, že:

- záběry proti světlu opravdu nejsou dobré, jsou buďto velmi světlé nebo naopak úplně tmavé
- kdy fotí v šeru či tmě, musejí mít zapnutý blesk
- když se fotí moc zblízka, obličej je rozmazaný
- když se ten, koho fotí, pohybuje, tak tam buď není celý anebo je rozmazaný...anebo obojí
- když fotí a samy jsou v pohyb nebo se jim třese ruka, obrázek je „rozostřený“, rozmazaný
- hezcí je, když za tím, koho fotí, nikdo a nic „nepřekáží“, neboli na pozadí záleží
- hezcí je, když obličej či postava toho, koho fotografují, tam je „celá“, tady nechybí např. část vlasů nebo při fotografování celé postavy část nohou; při portrétu záleží, kolik je pod hlavou ještě „těla“ (děti posuzovaly rozdíl mezi tím, když je na fotografii jen část krku nebo i kousek ramen – inspirovaly se pohledem na fotografie na jejich i našich průkazech)



U všech těchto fotografií, které děti dělaly, se všichni jednoznačně shodli na tom, že je nutné sledovat, jak a kde svítí sluníčko a podle toho pak vybírat záběr.



Zde jsou konečné výsledky jejich snažení:



Nejprve se „fotili“ bezmyšlenkovitě, tak jak jim kdo „přišel“ před objektiv, třeba i v běhu. Po chvíli však nastal zlom a začali si vybírat, koho a jak „zvěčnit“. Během své činnosti si totiž obrázky na displeji aparátu prohlíželi a tak zjišťovali, jaké tam mají nedostatky a snažili se je při příštích záběrech eliminovat. Přestali „jen cvakat“ a začali u toho přemýšlet

8.4.3. Reportáž:

Po seznámení se s fotoaparátem a poté, co se děti naučily základní manipulaci, zkusil Jirka zdokumentovat činnost svých kamarádů při artefietice s tím, že to bude „taková jako reportáž“, soubor snímků, z nichž bude vidět, jak vznikalo sluníčko a jak se při tom tancovali a všichni se náramně bavili.



Jirka se chlubí: „Jen se podívejte, co všechno jsem vyfotil! I běžící Kačku jsem stihl...sice jen taktak a nemá tam kousek nožičky, ale příště to bude lepší! A sluníčko se nám moc povedlo a takhle ho můžeme mít na nástěnce a ukázat vše i mamince!“



No a takhle nějak to všechno vznikalo:



Ze spousty různě velkých barevných kamínků společně tvořili sluníčko a kolem kytičky...



Jirka k tomu říká: „Při naší práci hrála krásná hudba, chtělo se nám létat, trochu jsme tancovali, pak jsme se na to na všechno pořádně podívali z výšky a s odstupem, podobně jako já přes fotoaparát, a zas jsme čile pokračovali v dotváření sluníčka...“



Dále Jirka pokračuje: „Trochu jsme se potřebovali zas protáhnout, vždyť nám u toho záda skoro zdřevěněla! A musíme se na naše dílo znovu podívat pěkně z výšky a rozmyslet si, jestli tomu ještě něco nechybí! Nakonec poslední kamínek do sluníčka umístil Matýsek, a máme hotovo! Teď si dáme svačinku a pak se jdeme na opravdové sluníčko a na kytičky podívat ven.“



A takhle zas vyfotografovala Jirku při jeho reportéřské činnosti kamarádka Lucinka:



8.4.4. Co se změnilo:

Jednou z aktivit, kterou děti milují, je hra „Co se tady změnilo?“, která spočívá v tom, že je potřeba nalézt jednu či více odlišností mezi dvěma obrázky či dvěma situacemi. Různé obdoby této hry bývají v dětských časopisech a obtížnější varianty jsou vyhledávány i dospělými v přílohách různých novin a časopisů. Když děti fotografovaly své „školkové“ plyšáky a různě je aranžovaly do menších či větších skupinek, přivedly mne na myšlenku, že určitou modifikací výše uvedené hry bychom mohli vytvořit spolu s dětmi za použití jimi vytvořených obrázků. Děti si užijí spoustu zábavy již při seskupování hraček, při hledání toho správného záběru se naučí vnímat kompozici i barevné kombinace, světlo a stín i důležitost pozadí a obrázky pak použijí při hře, při které si zas trénují postřeh a vizuální paměť. A jak již zde bylo několikrát řečeno, s jejich vlastními obrázky, ke kterým mají blízký citový vztah, protože si je samy vyrobily (a vybraly dle svého vkusu ty nejlepší), se dětem pracuje lépe a radostněji.

Následující záběry dokladují, jak vše vznikalo, že to nebylo vždy až tak jednoduché, ale ve spolupráci vše šlo docela fajn. A hlavně: byla při tom legrace!



Nejprve dlouhé hledání nejvhodnějšího místa pro plyšové kamarády a pak již jen „cvaknout“ ten nejlepší záběr...





A teď ještě přidáme slona a papouška...a pozor, ať nepadne medvěd z opěradla...a můžeme fotit další sérii!



Zajímavé zde bylo sledovat, podle jakého klíče děti zvířátka obměňují a jak se postupně naučily dát do záběru vše, co tam patří a naopak odstranit vše rušivé, vše „navíc“. Dokonce se dohadovaly i o barvách fotografovaných zvířátek, nestalo se jim, že by daly vedle nehodící se barvy, které „neladí“. Vyzkoumaly, odkud fotit, aby tam měly „to správné“ světlo a řešily i kompozici jak sestavy plyšáků na židli, tak umístění v rámci

plochy obrázku. Nejdříve se jim líbilo barevné pozadí za skupinkou hraček, po chvíli však došly k tomu, že je to moc barev a tvarů najednou a že „by to chtělo dát za to něco jednobarevného, třeba prostěradlo nebo dřevo – něco jako je ta skříňka – ale tato je nízká“.

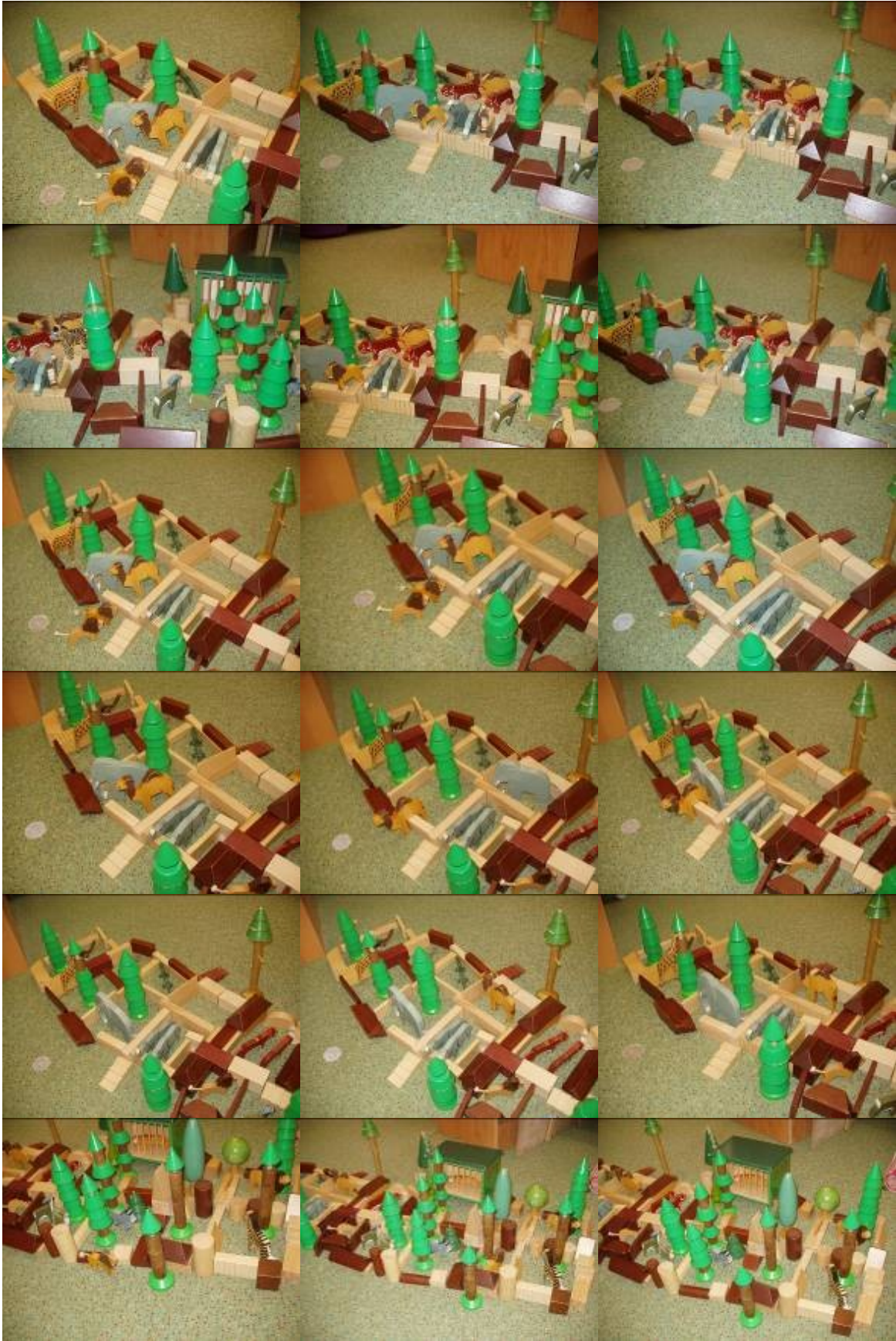
Některé záběry se sice až tak nepovedly: „Medvěd nám pořád padal dolů a židle se nám tam taky nevešla vždy celá, a taky med'ovi někde chyběl kus hlavy a ucho...ale nevadí...hlavně, že to všechno vidíme... a chybami se přece člověk učí! No a příště určitě zvolíme pouze jednobarevné pozadí, aby to nebyla takováhle divočina“, rozhodly děti.



Obdobně děti aranžovaly svoji oblíbenou dřevěnou farmu. Tyto záběry však vyžadují již opravdu cvičené oko a dobrý postřeh!!! A u některých obrázků ani řešení nehledejte, protože ani neexistuje, autoři – malí fotografové - prostě mířili objektiv o kousek vedle, než byla provedena ona změna, takže ji vlastně v záběru ani vidět nemůžete....

Nicméně z této série jsme nějaké přece jen vybrali a vytvořili 4 sady dvojic s určitými rozdíly a zároveň jednu sadu obrázků navazujících, kde mají děti postřehnout, nejen které zvíře přibylo, ale též vytvořit posloupnou řadu.

Podstatné však byly nejen sady rozdílných obrázků, ale průběh celého procesu fotografování., při kterém se dobře projevila průbojnost a zároveň i nápaditost dětí při představování jednotlivých prvků a též „cit a oko“pro fotografování.



8.5. Výstupy pedagogů a dětí

Na stejná zadání, jaká měly děti, si pedagožky Maruška, Hanka a Zuzka, vytvořily někdy až umělecká díla. Nepracovaly však s nimi paralelně, aby je neovlivňovaly. Zajímavé je celkové srovnání jejich výstupů, výtvorů „dospěláků“, a dětských prací, a to především z hlediska preciznosti vypracování, použitých barev a celkové kompozice. Pokud se fantazie a kreativity týče, děti by sice asi „obsadily vyšší příčky“, nicméně zde se plně potvrdilo, že ti, co pracují s dětmi, zůstávají (a to i ve „vyšším“ věku) stále tak trochu dětmi a jsou nápadití a hraví. Naše učitelky MŠ to plně potvrdily.

8.5.1. Kolorování černobílé fotografie

Zde bylo úkolem „obarvit“ černobílou verzi (původně ale barevné) digitální fotografie, kterou před tím ale neviděly. Jak se s tím někteří „popasovali“ je vidět z následujících snímků.

Učitelka Hanka (obr. 1):

„Barvy jsem volila hnědou, žlutou a červenou, aby vynikla zelená šťavnatá tráva. Z obrázku jsem měla pocit, že to je jarní horská louka. Proto jsem tolik nehýřila barvami, jako třeba v údolí, kde je skladba květin a rostlin pestřejší, rozmanitější.“

Učitelka Maruška (obr. 2):

„Použila jsem barvy typické pro kamenitou přírodu, drsný horský ráz, kde se objeví jen několik květů (asi tařice – ta je žlutá, že?) a kapradě. Na louce převládá zelená barva ve všech odstínech, několik žlutých květů a fialová levandule, čímž se jarní louka krásně a příjemně provoní. Tyto luční barvy střídají barva hnědá a temně modrá, které zvýrazňují kameny.“



Obr. 1



Obr. 2

Je vidět, že děti moc nepřemýšlely, zda je to na horách či jinde, všechny se shodly, že černobílé je to „smutné“, a že je potřeba louku „oživit“. Většina z nich tam i „dosadila“ dle svého umu nějaké živočichy, najdeme tam mravence, broučky a motýly. U některých obrázků je úžasná jejich fantazijní „barevnost“, druhý obrázek je velmi zajímavý použitím černé barvy, čímž vytváří jakousi hloubku a kontrast kamenem v popředí, na třetím obrázku jsou pěkně vykresleny kytičky a tráva, čtvrtý obrázek zas zaujme „strukturou“ kamenů, pátý je velmi „střízlivý“, zdůrazňuje kámen a kapradí, na šestém je zajímavé žluté pozadí, díky němuž vystupují do popředí kameny a kapradí, poslední tři obrázky jsou veselé, děti tam dokreslovaly živočichy a v případě posledního obrázku dokonce i auto.



Následující další obrázky moc rozdílné nejsou, děti je pojaly oproti těm výše vcelku realisticky. Je zajímavé, jak jsou dětmi volené barvy podobné. A úžasné je srovnání použitých barev, kdy žluté odstíny obrázek rozjasňují a prosvěcují. Na třetím obrázku je vtipný oranžový pták, který neví, jestli stojí nebo letí. Zajímavé je také pojetí listů na stromě v případě posledního obrázku či „rybníku“ na druhém záběru:



A zde je „hra“ učitelky Zuzky: Nejprve „zmodřila“ a „ozimnila“ stromy a pak se tam nastylizovala sama...



Další kolorovanou kresbou byl obraz Karla Chaby z roku 1964 nazvaný Karlův most. Reprodukci olejomalby tohoto malíře jsem vybrala záměrně, protože děti i paní učitelky měly ještě „čerstvě zažitý“ výlet do Prahy, kde se po Karlově mostě procházely a obdivovaly sochy. Druhým důvodem, proč bylo zvoleno toto dílo, byl fakt, že černobílá kopie byla docela světlá a pro kolorování vhodná. Děti ani učitelky „originál“ před započtím práce neviděly.

Komentáře autorek:

Učitelka Maruška (obr. 1):

„Z tohoto obrázku vychází do popředí historie, kde jsem se vrátila do minulosti a volila velmi střídme barvy budov – žlutá, cihlová, šedá, temně modrá a zelená, která ve vzrostlých stromech doladí celé prostředí. Neměla jsem potřebu dokreslovat „něco“ do díla malíře.“

Učitelka Hanka (obr. 2):

„Barvy jsem volila jarní a veselé dle nálady a citového rozpoložení. Barevnost je pro mne v životě důležitá. Přírodu jsem znázornila několika odstíny zelené.“



Obr. 1



Obr. 2

A jak vidí stejné město pětileté děti:



8.5.2. Dokreslovaný portrét

Všechny portréty domalované na téma „Můj barevný svět“ jsou co do volby barev i kompozice velmi zdařilé, opravdu optimisticky barevné, veselé. Překvapilo mne, jak do řady dětských prací „zapadl“ obrázek paní učitelky Marušky.

Simonka se vidí „v duze“, protože duha je veselá a barevná a má z ní dobrou náladu. Když se někde duha objeví, moc ráda se na ni dívá a mrzí ji, že vždy brzy zmizí.

Paní učitelka Maruška (prostřední obrázek) nám sdělila: „*Svůj portrét jsem zakomponovala do přírody, kde jsem se zamýšlela nad barevností. Volila jsem formát A3, abych do svých představ mohla barvy rozvrhnout po celé ploše, barvy jsem překrýval, aby vznikla větší barevnost. Využila jsem v popředí pestrost květin, mezi něž jsem vsunula svoji podobiznu. Mám ráda kolem sebe přírodu a květinčky. Mým cílem zde bylo výtvarně sdělit svému okolí právě svůj vztah k přírodě a poukázat na hodnoty, které nám příroda poskytuje.*“

Románek „se umístil“ na svoji oblíbenou zahrádku, kam jezdí s rodiči, a kde právě zrají třešně.



8.5.3. Koláž a roláž

Tyto koláže a roláže vznikaly paralelně s pracemi předškolních dětí. Některé mne zaujaly natolik, že je zde zařazuji. První koláž je dílem paní učitelky MŠ a je vytvořena z jejích vlastních fotografií pořízených na horách. Roláž na druhém obrázku a prostřední tři roláže (variací ze stejného obrázku) vytvořily učitelky MŠ za použití programového letáku Divadla Kladno. Zbývající obrázky (koláž s přírodninami, koláže, roláže a mozaiky) vytvořili žáci 2. stupně ZŠ poté, co viděli předškoláky při obdobných výtvarných činnostech a „chtěli si to také zkusit“.





Tyto tři roláže jsou jakousi hrou s liniemi, stejné proužky jinak posunované dělají divy...





A nejlepší na konec: učitelka Zuzka úžasně kreativně domalovala svoji původní fotografii. K tomu nám sdělila: „Název díla je „Zebra a zebra aneb Zebra za zebrou na zebře“. A dále dodala: „Moje zebry jsou šťastné, protože neřeší známý madagaskarský zebří komplex, jestli jsou bílé s černými pruhy nebo černé s bílými pruhy...ony prostě JSOU.“



8.6. Svět kolem nás: Proměny v přírodě

Zde je ukázka jednoho tematického okruhu výtvarné aktivity „kolorování černobílé varianty původně barevné digitální fotografie“ v rámci projektu Svět kolem nás.

Téma: Proměny v přírodě.

Specifické cíle:

- Rozvoj a schopnosti přizpůsobovat se přirozenému vývoji a běžným změnám, osvojení poznatků o světě a životě, o přírodním prostředí a jeho rozmanitosti (D5 - Dítě a svět)
- Rozvoj a schopnosti a dovednosti vyjádřit pocity, dojmy a prožitky (D2 - Dítě a jeho psychika)

Motto: Nevidíme černobíle aneb příroda to s barvami umí...a my také!!!

Motivační skupinové hry a činnosti: hrajeme si na barvy – pan čáp ztratil čepičku

Výchovné činnosti a motivace k vlastní práci:

- připomenutí ročních období, jak se mění strom na naší zahradě...pozorujeme přírodu kolem sebe, všímáme si, jak hraje všemi barvami...
- ukázky barevných fotografií přírody x černobílá varianta stromů
- beseda s dětmi, jak na ně působí barevné fotografie (stromy osvětlené sluníčkem, zimní stromy, podmračené počasí...a smutné černobílé stromy, které ale chtějí být veselé, chtějí se líbit....
- „A my si uděláme kouzelné barevné stromy!“

Průběh činnosti: Rozdání černobílých kopií fotografie stromů formátu A4 a vlastní práce – kolorování obrázku vodovými barvami dle vlastní fantazie.

Zde je fotodokumentace jak průběhu činnosti, tak výsledných uměleckých děl tří chlapců, Páji, Toníka a Lukáška. Pájovi je 4,5 roku, Toníkovi jsou tři a Lukáškovi 3,5 roku. Ze záběrů je patrné, že si hru s barvami opravdu užívali a úměrně svému věku k tomu přistupovali „zodpovědně“.

„Tak jakou barvu barvičku???“ , přemýšlí Lukáš.



Děti pracovaly velmi soustředěně, moc je to zaujalo, přemýšlely, jakou barvu vybrat a dávaly pozor, aby se jim jasné barvy nezašpinily. Měly tendenci si vzájemně radit, jakou barvu zvolit a kam ji dát. Před započetí práce sice říkaly, že k dobré náladě patří veselé barvy, že jejich stromečky budou veselé, tak pro mne bylo překvapivé, že všichni tři kluci rádi a poměrně dost často používali i černou, a tu si ve svých obrázcích vůbec nespojovali se smutkem.

Toník a Lukáš soustředěně pracují. Pája říká: „moje stromečky budou veselé!!!“



Po skončení jsme práce pověsili na nástěnku a všichni pak pyšně své výtvary ukazovali a vyprávěli maminkám, jak krásně udělali z černých stromů kouzelné, veselé a barevné, sluncem ozářené.....

Pájův obrázek:



Toníkův obrázek:



Lukášův obrázek:



svými nejbližšími a umět se radovat z maličkostí. My jako pedagogové máme tu šanci, příležitost i podmínky pro to „s tím vším“ něco udělat, děti někam nasměrovat, dát jim ten „základ pro život“, protože oproti většině rodičů s jejich dětmi trávíme mnohem víc času než oni sami. A čas je v tomto případě ohromná deviza, záleží jen na nás, jak jej využijeme a co dětem nabídneme.

Cílem této diplomové práce bylo však kromě vytvoření nového programu též přiblížit „klasické“ standardně používané výtvarné techniky, představit nová výtvarná média a nastínit možnosti jejich aplikace v prostředí MŠ.

Do teoretických pasáží diplomové práce jsem tedy zařadila termíny a definice z oblasti výchovy a vzdělávání, z estetické a potažmo výtvarné výchovy a doplnila je jak vhodnými citacemi renomovaných autorů, tak svými komentáři, postřehy a zkušenostmi. Poznatky zde uváděné jsem postupně získávala ve škole, dalším samostudiem a návštěvami odborných seminářů, a v neposlední řadě též z vlastní pedagogické praxe. Zde si neodpustím zařadit oblíbený citát A. Huxleye: „*Zkušenost není to, co se vám přihodí, zkušenost je to, co uděláte z toho, co se vám přihodí*“, který dle mého názoru nejlépe vystihuje proces nekonečné hledání, tápání a objevování při pedagogické práci.

Praktické části diplomové práce popisují jednotlivé výtvarné programy a bohatá fotodokumentace z autorské dílny samotných aktérů, tedy dětí, přibližuje atmosféru výtvarných činností a ostatních s tím souvisejících aktivit.

Představením škály výtvarných činností v MŠ v souvislosti s potřebami dnešních dětí setkávat se s výtvarným jazykem a obohacovat standardní výtvarné prostředky o nová média, především pak o digitální fotografii, a v neposlední řadě též vytvořením autorského programu „Digifoto“ jsem naplnila hlavní cíle své diplomové práce. V souladu s původním záměrem jsem též rozšířila stávající programovou nabídku předškolního vzdělávacího zařízení a zároveň tak více zviditelnila tuto MŠ na trhu.

Projekt „Digifoto“ je v této fázi připraven k opětovnému používání. Přestože k průběžnému „doladování“ metod, forem i obsahu docházelo již v průběhu realizace, předpokládám, že vždy při každé další dojde k případným úpravám či modifikacím dle specifických podmínek, momentálních možností a eventuelních připomínek či nápadů obou zúčastněných stran, tedy pedagogů a dětí. V tomto smyslu je nutno předkládaný projekt chápat jako otevřený...

POUŽITÁ INSPIRAČNÍ A ODBORNÁ LITERATURA

Tištěné monografické publikace

ANG, T.; *Průvodce digitálního fotografa*. Praha: Knižní klub, 2003.

ARENDTOVÁ, H.; *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994.

BLÁHA, J.; SLAVÍK, J.; *Průvodce výtvarným umění V*. 1. vyd. Praha: SPL; Práce, 1997. ISBN 80-208-0432-3.

BURIAN, P.; CAPUTO, R.; *Škola fotografování. Příručka do kapsy*. Praha: National Geographic, 2003.

CIKÁNOVÁ, K.; *Kreslete s námi*. Praha: 1992.

CIKÁNOVÁ, K.; *Malujte si s námi*. Praha: 1993.

CIKÁNOVÁ, K.; *Objevujte s námi tvar*. Praha: 1995.

CIKÁNOVÁ, K.; *Objevujte s námi textil*. Praha: 1996.

CIKÁNOVÁ, K.; *Tužkou, štětcem nebo myší*. Praha: 1998.

CIKÁNOVÁ, K.; *Ruka – nástroj nástrojů. Náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni ZŠ*. 19. aktualizace, Praha: Raabík, 2003.

CIKÁNOVÁ, K.; *O šesti barvách duhy. Náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni ZŠ*. 22. aktualizace, Praha: Raabík, 2003.

CIKÁNOVÁ, K.; *Všechno lítá, co peří má. Náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni ZŠ*. 23. aktualizace, Praha: Raabík, 2004.

CIKÁNOVÁ, K.; *Paci, paci, pacičky. Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. 16. aktualizace, Praha: RAABE, 2003.

CIKÁNOVÁ, K.; *Oživlé předměty. Objektová tvorba ve výt. i dram. výchově dětí MŠ. Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. 24. aktualizace, Praha: RAABE, 2005.

CIKÁNOVÁ, K.; FULKOVÁ, M.; HAZUKOVÁ, H.; ROESELOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ŠAMŠULA, P.; *Výtvarná výchova a jej teorie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-86039-70-6.

- ŠMÍD, J.; *Výtvarná výchova v enviromentálním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-443-3.
- FULKOVÁ, M. a kol.; *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: 1997.
- FULKOVÁ, M.; NOVOTNÁ; *Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník ZŠ*. Praha: Fortuna.
- FULKOVÁ, M.; NOVOTNÁ; *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník ZŠ*. Praha: Fortuna.
- HAZUKOVÁ, H.: *Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. ISBN 80-86307-03-3
- HENDL, J.; *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HILYARD, S.; *Fotografování v kostce*. Praha-Plzeň: Dobrovský-Beta, 2004. ISBN 80-7306-105-8.
- JŮZL, M.; PROKOP, D.; *Úvod do estetiky*. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-051-9.
- JŮZL, M.; *Základy estetiky*. Praha: 1993.
- KULKA, T.; *Umění a kýtč*. 2. vyd. Praha: Torst, (1994) 2000. ISBN 8072151282.
- KUTÁLKOVÁ, D.; *První třídou bez problémů*. Praha: Makropulos, 2000. ISBN 80-86003-36-1.
- LINDNER, P.; MYŠKA, M.; TŮMA, T.; *Velká kniha digitální fotografie*. Brno: Computer Press, Brno 2003.
- MATĚJČEK, Z.; *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- MOKREJŠ, A.; *Filozofie a život - život a umění*. 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR, FILOSOFIA 1995. ISBN 80-7007-068-4.
- MOKREJŠ, A.; *Umění: a k čemu?* Praha: Triton, 2002.
- NEFF, O.; *Tajná kniha o digitální fotografii*. Brno: Computer Press, 2004. Aktualizované čtvrté vydání. ISBN 80-251-0220-3
- NEFF, O.; *Neffův průvodce digitální fotografií*. Praha: 2004.
- OPRAVILOVÁ, E.; *Předškolní pedagogika I*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-656-3.

- OPRAVILOVÁ, E.; *Předškolní pedagogika II*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-656-3.
- PATOČKA, J.; *Umění a čas I*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh - Filosofía, 2004. ISBN 80-7298-113-7, 80-7007-198-2.
- PATOČKA, J.; *Umění a čas II*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh - Filosofía, 2004. ISBN 80-7298-114-5, 80-7007-199-0.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.; *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PRŮCHA, J.; *Učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- ROESELOVÁ, V.; *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-058-7.
- ROESELOVÁ, V.; *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-121-4.
- ROESELOVÁ, V.; *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004. ISBN 80-902267-5-2.
- ROESELOVÁ, V.; *Námět ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha: Sarah, 1995.
- ROESELOVÁ, V.; *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-254-7.
- ROESELOVÁ, V.; *Proudy ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha: Sarah 1999. ISBN 80-902267-3-6.
- ROESELOVÁ, V.; *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELOVÁ, V.; *Techniky ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-10.
- SKARLANTOVÁ, J.; *Od fíkového listu k džínům*. Praha: Grada, 1999.
- SKUTIL, M. A KOL.; *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLAVÍK, J.; *Didaktika výtvarné výchovy III*. 1. vyd. Praha: SPN 1990.

- SLAVÍK, J.; *Hodnocení v současné škole*. 1.vyd. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, J.; NOVÁK, J.; *Počítač jako pomocník učitele*. 1. vyd. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-149-5.
- SOUKUP, R.; *Začínáme fotografovat digitálně. Rady, triky, návody*. Praha: Grada, 2004.
- ŠAMŠULA, P.; ŠMÍD, J.; *Fotografie a dnešní výtvarná výchova. Fotografie a výtvarné umění IV. Fotografie a lidská identita (1). Výtvarná výchova, 2006, č. 1, roč. 46, s. 2-8.*
- ŠAMŠULA, P.; *Obrazárna v hlavě I., II. Výtvarná čítanka pro 2.-5. roč. ZŠ*. Praha: 1996.
- ŠAMŠULA, P.; *Obrazárna v hlavě 3. Výtvarná čítanka pro 6. roč. ZŠ*. Praha: 1997.
- ŠAMŠULA, P.; *Obrazárna v hlavě 4. Výtvarná čítanka pro 7. roč. ZŠ*. Praha: 1999.
- ŠAMŠULA, P.; ADAMEC, J.; *Průvodce výtvarným uměním I*. 1. vyd. Praha: Práce 1994 (SPL – Práce, 2000). ISBN 80-86287-22-X.
- ŠAMŠULA, P.; ADAMEC, J.; *Průvodce výtvarným uměním II*. Praha: SPL – Práce, 2000.
- ŠAMŠULA, P.; BLÁHA, J.; *Průvodce výtvarným uměním III*. Praha: SPL – Práce, 2000.
- ŠAMŠULA, P.; HIRSCHOVÁ, J.; *Průvodce výtvarným uměním IV*. 1. vyd. Praha: Práce 1994 (SPL – Práce, 2000). ISBN 80-86287-24-6.
- ŠAMULA, P.; *Výtvarná výchova v 7. a 8. roč. ZŠ*. 2. vyd. Praha: 1990.
- ŠINDELÁŘ, D.; *Myšlení v obrazech aneb obrazy v myšlení*. Praha: 1986.
- ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K.; *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-313-0.
- TŮMA, T.; *Fotografujeme digitálně*.
- UŽDIL, J.; *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988. ISBN 14-692-88.
- UŽDIL, J.; *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974. ISBN 14-638-74.
- UŽDIL, J.; RAZÁKOVÁ, D.; *Metodika výtvarné výchovy na mateřské škole*. 4. vyd. Praha: SPN, 1968. Č. 63-38-02.
- UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E.; *Výtvarné výchova v předškolním věku*. Praha: SPN, 1980. Č. 15-05-11/2

UŽDIL, J.; ZHOŘ, I.; *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha: SPN, 1964. ISBN 14-031-64.

VÁGNEROVÁ, M.; *Základy psychologie*. Praha: Universita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

MLEJNEK, J.; *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS, 1997. ISBN 80-7068-104-7.

VALENTA J.; *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

Odborné články

vztahující se k oblasti fotografie, výtvarného umění a kultury, autoři doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc., PhDr. Jan Šmíd, Ph.D.:

Část třináctá – O tématu, modelu a fotografii ve výtvarné výchově (Proces vznikání, myšlení a propojování – model ve výtvarné výchově na více než dva způsoby. Vizualní jev v zorném úhlu žáka a fotoaparátu; schopnost vizualní paměti vymezená možnostmi digitálního záznamu; o vidění, myšlení, světle, procesu tvorby, hře, ploše, prostoru a fotografii) In *Výtvarná výchova 2–3 2009*

Část jedenáctá – Fotografie ve výtvarné výchově II : Fotografie v koncepci univerzitního studia učitelství výtvarné výchovy; aplikace fotografie jako prostředku výtvarného vyjádření In *Výtvarná výchova 1/2008*, RS 5096 ISSN 1210-3691

Část desátá – Fotografie ve výtvarné výchově II : Fotografie v koncepci univerzitních studií VV In *Výtvarná výchova 3-4 2007*, RS 5096 ISSN 1210-3691

Část devátá – Fotografie ve výtvarné výchově I : Přístupy k fotografii a východiska pro práci na základní škole, aktuální pohled na diplomovou práci a praktické ověření fotografie na základní škole In *Výtvarná výchova 2/2007*, RS 5096 ISSN 1210-3691

Část třetí – Fotografie a výtvarné umění II : Fotografie jako obraz člověka In *Výtvarná výchova 2/2005*, RS 5096 ISSN 1210-3691

Část druhá – Fotografie a výtvarné umění I In *Výtvarná výchova 1/2005*, RS 5096 ISSN 1210-3691

Část první – Fotografie a skutečnost : In *Výtvarná výchova*, roč. 45, č. 2, 2004, str. 2-4, ISSN 1210-3691

Část první – Fotografie a výtvarná výchova I In Výtvarná výchova 2/2004, RS 5096 ISSN 1210-3691

Část druhá – Fotografie a výtvarná výchova I In Výtvarná výchova 3/2004, RS 5096 ISSN 1210-3691

Elektronické zdroje

Výzkumný ústav pedagogický [on line], dostupné na:

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf

Výzkumný ústav pedagogický [on line], dostupné na:

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Step by Step Česká republika, o.s. [on line], dostupné na: <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=9>

Step by Step Česká republika, o.s. [on line], dostupné na: <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=23>

Step by Step Česká republika, o.s. [on line], dostupné na: <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=30>

Step by Step Česká republika, o.s. [on line], dostupné na:

<http://www.sbscr.cz/dokumenty/50176080b3eb16aaf9f97b6fba338e99.pdf>

Step by Step Česká republika, o.s. [on line], dostupné na

<http://www.sbscr.cz/dokumenty/3aa4360a6b1fff0853ec7168f1043cc4.pdf>

<http://www.slovník-cizích-slov.cz/?q=anal%C3%BDza&typ=0>

http://vydavatelstvi.vscht.cz/knihy/uid_es-005/hesla/obsahovA_analyza.htm

<http://www.ptejteseknihovny.cz/uloziste/aba001/2010/komparativni-analyza>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Estetika>

http://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDtvarn%C3%A9_um%C4%9Bn%C3%AD

http://cs.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9dia#.C4.8Clen.C4.9Bn.C3.AD_m.C3.A9di.C3.AD

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Fotografie>

http://cs.wikipedia.org/wiki/Fotografie#Z.C3.A1klady_fotografie

http://cs.wikipedia.org/wiki/Fotografie#Vyu.C5.BEit.C3.AD_fotografie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

pro **Bělu OUTRATOVOU**

datum narození: 12. 12. 1961

obor studia: Pedagogika předškolního věku

typ studia: N PPP (navazující magisterské, kombinované)

adresa: Arbesova 1501, 272 01 Kladno, tel.: 606414514, E-mail: belao@seznam.cz

V souladu s čl. 18 Pravidel pro organizaci studia Univerzity Karlovy v Praze
zadávám Vám diplomovou práci na téma

VÝTVARNÁ VÝCHOVA A APLIKACE FOTOGRAFIE DO VÝUKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

ART EDUCATION AND APLICATION PHOTOGRAPHY TO EDUCATION IN KINDERGARTEN

Pokyny pro zpracování:

Práce pojednává o možnostech výtvarných činností v mateřské škole prostřednictvím různých výtvarných médií, především digitální fotografie. Zejména představuje škálu těch dostupných prostředků, které mohou být dosažitelné v rámci „přirozeného života pohybu“ dětí v předškolním kolektivu, včetně možností elektronických médií. Autorka představí výukový program Začít spolu jako východisko pro seznamování dětí se světem a jako jednu z možností pedagogické práce. Při tvořivých činnostech s malými dětmi na praktických výstupech bude zkoumat jejich schopnost formulovat své dosavadní zkušenosti ze světa prostřednictvím specifické obraznosti. Ve své práci bude autorka také vycházet a čerpat z vlastních zkušeností při práci s dětmi. Nejenže autorka navrhne výtvarné projekty zaměřené na práci s využitím fotografie, ale v rámci navrženého projektu nabídne vlastní vklady a nápady do problematiky. Komparační analýza fotografických zadání a souborů bude postavena na srovnávání výstupů kantorů a dětí. Zcitlivování myšlení na různých úrovních autorka přibližuje v kontextu několika vybraných pedagogicko-filosofických směrů. Problematiku edukace člověka předškolního věku pojímá z hlediska významu pro rozvoj kulturního a společenského života jedince. Cílem práce je přinést sondu do možností setkávání se dětí s výtvarným jazykem od útlého předškolního věku a smysluplná aplikace nových metod výchovně-vzdělávacího procesu také prostřednictvím alternativního (elektronického-digitálního) média.

Rozsah textu (NS): 40-60

Rozsah výtvarných prací: prezentace výtvarné tvorby dětí na základě aplikace témat do výuky – rozsah bude upřesněn v průběhu realizace diplomové práce

Seznam odborné literatury:

- ARNHEIM, R.; *Zamyšlení nad výtvarnou výchovou*. Praha: ČS INSEA, 1997.
- CIKÁNOVÁ, K.; *Tužkou, štětce nebo myší*. Praha: 1998.
- CIKÁNOVÁ, K.; Ontogeneze dětského výtvarného projevu – základ profesní kompetence učitelů výtvarné výchovy. *Výtvarná výchova*, 2006, č. 1, roč. 46, s. 19-20.
- DAVIDO, R.; *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001.
- DVOŘÁKOVÁ, H.; *Výtvarná výchova na prvním stupni I. Pracovní sešit pro 1.-3.ročník*. Havlíčkův Brod: 1996.
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P.; *Didaktika Výtvarné výchovy I.*, 3.vyd. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2005 (2. vyd. 1991).
- HAZUKOVÁ, H.: Cyklus článků věnovaný výtvarné výchově - RAABE Vedení mateřské školy (VMŠ). ISBN 80-902189-2-X.1. (a) Výtvarná výchova v mateřské škole. VMŠ. D1.10, s.1 - 25, únor 1998.
- KRATOCHVÍL, Z.; *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann & synové, 1995.
- MLEJNEK, J.; *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS, 1997. ISBN 80-7068-104-7.
- McLUHAN, M.; *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno: Jota, 2000.
- PATOČKA, J.; *Filosofie výchovy*. Praha: Ped F UK, 1991.
- POSTMAN, N.; *Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy*. 2. vyd. Praha: Mladá fronta, (1999) 2000.
- ROESELOVÁ, V.; *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004. ISBN 80-902267-5-2.
- ROESELOVÁ, V.; *Techniky ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-10.
- SCRUTON, R.; *Estetické porozumění. Eseje o filosofii, umění a kultuře*. 1. vyd. Praha: Barrister & Principal, 2005. ISBN 80-85947-92-7.
- ŠAMŠULA, P.; ADAMEC, J.; *Průvodce výtvarným uměním I*. 1. vyd. Praha: Práce 1994 (SPL – Práce, 2000). ISBN 80-86287-22-X.
- ŠAMŠULA, P.; HIRSCHOVÁ, J.; *Průvodce výtvarným uměním IV*. 1. vyd. Praha: Práce 1994 (SPL – Práce, 2000). ISBN 80-86287-24-6.
- ŠAMŠULA, P.; ŠMÍD, J.; Fotografie a dnešní výtvarná výchova. Fotografie a výtvarné umění IV. Fotografie a lidská identita (1). *Výtvarná výchova*, 2006, č. 1, roč. 46, s. 2-8.

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jan Šmíd, Ph.D.

Konzultantka: Mgr. Linda Arbanová

Datum zadání diplomové práce: 5. března 2010

Termín odevzdání diplomové práce: duben 2011

V Praze dne 5. března 2010

.....
Doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.
vedoucí katedry

Převzala zadání diplomové práce:
podpis studenta-studentky datum