

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výtvarné plánování v mateřské škole

Planning Art Education in Pre-school

Bc. Veronika Boušová

2020

Vedoucí práce: Mgr. Helena Kafková, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Výtvarné plánování v mateřské škole vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Bc. Boušová Veronika

Úvodem bych chtěla nejdříve poděkovat paní Mgr. Heleně Kafková, Ph.D. za čas věnovaný konzultacím a za poskytnutí rad a připomínek. Dále děkuji vedení mateřské školy, které mi umožnilo realizovat můj výzkum. Mé dík patří také rodičům, kteří mi umožnili provést výzkum s jejich dětmi a mé kolegyni, která spolupracovala na mém výzkumu.

Nakonec mé největší dík patří mé rodině a mému příteli, za pomoc a podporu při celém studiu, a hlavně při psaní závěrečné práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá výtvarným plánováním v mateřské škole tedy plánováním výtvarných činností pro děti předškolního věku. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část se zabývá výtvarnou výchovou, její historií, jejími cíli a také plánováním výtvarné výchovy. Dále se zabývá obecným plánováním v mateřských školách a cíli předškolního vzdělávání. V neposlední řadě se také zabývá vývojem dítěte předškolního věku se zaměřením na vývoj kresby a na hlavní znaky kresby předškolního dítěte.

Praktická část představuje dvě případové studie výtvarného plánování dle konceptu z teoretické části. První případová studie se týká mého vlastního plánování a propojení výtvarného plánování s plánováním tematických celků v mateřské škole a jejich realizace. Druhá případová studie se zabývá předáváním konceptu výtvarného plánování dalšímu pedagogovi pomocí výukových činností a jeho vlastním plánováním a realizací v mateřské škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

Výtvarné řady, plánování, dítě předškolního věku, oborový kontext, tematický plán

ABSTRACT

Master's dissertation occupies with art planning in kindergarten, meaning the planning of art activities for preschool children. Master's dissertation is divided into theoretical and practical part.

Theoretical part occupies with art lesson, its history, goals and also planning of the art lessons. Next the dissertation occupies with general planning in kindergartens and goals of preschool education. Last section is dedicated to development of a preschool child with emphasis on development of drawing and on main features of drawing from preschool child.

Practical part presents 2 case studies of art planning by the concept from theoretical part. First case study refers to my own planning and connection of art planning with planning of thematic units in kindergarten and their realization. Second case study occupies with concept handover of art planning to another educator by teaching activities and his own planning and realization in kindergarten.

KEYWORDS

Art schemes, planning, pre-school child, the contexts of art, thematic plans

Obsah

ÚVOD.....	8
1. Dítě předškolního věku	9
1.1. Vývoj poznávacích procesů	10
2. Kresba předškolního dítěte.....	13
2.1. Vývoj kresby dítěte	13
2.2. Znamky kresby předškolního dítěte.....	17
3. Předškolní výchova a vzdělávání	20
3.1. Cíl předškolního vzdělávání	21
3.2. Metody výchovně vzdělávací práce.....	21
3.3. Plánování v mateřské škole.....	22
4. Výtvarná výchova a výtvarné činnosti.....	25
4.1. Historie výtvarné výchovy	25
4.2. Výtvarná výchova a výtvarné činnosti.....	29
4.3. Cíle výtvarné výchovy	31
4.4. Cíle výtvarné výchovy v RVP PV (rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání).....	35
4.5. Učitel výtvarné výchovy	37
4.6. Rizika výtvarné výchovy	38
4.7. Výtvarné plánování v mateřské škole.....	39
4.7.1. Oborový kontext.....	41
4.7.2. Výtvarná otázka (problém).....	42
4.7.3. Výtvarný úkol.....	43
4.7.4. Kontext výchovy a výuky.....	43
4.7.5. Výtvarný jazyk (vizuálně obrazné prostředky)	43
4.7.6. Výtvarná media (materiálně-technické prostředky)	44

4.7.7.	Výtvarné činnosti.....	45
4.7.8.	Kritéria hodnocení	46
4.7.9.	Téma, námět	47
5.	Oborový kontext.....	48
5.1.	Rousseau Henri – Autoportrét Celník.....	49
5.2.	Čapek Josef – Černošský král.....	50
5.3.	Jan Vermeer van Delft - Dívka s perlou	50
5.4.	Lewis Carroll - portrét Alice Liddelové, 1858	50
	PRAKTICKÁ ČÁST	52
6.	Cíl výzkumu	52
7.	Výzkumné otázky.....	52
8.	Sběr dat.....	53
9.	Výzkumný vzorek	53
9.1.	Charakteristika výzkumného vzorku	54
10.	Výzkumné metody	54
11.	Výzkum.....	54
11.1.	Případová studie část. 1:	55
11.1.1.	Charakteristika osoby + charakteristika plánování.....	55
11.1.2.	Vlastní výtvarné plánování.....	56
11.1.3.	Hodnocení mého výtvarného plánování – reflexe praxe	66
11.2.	Případová studie č. 2	79
11.2.1.	Charakteristika osoby + charakteristika plánování.....	79
11.2.2.	Zhodnocení plánování výtvarných činností před „výukou“	80
11.2.3.	Rozbor rozhovoru (dotazníku) k publikaci Plánování výtvarných činností	81
11.2.4.	Výukové činnosti pro pochopení výtvarného plánování	82

11.2.5.	Vlastní plánování učitelky po absolvování výuky a její reflexe činností dětí a sebereflexe	84
11.2.6.	Vyhodnocení plánování po absolvování výuky	85
11.2.7.	Zhodnocení výtvarného plánování a výukových činností ze strany učitelky, která se zúčastnila „výuky“	87
11.2.8.	Zhodnocení výtvarného plánování učitelky a výukových činností, pro její pochopení – shrnutí	88
DISKUZE		89
ZÁVĚR		95
Použitá literatura		96
Seznam obrázků		104
Seznam příloh		104

ÚVOD

Výtvarná výchova či výtvarné činnosti jsou pro většinu učitelů či učitelek mateřských škol pouze doplňkem jejich plánování. Při praxi jsem se často setkávala v mateřských školách s nástěnkami pokrytými téměř totožnými obrázky dětí. Výtvarná činnost v tomto případě je pouze manuální činností, která rozvíjí u dětí jemnou motoriku. Cílem tohoto způsobu vykonávání výtvarné činnosti je zpravidla hlavně „dokonalé“ dílo, které si děti v mnoha případech ani nepoznají. Většina rodičů je pak spokojena, že uvidí na nástěnce obrázek, který bohužel neodráží jejich dítě, ale spíše práci jeho učitele, či učitelky. Ale když se hlouběji zamyslíme nad výtvarnou činností, nad tím procesem, při kterém vzniká dílo, zjistíme, že není důležité výsledné dílo, ale právě ten proces činností při vzniku díla. Při výtvarné výchově a výtvarných činnostech v mateřské škole bychom neměli zapomínat na její cíle: na rozvoj vizuální gramotnosti, na enkulturaci, na rozvoj komunikace a na rozvoj kritického myšlení.

Často jsem se ve škole setkávala s myšlenkou, že zařadit výtvarné plánování do plánování učitelek mateřské školy je pro některé nepředstavitelná věc. Plánování je obecně důležitou součástí práce učitelek a učitelů. Bez příprav a plánování nepředáme dětem vše, co bychom mohli. Každý učitel či učitelka mateřské školy mají své metody plánování, ať už do týdenních, vícedenních celků či projektů. Ale jedno by všechny plány mělo spojovat, a to je cíl plánování.

Jak tedy docílit toho, aby se výtvarné plánování stalo součástí, či někdy i hlavní myšlenkou našeho plánování v mateřské škole?

Vypracováním této diplomové práce bych chtěla rozšířit své dosavadní zkušenosti s plánováním v mateřské škole se zaměřením na plánování výtvarných činností. A hlavně bych chtěla zodpovědět výše uvedenou otázku, jak propojit tematické plánování a výtvarné plánování v mateřské škole.

Ve výzkumné části mé diplomové práce bych chtěla své zkušenosti získané studiem na vysoké škole a vědomosti nabyté studiem literatury předat kolegyni v mateřské škole. Chtěla bych ověřit, zda se dokáže ztotožnit s výtvarným plánováním v mateřské škole, bez studia na vysoké škole a případně zjistit, co všechno je k tomu potřeba.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se budu zabývat dítětem předškolního věku, jeho vnímáním. V druhé kapitole se zaměřím na vývoj kresby dítěte předškolního věku. V další kapitole se budu zabývat předškolní výchovou v mateřské škole se zaměřením na plánování v mateřských školách. Ve čtvrté kapitole se budu zabývat výtvarnou výchovou a její historií ve vztahu k mateřské případně základní škole. Dále také cíli výtvarné výchovy a jejím plánováním v mateřské škole se zaměřením na výtvarné řady. V poslední kapitole teoretické části se budu zabývat oborovým kontextem do výtvarné řady zpracované v praktické části.

1. Dítě předškolního věku

V této kapitole se text věnuje vývoji dítěte předškolního věku. Zaměřuje se především na vnímání dítěte předškolního věku. Text slouží k přiblížení věkové kategorie, se kterou se v praktické části pracuje.

Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let věku dítěte, konec je určen nástupem do školy.

„Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu.“ (Vágnerová, 2012, str. 177)

Dle Vágnerové (2012) je pro tento věk typická představivost, fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které dítěti napomáhá najít místo ve světě. Dětský egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci dítěte. Předškolní věk je také považován za období vlastní iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout a vytvořit. K rozvoji také dochází v oblasti sociální roviny, kdy dochází k přesahu rodiny a dítě si postupně vytváří vztahy k vrstevníkům. Aby si dítě v tomto věku dokázalo vlastní pozici ve světě, je potřeba, aby se učilo řádu, jak se chovat v určitých situacích a k určitým lidem. Dítě se musí naučit spolupráci, prosadit se, a to především ve své vrstevnické skupině. Spolupráce a prosazování se uplatňuje především při hře, která je pro tento věk typická.

Dle Thorové (2015) v začátku tohoto období (okolo 3 let) umí dítě běhat, jezdit na tříkolce, mluvit a jeho ruce dokážou vykonávat jemnější činnosti. Dítě si uvědomuje existenci vlastní osoby. Do určité míry funguje samostatně, dokáže se například obléct,

najíst a provádět základní hygienu. Začíná mít zájem u vrstevníky, o společnou hru a dokáže se zapojit do kolektivních her.

Eric Erikson (1950, in Thorová, 2015) předškolní období dítěte označil za věk iniciativy. Hlavní potřebou dítěte je aktivita, činorodost a spolupráce. Dítě si aktivitu již začíná plánovat a obvykle sleduje konkrétní vytyčený cíl. U dítěte se rozvíjí pracovní chování, zlepšuje se systematičnost a vytrvalost. Děti se v tomto věku velice dychtivě a snadno učí. Jsou živé (často se věnují pohybovým hrám), zvědavé, komunikativní, snaží se z rozhovorů s dospělými získat co nejvíce informací, napodobují dospělé a vyžadují společné aktivity. Zájmy dětí mají v tomto věku přelétavý charakter, obvykle děti u ničeho delší dobu nevydrží, protože chtějí všechno vyzkoušet.

Období předškolní se také nazývá, jako zlatý věk dětské hry. Mezi 3. – 4. rokem hraje velkou roli fantazie, dítě dokáže ve své fantazii proměnit předmět na úplně něco jiného, proto je pro toho období typická fantazijní symbolická hra. Například z kostky může být letadlo, za chvíli jídlo, nebo ze šňůrky had. Tato hra u dítěte vede ke zlepšení schopnosti zobecnování. Po 4. roce se u dítěte projevuje také sociálně - dramatická hra, ve které dítě využívá fantazii, komunikační a sociální dovednosti, procvičuje si také různé role. Pro dítě v tomto věku je velice důležitá spontánní hra, při které dítě procvičuje všechny oblasti dětského vývoje, proto je dobré hru zařazovat také do řízených činností. Pro dítě předškolního věku je také typická konstruktivní hra, zde uplatňuje dovednosti motorické a prostorové. Oblíbené jsou v tomto věku také výtvarné činnosti, a to především ty s fantazijním obsahem. Dítě na papír převádí svoji vlastní představu bez ohledu na realitu. Období je také nazýváno, jako zlatý věk dětské kresby (viz. Kapitola č. 2 Kresba předškolního dítěte). (Thorová, 2015)

1.1. Vývoj poznávacích procesů

Piaget (1966, In Vágnerová 2012) fázi kognitivního vývoje dle typického způsobu uvažování za období názorného a intuitivního myšlení. Myšlení předškolního dítěte stále nerespektuje zákony logiky a je tedy nepřesné s mnoha omezeními. Projevuje se selekcí informací a jejich zpracováním.

Pro selekci informací je typická **centrace** – dítě vybírá jeden výrazný znak a přehlíží ostatní méně výrazné znaky, i když ty jsou mnohdy důležitější. Dítě předškolního věku neumí uvažovat komplexněji a vzít v úvahu více než jeden aspekt situace.

Pro způsob, jakým dítě nahlíží na svět je typický **egocentrismus**, který způsobuje to, že se dítě upíná na svůj názor a opomíjí ostatní. (Vágnerová, 2012) Všechno na světě se děje právě kvůli dítěti – voda teče v řece například proto, aby do ní mohlo dítě házet kamínky. Součástí egocentrismu je dle Thorové (2015) **naivní realismus**, kdy dítě považuje svoje vnímání reality za absolutní pravdu.

Mezi způsoby nahlížení na svět řadíme také **fenomenismus**. Fenomenismus je důraz na podobu světa. Svět je pro dítě takový, jak vypadá, zaměřuje se pouze na viditelné znaky. Příkladem fenomenismu je třeba, to že dítě odmítá připustit, že velryba není ryba. (Vágnerová, 2012) Dle Thorové (2015) dítě posuzuje věci pouze podle toho, jak vypadají.

Mezi další chybné úsudky v nahlížení na svět řadíme také **magickou omnipotenci**, kdy se dítě domnívá, že celý svět je řízen jeho činy. (Například slunce vychází, protože ono vstává, ...) Dítě také uvažuje o věcech, jako by byly živé a myslely a cítily – **animismus** – „*Neplakal, ten strom, když mu uřízli větev?*“ (Thorová, 2015) Věci dle dítěte nejen myslí a cítí, ale žijí také duševní život, to je tzv. **dynamismus**.

Pro dítě předškolní věku je typický **prezentismus**. Dítě se váže na přítomnost. Významem prezentismu je pro dítě subjektivní jistota.

Dítě zpracovává myšlenky pomocí **magičnosti** – pomáhá si fantazií a zkresluje své poznání. Dle Thorové (2015) magické myšlení způsobuje, také to, že svět je plný strašidel, dítě má problém odlišit realitu od fikce.

Způsob výkladu dítěte vzniku světa se nazývá **arteficialismus**. Dítě je přesvědčeno, že něco nebo spíše někdo všechno udělal. Hory jsou naházené kameny, rybník někdo napustil a otvory do jeho těla mu někdo udělal vrtačkou.

Dítě je přesvědčené, že každé poznání je pravdivé a jediné, to způsobuje tzv. **absolutismus**. (Vágnerová, 2012)

Všechny výše zmíněné znaky jsou typické pro chování dítěte předškolního věku a prolínají se do jeho hry, sociální komunikace, do vykládání myšlenek, ale také i do jeho

tvorby a kreslení. Každé dítě je jedinečné a výše uvedené znaky a jejich věkové rozdělení se může u dětí lišit.

V první kapitole jsem se věnovala vývoji dítěte předškolního věku. Předškolní období je období mezi 3 rokem až vstupem do základní školy. Pro dítě předškolního věku je typická hra, která slouží i jako hlavní činnost v mateřské škole. Popsala jsem zde krátce vývoj dítěte v předškolním věku a vyzdvihla znaky, které jsou pro toto období typické. Mezi typické znaky například řadíme centraci, magičnost, prezentismus, nebo naivní realismus.

2. Kresba předškolního dítěte

V teoretické části diplomové práce se zabývám kresbou dítěte právě proto, že jednou z podmínek pro vykonávání výtvarného plánování a výtvarných činností v mateřské škole dle jejich cílů je znalost dětského výtvarného projevu.

Zkoumání vývoje kresby předškolního dítěte nám pomáhá k pochopení dětského výtvarného projevu. A znalost vývoje dětského výtvarného projevu je potřeba pro výtvarné plánování.

„Předškolní období je také považováno za zlatý věk dětské kresby. Kromě kresby se děti věnují i jiným tvořivým činnostem, které vyžadují vyšší manuální zručnost: modelují, stříhají, lepí, tvoří různé celky a kompozice. „ (Thorová, 2015, str. 383)

„Kreslení představuje hlavní typ tvorby v raném dětském věku.“ (Umění a děti, 1976)

Dle publikace Umění a děti část dětí ustrne ve stádiu přelomu, tedy ve stádiu, když kreslení opustí, a to způsobuje, že mnozí dospělí lidé, kteří nikdy nekreslí, mají kresby na úrovni osmi až devítiletého dítěte. Avšak toto ochladnutí neumožňuje další stádium rozvoje, které přijde pouze při dostatečných podnětech například ve škole, nebo v rodině.

2.1. Vývoj kresby dítěte

V této podkapitole se zabývám vývojem kresby u dítěte. Zaměřím se zde především na dvě dělení. Dělení dle Kerchensteinera a dělení dle Kubcové.

Vývoj dětského kreslení můžeme dle Kerchensteinera (In Umění a děti, 1976) rozdělit na 4 stupně kresby.

Do dělení dle Kerchensteinera nezařazujeme tzv. **období čárání**. Dle Vágnerové (2012) je to období typické pro děti batolecího věku. Čárání je pro ně činnost zajímavá sama o sobě. Je to spíše činnosti motorická a dítě se dále výsledkem nezabývá.

Dle Roselineho (1998) máme ještě navíc období skvrn, které u dítěte převládá do jednoho roku. Následuje období čmáranic, kdy je pro dítě tužka spíše prodloužení ruky a jen tak si jezdí po papíru. Další obdobím je období čárání, kdy se dítě snaží napodobovat psaní dospělého, jeho čmáraní má už určitý záměr, avšak nevydrží se

soustředit na dokončení. U dítěte se pak projevívá tzv. náhodný realismus a nějak kresbu pojmenuje.

První stupněm vývoje je dle Kerchensteinera (In Umění a děti, 1976) stádium schématu. Dítě kreslí předměty schematicky. Zobrazení předmětů je vzdálené reálnému světu. Například u lidské postavy je to právě hlavonožec. Dítě kreslí dle toho, co mu přijde důležité, hlava – člověk se může vidět a nohy – člověk může chodit. Dítě kreslí z paměti, a ne dle předlohy. Kreslí tedy to, co o věci ví, co se mu zdá nejpodstatnější. Při kreslení se nedívá na daný objekt. Dítě v tomto období i při kresbě z profilu zobrazuje například dvě oči, nebo při kresbě člověka na koni zobrazuje dvě nohy. Další rysem tohoto období je transparentnost. Dítě při kresbě z paměti myslí na všechny vrstvy, to znamená, že při kresbě člověka v oblečení začne nejdříve nohama a následně na ně obleče kalhoty. Dalším důkazem, toho že dítě kreslí z paměti je to, že vynechává velké části například těla – trup, nebo ruce vyrůstají z hlavy. Tělo je poskládáno zcela v jiném pořádku, než má možnost dítě vidět na člověku.

Dle Sullyho (In Umění a děti, 1976) se dá říct, že 3 až 4leté dítě si lidskou tvář nepředstavuje lépe, než ji nakreslí. Můžeme pochybovat o tomto sdělení, že kresba dítěte zaostává za jeho znalostmi. To se však dá vysvětlit tím, že malý umělec je daleko víc symbolistou než naturalistou. Jde mu pouze o náznak namísto shody. Chudé zpracování kresby je také ovlivněno i technickým omezením. Dítěti se kreslí tvář podepřená nohama snadněji než další detaily. Dětská schémata jsou velmi účelná, jak už bylo výše zmíněno, obsahují jen podstatné a pro dítě důležité znaky. Psychologové toto období nazvali obdobím grafického vyprávění dítěte. Protože dítě při popisu například koně zmíní stejné části, které zobrazí při kreslení. Jsou to ty části, které jsou pro něj v tu chvíli důležité.

Druhý stupeň je nazýván stádiem výborného smyslu pro formu a linii. U dítěte se probouzí touha zobrazovat znaky a jejich propojení a vzájemné vztahy částí. V tomto období se mísí schematické zobrazení se zobrazením formálním. Dítě stále kreslí schematické kresby, ale doplňuje je o zobrazení podobající se skutečnosti. Toto stádium je tedy propojené s předchozím stádiem schémat a přímo na něj navazuje. Dítě v tomto stádiu už nezapomene například na tak výraznou věc, jako je trup. Dítě zobrazuje velké množství podrobností. Dá se říct, že kresba se vcelku přibližuje skutečnosti.

Třetím stádiem je dle Kerschsteinera **stádium pravděpodobného zobrazení**. Z dětské kresby se v tomto období začíná vytrácet schéma. Kresba má vzhled například siluety nebo obrysu. Dítě stále zobrazuje předmět v ploše, nezabývá se perspektivou či plastičností předmětu. Ale předmět má skutečnou podobu. Tohle období je právě období, ve kterém většina dětí bez další pomoci zůstane. Nedostanou se již do čtvrtého stádia, a to do stádia plastického pojednání předmětu. **Ve čtvrtém stádiu** jsou jednotlivé části objektu znázorněny vypukle pomocí světla a stínů, objevuje se zde také perspektiva. Dítě v tomto období je schopno na obrázku vyjádřit pohyb a v určité míře plastičnost předmětu. (Umění a děti, 1976)

Příkladem pro tyto čtyři schémata je například kresba tramvaje:

„Jsou čtyři zobrazení tramvaje. První kresba je čisté schéma: několik nepravidelných kroužků představujících okna a dvě delší linie zobrazují vlastní vagón. To je vše, co načrtlo dítě ve snaze zobrazit vagón tramvaje. Následuje opět čistě schematická kresba, ale okna jsou umístěna na bočních stranách vagónu a správněji jsou též podány formální vzájemné vztahy částí. Třetí kresba představuje schematické zobrazení vagónů s podrobným výčtem jednotlivých částí a detailů. Jsou zde nakresleni lidé, lavičky, kola, ale je to stále ještě schematické zobrazení. Konečně čtvrtý obrázek, kresba třináctiletého chlapce, je plastickým zobrazením tramvaje v perspektivě, zachycující reálný vzhled předmětu.“ (Umění a děti, 1976, str. 211)

Čtyři stádia se také snadno rozpoznají na zobrazení člověka. První kresby jsou schematické – dvě nebo tři části těla. Postupně dítě přidává detaily a vzniká transparentní kresba (oblečená postava). Následuje postava s prvky skutečnosti, zde převládá formálně správné zobrazení. V dalším období zobrazí téměř skutečnou postavu – dítě se stává více realistou. V posledním stádiu už vidíme plastické zobrazení člověka například kreslířský portrét. (Umění a děti, 1976)

Dle Kubcové (2016) dělíme vývoj dle zobrazovacích schopností a poznávacích procesů, dělíme ho dle věku již od 2 let.

Období okolo 2. roku

- období čáranice, které nemají význam, jsou důležité ve vývoji dětské kresby – vývoj grafické připravenosti dítěte

- radost z pohybu – pohyb vychází nejdříve z ramene, následně lokte, zápěstí a nakonec prsty
- typické pro tohle období je, že kresba překračuje formát papíru
- asociativní kreslení – výpověď dítěte o kresbě se mění dle jeho myšlenek

Období mezi 2 a 3 rokem

- obsažné čáranice – dítě dopředu pojmenovává, co nakreslí, podobnost téměř nulová

Období mezi 3 a 4 rokem

- rozvoj představivosti a symbolického uvažování – první fáze předoperačního myšlení
- první stupeň vědomého zobrazení, dítě pojmenovává, co nakreslilo
- zobrazení neodpovídají skutečnosti

Období mezi 4-5 rokem

- druhá fáze předoperačního myšlení – názorné myšlení, rozvoj představ, egocentrismus
- vytváření ustálených grafických typů – dítě svým způsobem zobrazuje věci ze svého okolí
- objekty jsou zobrazovány na základě skutečnosti, ale dítě se zaměřuje na pro něj důležitý znak pro danou věc (člověk – velká hlava a oči)
- znázorňování postav z čelního pohledu, postupně přibývá detailů a konkretizace osob – například brýle
- zachycení situace děje – postavy stojí vedle sebe, dítě dále komentuje situaci

Období mezi 5 a 6 rokem

- detailnější zobrazení postavy
- zachycení vztahu – situace – například krmení psa
- pokusy o postavu z profilu
- vystižení situace – zobrazení konkrétního prostředí a naznačení činnosti
- překonávání základní čáry – figury nebo objekty jsou umístěné v celém prostoru (Kubcová, 2016)

V podkapitole vývoj dětské kresby jsem rozdělila dětský výtvarný projev do několika částí. Dle autorů je dělíme buď dle věku, nebo dle obsahu. Dělení začínám přibližně okolo 2 roku, kam spadá období skvrn nebo čárání – pouze manuální činnost. Následuje období čáranice, kdy se dítě obsah snaží pojmenovat. V předškolním a mladším školním věku dítě projde stádiem schématu, kdy se neřídí realitou, následuje období, kdy dítě začíná realisticky zobrazovat některé vybrané znaky a téměř finálním obdobím je, když dítě zobrazuje skutečnost. Posledním obdobím je pravděpodobné zobrazení, kdy se dítě/student dokáže zaměřit i na perspektivu a využívá světlo a stín. Každé dítě může do určité fáze dospět v jiném věku.

2.2. Znaky kresby předškolního dítěte

V této kapitole se pokusím shrnout znaky kresby předškolního dítěte na základě vývoje kresby.

Hazuková (2011) ve své publikaci *Výtvarné činnosti v předškolní vzdělávání* dělí znaky dětského výtvarného projevu předškolního dítěte do 6 oblastí:

1) Znaky vyplývající z afrického pohybu fyziologických základů

Mezi tyto znaky řadíme jednoduchost a úspornost kresebných tahů a definitivnost linie. Grafoidismus, což se projevuje, jako zaoblování ostrých úhlů a naklánění kresby. R-princip, kdy dítě odlišuje kolmo dva různé směry (například komín na střeše). Rytmus, opakování, symetrická kompozice plynou u dítěte z motorické libosti při rytmické činnosti. Posledním znakem v této kategorii je automatismus.

2) Znaky vyplývající ze snahy po úplnosti vyjádření

První znakem v této oblasti je zobrazování v nejvýraznějším pohledu. Smíšený profil, kdy dítě míchá víc pohledů (profil, zepředu). Zájem o detail například náušnice u maminky. Zobrazování vedle sebe bez překrývání, dítě kreslí na čáru. Transparentnost neboli tzv. rentgenové vidění. Zachycení času, dítě v obrázku vypráví více situací najednou. Zachycení významnosti pomocí velikosti. K dalším běžným projevům patří například: zjednodušení, deformace proporcí a tvarů či zkratka.

3) Vytváření grafických typů jako „podob“ pro zobrazení objektů okolního světa

Dítě přenáší znaky z jedné představy na druhou, protože má vytvořené jen málo afrických typů, tak se například výfuk u auta může podobat ocásku pejska. Dalším znakem je konzervace vytvořených grafických typů, kdy dítě méně dokonalé grafické typy nezapomíná a využívá je například pro jiné objekty, nebo když je třeba unavené. Dítě také často opomíjí či zdůrazňuje části některé lidské postavy.

4) Důsledky zosobňující dynamismus

Dynamismus je typickým znakem předškolního dítěte, a i ve výtvarné tvorbě hraje svou roli, například když dítě oživuje neživé předměty či přenáší lidské vlastnosti na zvířata.

5) Zvláštnosti zobrazování prostoru a prostorových vztahů v ploše

Ze začátku je u dítěte typické rozptýlení kresby po celém formátu papíru, a to především náhodně. Následuje zobrazení na čáru na „zem“. Dalším znakem je takzvaný intelektuální horizont, kdy si dítě určí nebe a zem na daný papír. Řešení prostoru pomocí pásů umístěných nad sebou, většinou první pás vystihuje to, co je nejbližší. Další znakem je sklápění, dítě sklápí objekty tak, aby bylo vidět to pro něj důležité. Posledním znakem je obrácená perspektiva, tu většinou objevíme pouze při vyprávění dítěte.

6) Zvláštnosti koloritu dětského výtvarného projevu

Typickým znakem je uplatnění reálné barevnosti, kterou dítě využije, tam kde ji zná (například tráva je zelená). Dalším znakem je dekorativní využití barev, kdy dítě volí barvy dle oblíbenosti, oblíbené například bývají i vzácné barvy jako je zlatá a stříbrná. Často se objevuje nereálná barevnost výtvarné práce, často je dána etnickým původem, nebo u dětí, které jsou výhradně kreslíři, tak jim stačí pouze jedna barva. Může se stát, že dítě volí barvu dle pastelky, která zbyde (nahodilost v použití barvy). Posledním znakem jsou projevy psychologického působení barvy, kdy u dítěte barva působí na psychiku, nebo je propojena s danou situací. (Hazuková, 2011)

V kapitole dětský výtvarný projev jsem se zabývala vývojem dětské kresby a také typickými znaky, které v kresbách můžeme pozorovat. Mezi typické znaky dětské kresby řadíme například jednoduchost a úsporu, R-princip. Typický pro dětskou kresbu je také zájem o detail, transparentnost. V předškolním věku si děti vytvářejí tzv. grafické typy. Zajímavé je také zobrazování prostoru, které má několik stádií. A pro dětské kresby je také typické kolorování, které je buď dle skutečnosti, nebo dle oblíbenosti barev u dětí.

Znalost vývoje a znaků dětské kresby nám poslouží při plánování a také při hodnocení dětské kresby.

3. Předškolní výchova a vzdělávání

V této kapitole se budu zabývat stručnou charakteristikou předškolní výchovy a vzdělávání. Zaměřím se na plánování, které je důležité pro praktickou část mé diplomové práce, kde se zaměřuji právě na propojení tematického plánování a plánování výtvarné výchovy.

*„Předškolní věk je charakterizován vznikem nové sociální situace ve vývoji dítěte.“
(Petrovskij, 1977, str. 50)*

Dítě začíná mít povinnosti, setkává se s dospělými, se kterými vykonává společnou činnost. Toto období vývoje umožňuje systematickou výuku dle programu. Program však musí být upravován a přizpůsobován dítěti. Dítě si také vytváří první vztah s vrstevníky. Pro dítě předškolního věku je typické rostoucí vědomí vlastního „já“. (Petrovskij, 1977)

Výchova je záměrné působení na komplexní procesy rozvoje předškolního dítěte. Výchova má pro období předškolní věku výchozí a zásadní důležitost. Zahrnuje prožívání blízkosti a vztahu s nezbytnou péčí a bezpečím, které umožňují dítěti poznávat a učit se. Výchova poskytuje základní orientaci a vzhled do fungování společnosti, která dítě obklopuje. Také mu pomáhá přijmout pravidla soužití dané kultury. Vzdělávací procesy, které mohou být spontánní, nebo záměrně navozované, mají souvislost s naplněním fyziologických a psychosociálních potřeb dítěte. Vzdělávací procesy souvisejí s vhodně zvolenou nabídkou vzdělávacích aktivit. Nabídka musí být volena s myšlenkou individuálních potřeb dítěte. Nejen vzdělávací aktivity, ale také sociální skupina, se kterou se dítě setkává, vytváří podmínky pro sociální učení. (Průcha, Kořátková, 2013)

„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ (RVPPV, 2018, str. 6)

Předškolní výchova obohacuje program dítěte a měla by mu poskytovat odbornou péči. Instituce by měla usilovat o to, aby vzdělávání a pobyt v mateřské škole byl pro

dítě radostí, kladnou zkušeností a zdrojem dobrých základů do života. Předškolní vzdělávání by mělo dítěti usnadnit vstup do dalších životních etap.

3.1. Cíl předškolního vzdělávání

Dle Rámcového programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018) je cílem předškolního vzdělávání rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný a duševní rozvoj. Podporovat jeho spokojenost a pohodu a napomáhat mu v chápání okolního světa. Také by mělo dítě motivovat k dalšímu poznávání a učení. Předškolní výchova by měla učit dítě žít ve společnosti a přibližovat mu normy a hodnoty té společnosti, ve které vyrůstá.

Dalším cílem je vytvářet předpoklady pro další vzdělávání a umožnit dítěti dospět k optimální úrovni osobního rozvoje a učení.

Dle Opravilové (2016) mateřská škola naplňuje cíle předškolního vzdělávání tím, že:

- pomáhá citovému a sociálnímu rozvoji dítěte;
- podporuje vztah k poznávání a učení;
- zdokonaluje komunikativní dovednosti a poznávací schopnosti;
- podporuje rozvoj individuálních a tvořivých schopností.

3.2. Metody výchovně vzdělávací práce

Při plánování v mateřské škole tedy i při plánování výtvarných činností je potřeba znát metody výchovně vzdělávací práce v mateřské škole.

Dle Průchy a Koťátkové (Průcha, Koťátková, 2005) dělíme je na metody výchovného působení a vzdělávacího působení. Mezi metody výchovného působení zařazujeme například:

- Vytváření pravidel pro společné soužití – při stolování, při hygieně, při spontánní hře, nebo při pobytu venku
- Učitelka, jako přirozený vzor chování
- Rozhovory ve skupině: ranní kruh/komunitní kruh
- Volná hra

- Odměny a tresty – důležitost srozumitelnosti v komunikaci.

Metody podpory vzdělávacích procesů mají určité znaky, například prožitkovost, aktivnost, motivační stimulace, podpora tvořivosti. Metody podpory vzdělávacích procesů dělíme na metody:

- Slovní: vyprávění, předčítání, vysvětlování, zadávání postupu nebo pravidel hry, slovní provázení činností
- Dialogické: rozhovor
- Metody práce s textem
- Metody názorné a demonstrační: pozorování předmětů, jevů, situací, práce s ilustracemi, obrazy, fotografiemi
- Metody praktické – vedou ke specifickým dovednostem (pohybové, rytmické, výtvarné dovednosti)
- Metody s myšlenkovými operacemi
- Metody situační a inscenační – prožitek, ze vzniklých situací
- Metody didaktické hry (Průcha, Koťátková, 2005)

3.3. Plánování v mateřské škole

Pro propojení plánování výtvarných činností a plánování v mateřské škole je důležité přiblížit si možnosti plánování v mateřské škole.

Základní činností dítěte předškolního věku je hra. Dle Petrovského (1977) hra vyvolává kvalitní změny v psychice dítěte. Hra je základem pro další učební činnosti v mateřské škole. (Petrovskij, 1977)

Dle RVP PV (2018) a dle Smolíkové (2006) má plánování neboli tvorba třídního vzdělávacího programu (dále TVP) v mateřské škole určitá pravidla. TVP by měl konkretizovat obsah školního vzdělávacího programu, tak aby byl vhodný pro danou třídu. Učitel by cíle v TVP měl rozpracovat do činností odpovídajících jejich

vzdělávacím potřebám. V rámci TVP můžeme volit tematické celky, projekty¹, či programy².

Dále se zaměříme na tematické celky, se kterými budeme pracovat i v praktické části této diplomové práce. Tematické celky by měly být ucelené součásti učiva, rozvedené do nabídky činností. Činnosti bychom měly propojovat tématem, které je dětem blízké a srozumitelné. Činnosti v tematických celcích by měly zasahovat celou osobnost dítěte a měly by být pestré, aby si děti mohly vybrat. „*Je to důležité proto, že možnost vlastní volby plní funkci přirozené motivace a zároveň zajišťuje dětem možnost postupovat podle vlastních individuálních možností a předpokladů.*“ (Smolíková, 2006 str. 11)

Dle Smolíkové (2006) by tematické celky měly obsahovat:

- konkrétní záměry a očekávané výstupy pro danou skupinu (třidu) dětí - co konkrétně chceme děti učit, jaké zkušenosti, dovednosti, poznatky, postoje, hodnoty, motivace si mají odnést;
- konkrétní činnosti, které k očekávaným výstupům povedou (co konkrétně dětem nabídneme, o čem si budeme povídat, co budeme s dětmi dělat apod.)
- rozmyšlení, jak si budeme ověřovat výstupy a funkčnost plánu (zvážíme, nač se zaměříme, čeho si budeme všimát, podle čeho budeme sledovat a hodnotit postup i výsledky vzdělávání apod.)

Tematické celky by měly být časově otevřené a měly by mít pouze orientační časové určení.

V kapitole předškolní výchova jsem se zabývala charakteristikou a cíli předškolní výchovy, která by měla sloužit k doplnění a podpoře rodinné výchovy, měla by dítěti otevírat možnosti pro nové sociální vztahy, dítě by mělo mít možnost učit se, obohacovat. Měla by rozvíjet osobnost dítěte a napomáhat mu v chápání okolního světa

¹ Projekt je ucelený a relativně samostatný celek a jeho vzdělávací plán, který může mít formu integrovaného tématu, praktického problému ze životní reality nebo praktické činnosti, na jejímž konci je konkrétní výstup (např. výrobek, výtvarné dílo, dramatický produkt) (Smolíková,2006)

² Programy, bývají zaměřené k rozvíjení určitých dílčích schopností a procvičování dovedností. Například řízené pohybové činnosti, artikulační, řečová, sluchová, rytmická a logopedická cvičení, grafomotorické činnosti apod. (Smolíková,2006)

a společenských hodnot. K naplňování předškolní výchovy využívají pedagogové mateřských škol různé metody pro výchovu a vzdělávání. Například metody rozhovorů, hry, didaktické hry, vytváření pravidel, názorné a demonstrační metody aj. Vzdělávací procesy by měly být přizpůsobovány individuálním potřebám dětí.

Dále se v kapitole zabývám plánováním v mateřské škole. Mateřská škola se řídí rámcovým vzdělávacím programem (RVP PV) pro mateřské školy a na základě něj tvoří školní vzdělávací program (ŠVP) a učitelé tvoří třídní vzdělávací programy (TVP). Zabývala jsem se převážně tvořením TVP, který se vztahuje k dané třídě a má různé varianty naplnění, například: projekty, programy, nebo tematické celky. K praktické části diplomové práce se vztahují tematické celky, které jsou provázeny jedním tématem a obsahují činnosti zaměřené na rozvoj všech oblastí dítěte. Nabízejí různé varianty obtížnosti činnosti a měly by obsahovat očekávané výstupy, jednotlivé činnosti a ověřování výstupů.

4. Výtvarná výchova a výtvarné činnosti

V této kapitole se budu zabývat především výtvarnou výchovou v mateřské škole. Změnami pojetí v kontextu historie. Jejimi hlavními cíli a cíli obsaženými v RVP PV. Její hlavní myšlenkou ve vztahu k dítěti a jeho rozvoji. Dále také výtvarným plánováním v mateřské škole, se zaměřením na výtvarné řady a jejich složky. A také terminologií výtvarné výchovy. Tato kapitola slouží především k pochopení hlavních myšlenek výtvarné výchovy a jejich realizaci.

4.1. Historie výtvarné výchovy

Primární spoje mezi výtvarným uměním a výtvarnou výchovou vnikly především se záměrem výchovy budoucích výtvarníků. Až teprve mnohem později lidé přišli na to, že výtvarná výchova má svůj obecný výchovný aspekt, a že patří do duchovní výzbroje, kterou má škola dát každému studentovi. (Udžil, 1976)

Dle Udžila (1976) mezi první předchůdce teoretické koncepce výtvarné výchovy řadíme antické filozofy Platóna a Aristotela. U Aristotela mluvíme o tvořivosti, kterou chápal, jako přirozenou lidskou vlastnost hodnou zájmu a vychovatelské podpory. Platónovu myšlenku, že umění ve smyslu uměleckého procesu se má stát základem učení, následují o mnoho později další.

Mezi modernější pedagogické klasiky, kteří se věnovali této myšlence, patří například: J.J.Rousseau, J.H.Pestalozzi a Fr. Frobel. Ne příliš známá ve světě jsou východiska J.A.Komenského. (Udžil, 1976)

Jan Amos Komenský a jeho hlavní myšlenka, že člověk musí být vzdělán, se vztahuje i k výtvarné výchově. Z knihy Informatorium školy mateřské:

„Mají také to malířství a písařství zavozovány býti hned v této mateřské škol dítky, a to hned třeba v třetím neb čtvrtém roku, jak při kom a k tomu mysl znamená, aneb vzbuditi může. Jmenovitě dáváním jim do ruky křídý (neb uhle, u chudších), a tím, aby sobě tečky, čáry, háky, kliky, křížem kolečka dělali, jak chtějí; čehož se jim i vzor pomalíčku ukazovati může, vše ze hry kratochvíle. Tím zajisté způsobem ručičku sobě k držení potom křídý a k dělání trhů navedou, a co jest tečka, co čára nebo čárka atd. vyrozumějí.“ (Komenský, 1994, str. 29)

Nejen možnost práce s nástroji a volnost v tvořivosti, ale také smyslové vnímání barev a přírody měl Komenský (In Udžil, 1976) za důležité. Dále také „Optica“ přestane být pouze příležitostným poučením smyslů a utříděním této zkušenosti. Vtáhne do sebe naplno estetický princip „Figura, křtalt³, krása.“

Již výše zmíněný J.J.Rousseau, který je znám pro svůj vztah k přírodě a přirozenosti nachází jiný smysl výtvarné výchovy mládeže.

„Není důležité, aby žák dovedl určitý objekt např. rostlinu, věrohodně nakreslit, a zda to, co vznikne, bude vzhledný výkres. Důležitější je, zda při příští příležitosti pozná model – rostlinu mezi ostatními bylinami na louce.“ (Udžil, 1976, str. 20)

Kresba tedy dle myšlenek J.J.Rousseau slouží především k vizuální informaci o hmotném světě. Pomíjí se zde spojitost s představivostí dítěte, s potřebou sebevýrazu a výrazu, s tvořivou aktivitou.

J.H.Pestalozzi se postavil za myšlenku zavedení povinného kreslení na národních školách. Dle jeho myšlenek je kreslení důležité především z hlediska analytického vidění. Protože člověk, který umí kreslit dle přírody, dále snadno postřehne mnoho okolností, jež bývají přehlédnuty. Vytvoří si přesnější dojem než ten, kdo se nikdy nepokusil prohlížet si objekt s úmyslem nezobrazit ho. Kreslení se v ruku Pestalozziho následovníků zvrhlo v pouhý výcvikový formalismus. Tvoření žáků bylo především kombinací geometrických tvarů a učitelova návodu. (Udžil, 1976)

Dle publikace (Výtvarná výchova a její teorie, 1998) Marie Terezie v českých zemích v roce 1774 zavedla Obecný školní řád, který obsahoval také „kreslení kružítkem, pravítkem jakož rukou volnou“. Následně v roce 1869 bylo kreslení jako učební předmět ve všech školách v Rakousku-Uhersku. Byl to předmět, který odpovídal praktickým potřebám výroby, státní správy a vojenství. Pojetí výtvarné výchovy opomíjelo expresivní, duchovní a symbolické stránky výtvarných aktivit. Výtvarná výchova se zaměřovala pouze na technickou dovednost zobrazování.

„Cílem kreslení v 18. a 19. století byla především praktická výchova k řemeslu chápána jako: návod k hotovení plánů a rysů, k obkreslování geometrických tvarů, ...“ (Slavík, 1998, str. 1)

³ Podoba zastarale

Učitelé kladli důraz na čistotu a správnost provedení a u žáků kladli důraz na výcvik pozorovacích schopností.

Na sklonku 19. století vzrůstal zájem o dětský výtvarný projev. Probíhaly mezinárodní kreslířské kongresy a výstavy dětských prací. Sdružovali se příznivci výtvarné edukace, začali studovat dětskou kresbu a postupně to vedlo ke změnám pojetí výtvarné výuky. V českých zemích se zájem o dětské umění, o dítě samotné a jeho projevy objevil v díle Otakara Hostinského - Dějiny umění v dětské světnici. Otakar Hostinský se stal u nás zakladatelem hnutí, které usilovalo o tvorbu učebních pomůcek, jež by legalizovaly přítomnost umění ve škole – o metodiku práce s výtvarným dílem. Z praxe učitelů se potvrdilo, že opravdový dětský prožitek uměleckého díla je závislý na celé řadě činitelů. Nejen na díle samotném, ale také je potřeba uvést v soulad obecné cíle vyučování a výchovy estetické. (Slavík, 1998)

V meziválečném období (1918 – 1948) se objevovaly nové podněty, které se vztahovaly k proměnám avantgardních tendencí umělecké moderny, ale také nové psychologické a sociální přístupy.

Pojetí kreslení v prvních letech samostatné republiky se vzdálilo od představ Hostinského. Estetičnost byla najednou chápána, jako vytváření „krásného prostředí“, které bude dítě pozitivně ovlivňovat. Šířila se myšlenka, že prostředí dítěte má být nebeské a rozšiřoval se také dekorativismus a ornamentalismus školního kreslení. Navraceli jsme se tedy ke kopírování geometrických metod minulého století. B. Markalous, zastánce estetického funkcionalismu, se snažil o renesanci výchovy praktického vkusu tzv. vkusové výchovy. Ve školní praxi se jeho snahy obrátily v protiklad, výchova vedla k netvořivým stereotypům. Potlačovala přirozenost a kreativitu dítěte. (Slavík, 1998)

J.V.Klíma kritizoval vkusovou výchovu, odvolával se na socializaci umění Hostinského. Poukazoval na důležitost výtvarné edukace pro rozvoj smyslového vnímání. Zdůrazňoval harmonické rozvíjení dítěte a princip tvořivé aktivity při vlastní tvorbě. Jeho snahy se ztotožňovaly s pedocentrickými tendencemi té doby. Začal se zkoumat vztah dětského výtvarného projevu a dětské psychiky. (Slavík, 1998)

Zkoumání dětského výtvarného projevu a myšlenky nekritického obdivu dětského výtvarného projevu vedly ke zlepšení výchovného klimatu a k podpoře tvůrčího

výchovného prostředí. Vedlo to bohužel až k úplné rezignaci na jakékoliv záměrné edukativní ovlivňování procesu dětského tvorby. Přeceňovala se stránka individuální psychologická a zmizela stránka didaktická. V praxi učitelů kreslení i přes modernější myšlenky zůstávala ornamentální tvorba a dekorativní činnost. (Slavík, 1998)

Konstruktivistické a funkcionalistické myšlenky se staly přitažlivé díky vlivu Bauhasu a jeho pedagogických metod. U nás se však zprostředkovával opožděně a zkresleně. Zastánci konstruktivismu, kteří kritizovali nápodobu bez obsahu, postupně upadali do formalismu a mechanicky přebírali znalosti a postupy strojnické či stavební. Do vyučování kreslení se vnášely prvky odborných znalostí strojnických, konstruktérských a technických. Z výchovy se ztratila tvořivost, což nebylo prvotní myšlenkou funkcionalismu. Další myšlenky byly uzavřené 2. světovou válkou. (Slavík, 1998)

Vliv socialismu na výtvarnou výchovu (1948-1966). Estetická výchova a kreslení se staly součástí výchovy komunistické, obsah se navrátil k výcviku řemeslně-technických dovedností, ale také se vzala v potaz výchova k umění. Zaznamenala se ateliérová výuka (figura, krajina, zátiší), mechanické okruhy (kresba, malba podle skutečnosti, dekorativní práce a technické náčrty). Výtvarná výchova měla být realistická formou a revolučně romantická svým obsahem. V praxi však u většinu učitelů přetrvával ornamentalismus a výchova obkreslováním. V této době se začaly vydávat i první vysokoškolské učebnice (skripta) například Metodika výtvarné výchovy – Udžil. (Slavík, 1998)

V roce 1960 se osnovy změnilly na výtvarnou výchovu. Vliv na to měl i nárůst vysokoškolských učitelů z oboru výtvarné výchovy. Významným přínosem pro teorii a praxi bylo založení odborného časopisu Estetická výchova. (Slavík, 1998)

Politický zlom na konci 80 let a začátku 90 let umožnil návrat exilovým představitelům. Zlom vedl k vítaným změnám výtvarné výchovy. Roku 1992 česká sekce INSEA⁴, která pokračovala v pořádání symposií a spolupracovala se světovou radou. V roce 1991 bylo založeno také profesní sdružení Asociace výtvarných

⁴ „Česká sekce INSEA je zapsaným spolkem, jenž je kolektivním členem mezinárodní společnosti INSEA (International Society for Education through Art), rozvíjející spolupráci v oblasti výchovy uměním a k umění.“

pedagogů. Cílem této asociace bylo zprostředkovávat teoretické poznatky didaktiky mezi učiteli v praxi. Po roce 1990 se v České republice objevilo několik proudů (programů) výtvarné výchovy. První se snažil opět posílit dimenzi umělecké a estetické formy. Druhý program hledal specifičnost výtvarné výchovy v jejím vizuálním charakteru a obracel se především k vnímání. Třetí způsob se orientuje na dětskou zkušenost všedního dne, pomocí které chce obohacovat výtvarné činnosti. A poslední program kladl důraz na poznávání žáka sebe samého jako tvůrce i vnímatele výtvarného projevu. Podstatné je, že výtvarná výchova oproti předchozímu století má obrovskou pluralitu. V 90 letech se u nás zaměřili na empirické výzkumy výtvarné výchovy. Autoři se věnovali a publikovali ke čtyřem klíčovým tématům: didaktická analýza výtvarného hodnocení a sebehodnocení; analýza učitelova pojetí výtvarné výchovy; zkoumání dětského výtvarného projevu a zkoumání procesů animace ve výtvarné výchově. (Slavík, 1998)

V seznamování s historií výtvarné výchovy či dříve kreslení jsem pracovala převážně s publikací od Jaromíra Udžila: Výtvarný projev a výchova a s publikací Kolektivu autorů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy: Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světovém kontextu. V historii se prolínalo mnoho myšlenek výtvarné výchovy. Časté bylo, ale především to, že teorie se velice lišila od praxe, což přesáhlo i do dnešní doby a je to jedno z úskalí dnešní výtvarné výchovy.

4.2. Výtvarná výchova a výtvarné činnosti

Výtvarná výchova

Dle Hazukové (2011) přívlastek „výchovný“ je spojován s dlouhodobým procesem záměrného působení na vychovávaného. Směřuje k vytyčení cílů. Využívá předem zvolené prostředky (obsah učiva, úkoly, metody, instrumenty).

Přívlastek „výtvarný“ má dva významy. Význam technický – souvisí s využíváním speciálních prostředků, které působí převážně na zrak a hmat. A význam hodnotící, který vypovídá o vlastnostech předmětů či jevů. Spojením těchto přívlastků vznikne výtvarná výchova, která je procesem záměrného působení na dítě speciálními prostředky. Výtvarná výchova plní své obecně vzdělávací i speciální funkce. (Hazuková, 2011)

„Výtvarná výchova je obor s dynamicky se rozvíjející teorií, s různými výtvarně výchovnými koncepcemi, s úzkou vazbou na výtvarné umění, s rozsáhlou tematickou sférou, s odlišnými aktivitami a vyjadřovacími prostředky.“ (Roeselová, 2003, str. 3)

Výtvarná výchova obsahuje dle Roeselové dva hlavní okruhy: **výtvarné vzdělání a výchovné působení.**

Vzdělávací složkou výtvarné výchovy pro žáka by mělo být:

- žák se setkává s výtvarnou kulturou
- seznamuje se s vyjadřovacími a výrazovými prostředky
- projevuje výtvarné myšlení
- učí se intuitivnímu vcítění se
- měl by mít možnost v každém tématu nalézt všeobecné vzdělání

Výchovnou rolí oboru ve vztahu k žákovi by mělo být:

- sebeuvědomění
- výtvarný prožitek, který ovlivňuje schopnost zaměřit se na podstatné otázky a zapojit se a být vynalézavý
- vede dítě k přemýšlení o světě a o příčinách následného dění, důležitost je zde v dialogu, který dítě vede s pedagogem a spolužáky

Dle novějších autorů například dle Fulkové (2002) řadíme k výtvarné výchově pojem vizuální gramotnost (dále v cílech výtvarné výchovy). Dále také pojem vizuálně obrazné prostředky, který využívá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Výtvarné činnosti

Výtvarné činnosti jsou součástí obsahu výtvarné výchovy, a především jejich prostředkem. Výtvarná výchova se tedy uskutečňuje pomocí výtvarných činností. (Hazuková, 2011)

Výtvarná výchova a výtvarné činnosti jsou úzce spjaté pojmy. Jeden bez druhého by nemohl fungovat. Výtvarná výchova má výchovné působení a vzdělávací působení.

Výchovné a vzdělávací působení podrobněji rozebereme v kapitole cíle výtvarné výchovy.

4.3. Cíle výtvarné výchovy

Cíle výtvarné výchovy jsou definovány pro mateřskou školu rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, ale v této kapitole se zaměřím na cíle výtvarné výchovy dle publikací a článků v časopisech.

Smyslem výtvarné práce s dítětem předškolního věku nemohou být jen atraktivní výsledky. Výtvarná výchova by měla sloužit především k bohatšímu vnímání a citovému prožívání skutečnosti. Výtvarná činnost by měla dítěti pomáhat poznávat okolní svět hlouběji a plněji. Výslednému výtvoru by měl předcházet silný prožitek. (Svobodová, 1998)

Prožitek dle Řezáče (2007) nestačí pouze prožívat, a je potřeba ho pojmenovat a dále rozvíjet jeho potenciál. Slavík (In Řezáč, 2007) dělí prožitek od zážitku. Prožitek je okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové). Když prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme, například ve vzpomínkách můžeme jej označit již jako zážitek. Cílem prožitku by mělo být získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit v jiných situacích.

Jedním z cílů výtvarné výchovy je dle Hazukové (2011) osvojování prostředků výtvarného jazyka. Konkrétní cíle výtvarné výchovy můžeme přiřadit ke čtyřem základním druhům lidské činnosti:

- **Poznávací činnost** – subjekt se zaměřuje na objekt, zkoumá například jeho vlastnosti. Poznávací činnost rozvíjí poznávací procesy (vnímání, představivost, pozorování, fantazie, paměť) a také výtvarnou představivost a pomáhá porozumět řeči výtvarných vyjadřovacích prostředků.
- **Hodnotově orientační činnost** – souvisí s poznáváním a prožíváním, ale je obohacena o hodnocení informací. Rozvíjí hodnotící vztah vzhledem ke světu, vytváření vlastních hodnot. Také rozvíjí vytváření kladného vztahu k výtvarné kultuře a umění.
- **Přetvářecí činnost** – zde je aktivní subjekt, který působí na objekt a mění ho (buď v představě, nebo ve skutečnosti). Rozvíjí tvořivé schopnosti, schopnost

vytvářet pracovní návyky, organizovat činnost, kooperovat při řešení úkolů. Dále také rozvíjí výtvarnou tvořivost a schopnost vyjádřit se výtvarnými prostředky.

- **Komunikace** – probíhá mezi subjekty, verbální či neverbální. V komunikaci výtvarná výchova rozvíjí například slovní zásobu, dorozumívání, ale také například schopnost porozumět výtvarnému projevu jiného autora, schopnost sebevyjádření výtvarným projevem, osvojení odborné výtvarné terminologie.

Mezi další cíle patří například rozvoj vizuálního myšlení, intuitivního myšlení, kritického myšlení a zaujetí hodnotících postojů. Ale také rozvoj motoriky, taktálních a kinestetických pocitů a rozvoj tvořivých schopností. (Hazuková, 2011)

Vizuální gramotnost jako cíl výtvarné výchovy je dle Fulkové (2002) „*charakterizována jako mnohvrstevný fenomén:*

- *jako percepční senzitivita, a to na úrovni každodenní percepce prostředí života a vztahů každého jedince*
- *jako kulturní habitus – prostor, v němž se utváří životní styl“ (zaměřeno nejen na vnímání, ale také na toleranci a uznání projevů kultury a jiných sociálních skupin a kultur)*
- *„schopnost kritického myšlení (znalost různých vyjadřovacích prostředků vizuálního sdělení“ - rozpoznání tvůrčího zájmu, s nímž bylo dílo vytvořeno z historického i soudobého hlediska, schopnost rozpoznat, jak dílo působí v kontextu a pro koho je určeno)*
- *„estetická otevřenost – ve smyslu otevřenosti k emocionálním a empatickým vztahům a procesům*
- *schopnost vizuální výmluvnosti, působivosti ve smyslu aktivní, kreativní činnosti v oblasti vytváření jakéhokoli vizuálně vnímaného objektu“ (Fulková, 2002, str. 13)*

Fulková (2000) v článku „Žádná výtvarka není ostrov sám pro sebe“, popisuje orientaci výtvarné výchovy, zabývá se zde třemi oblastmi, které ovlivňují výtvarnou výchovu. První oblastí je oblast sémiotiky, která ovlivňuje teorii výtvarné výchovy. Dle Addisona in Fulková (2000) se sémiotika zabývá tím, jak je umění užíváno a snaží se porozumět sociální aplikaci a transformaci kódů a artefaktů. V praxi by se to dalo

převést na to, že není důležité, co který znak (symbol) znamená, ale jak je tvořen jeho význam v různých kontextech. Děti se učí porozumět vztahu mezi slovem, obrazem a zvukem. Když děti porozumí, jak systém znaků funguje, to jim umožní uvažovat v obsazích či technice výtvarného díla, ale hlavně v celém jejich jednání a životní praxi. Druhou oblastí je diskursivita, jedná se o jakoukoliv aktivní rovnocennou rozpravu o problémech či komunikaci veškerého dění při tvorbě ve výtvarné výchově. Cílem je to, že výtvarná výchova se vzdá předem všeho pravdivého či nepravdivého, hodnotného či méně hodnotného, krásného či ošklivého a dá svobodný prostor pro vyjádření. Poslední oblastí je nová subjektivita a emocionalita jako nástroj poznání. Fox- Keller in Fulková tvrdí, že subjekt by neměl být chápán jako izolovaná, osamělá osobnost, která řídí svůj život bez ohledu na ostatní, ale jako já se smyslem pro druhé, jako pro subjekty se kterými má člověk dost společného, aby je mohl uznat jako jiné subjekty. Výtvarná výchova by měla otevírat prostor pro dynamické poznávání sebe sama i druhých. (Fulková, 2000)

Také například Šamšula (2000) hovoří ve svém článku o tom, že enkulturace, tedy předávání kulturních hodnot, informací, poznatků, dovedností a norem chování nestačí. Šamšula hovoří o tom, že výchova by měla předávat myšlenku toho, že jsme součástí vyššího přírodního celku ale i systému ještě vyššího – kosmického, který má v sobě zabudován mechanismus sebedestrukce, kterému civilizace napomáhá. Koncept výchovy a vzdělávání by měl být směřován k uvědomování si problémů a schopnosti je řešit. Dále také rozvíjet u dětí schopnost cítit a uvědomit si a zaujmout osobní stanovisko. Nestačí tedy žáky do kultury nechat vrůst, ale je potřeba kulturu vnímat, vnímat její proměny, hrozby a dále s touto myšlenkou pracovat. (Šamšula, 2000)

Dle Šobáňové prochází dnešními osnovami výtvarné výchova (osnovy pro základní školy RVP ZV) pojem vizuálně obrazné vyjádření. „*Jde o kresbu, obraz, objekt či fotografii, které má žák nejen vytvářet, ale i vnímat a interpretovat.*“ (Šobáňová, 2013, str. 19) Výtvarná edukace má také pěstovat osobní postoj v komunikaci především jeho utváření a zdůvodňování. Žáci by se měli setkávat s různými interpretacemi vizuálně obrazného vyjádření a také je porovnávat s vlastní interpretací. Žáci obhajují a prezentují své výsledné tvorby. Tento cíl edukace je důležitý pro orientaci žáků ve „světě obrazů“, učí se zachovat zdravý odstup od mediálních sdělení, učí se kriticky posuzovat kvalitu

a věrohodnost vizuálních komunikátů a aktivně vyjadřovat své postoje. (Šobáňová, 2013 a Šobáňová, 2012)

V článku „Výtvarná výchova pro 21. století“ od Noskové (2017) se sekáváme s podobnými myšlenkami. V centru dění již není konečné dílo, nýbrž samotný proces jeho tvorby. Výtvarná výchova rozvíjí vztahy mezi žáky a další sociální kompetence a také rozvíjí kritické myšlení. Dle Noskové se náměty pro výtvarnou výchovu může stát téměř jakýkoliv artefakt či problém. Žáci mohou pracovat s kvalitními díly, ale také s vizuálními zobrazeními, která nás každodenně obklopují, jako jsou například reklamy, billboardy, cedule, letáky, filmy a třeba i počítačové hry. Výuka by se měla soustředit na to, aby se žáci učili rozlišit estetickou kvalitu, ale zároveň pochopili jejich sdělení. Žáci by se měli naučit číst obsah vizuálních znaků a kriticky je hodnotit. (Nosková, 2017)

Dále bych se chtěla zaměřit na rozvoj tvořivých schopností a tvořivosti. Tvořivost je jedna z nejdůležitějších schopností proto, aby se člověk dokázal v dnešním světě prosadit. Kreativní myšlení vytváří základ pro přizpůsobení novým podmínkám, ale také umožňuje zábavné a rozmanité trávení času. Právě malé děti bývají nápadité, a proto je tuto dovednost potřeba podporovat zejména v mateřské škole a v rodině.

Tvořivost je schopnost vytvářet nové, neobvyklé a originální způsoby řešení. (Fichnová, Szobiová, 2007)

Tvořivost dle M. Nakonečného a E. Ullricha (In Hazuková, 2010) je zvláštní komplexní schopnost, která se skládá z těchto schopností:

- poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem;
- používat smysluplně neobvyklým způsobem;
- vidět nové problémy, tam kde zdánlivě nejsou;
- odchylovat se od navyklých schémat myšlení a brát v potaz že nic není pevné;
- vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí;
- nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury.

Tvořivost lze trénovat a rozvíjet určitými úkoly. Výtvarné činnosti mají velkou možnost rozvoje tvořivosti u dětí. Je ale potřeba se zaměřit na výtvarné činnosti jako na proces a zabývat se také vnímáním, imaginací a komunikací.

Ve výtvarné výchově je potřeba oddělit tvorbu a tvořivost. Tvorba na rozdíl od tvořivosti je proces a výsledek. (Hazuková, 2010)

Cíle výtvarné výchovy jsou definovány mnohými autory, ale shrnutím této kapitoly bych chtěla vyzdvihnout právě cíle z modernějších publikací a článků. Jedním z cílů je enkulturace, dále také osvojování prostředků výtvarného jazyka. Ale především mluvíme o vizuální gramotnosti, pod kterou spadá mnoho pojmů tedy mnoho cílů. Jedním z cílů je rozvoj kritického myšlení, dále také vnímání, porozumění, vytváření základů pro hodnocení. Cílem výtvarné výchovy je také rozvoj komunikace, sebepoznání a tolerance a respektování druhých.

4.4. Cíle výtvarné výchovy v RVP PV (rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání)

V této kapitole se pokusím vytyčit cíle výtvarné výchovy a výtvarných činností z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Je třeba si uvědomit, že RVP PV nepracuje s výtvarnou výchovou, jako s předmětem. Ale mnohé obecné cíle, které vycházejí z výtvarné výchovy se dají ztotožnit s cíli v RVP PV.

RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Je závazný pro mateřské školy a pro pedagogy, kteří připravují vzdělávací nabídku.

„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 v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- *rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání*
- *klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání*
- *dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti*
- *dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají“ (RVP PV, 2018 str. 9).*

Budeme-li pracovat s rámcovými cíli RVP PV:

- *„rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*

- *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
- *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí“ (RVP PV, 2018, str. 10);*

zjistíme, že všechny tyto cíle jsme již zmiňovali právě v cílech výtvarné výchovy v předchozí kapitole. To znamená, že výtvarná výchova v pojetí Hazukové (2011) může přispět k naplňování rámcových cílů předškolního vzdělávání. Podobně je to i s klíčovými kompetencemi RVP PV. Ovšem je zde málo přímých odkazů na přímou výtvarnou výchovu. Hazuková (2011) rozpracovala klíčové kompetence RVP PV o výtvarný rozměr. Zaměřila se nejdříve na klíčové kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské.

Kompetence k učení dle RVP dítě:

- *„soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislosti, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů“ (RVP PV, 2018, str. 11)*
- při výtvarné výchově v našem pojetí všechny výše zmíněné aktivity dítě vykonává
- *„uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení“ (RVP PV, 2018, str. 11) – Hazuková (2011) zde doplnila, že získané zkušenosti uplatňuje v řešení dalších výtvarných úkolů*
- *„má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije“ (RVP PV, 2018, str. 11)* součástí výtvarné výchovy je také návštěva galerií, ateliérů.

Z hlediska výtvarné výchovy je potřeba znát a doplnit si do RVP PV právě cíle výtvarné výchovy, obsah vzdělávacího působení výtvarné výchovy, prostředky výtvarné výchovy a činnosti s nimi spojené (výtvarné činnosti) a taky specifické výstupy výtvarné výchovy. Hazuková (2011) ve své knize *Výtvarné činnosti v mateřské*

škole shrnuje kompetence získané na konci předškolního vzdělávání ve vztahu k výtvarné výchově. Dělí je zde na dvě oblasti z hlediska druhů činností na:

- vnímatelské aktivity (imaginace), explorační tvorbu, volnou figurativní tvorbu, užitou tvorbu, verbální komunikaci,

a z hlediska osvojených materiálně-technických prostředků na:

- kresbu (obrysovou, kolorovanou), malbu, grafické a kombinované techniky a prostorovou tvorbu.⁵

Rámcový vzdělávací program nám slouží především k udávání obecných cílů, z oblasti výtvarné výchovy je velice málo nebo spíše není téměř vůbec specifikovaný. Slouží nám jako rámec pro tvorbu školních a třídních vzdělávacích programů, kde bychom dále měli pracovat s cíli výtvarné výchovy, které jsou uvedeny v kapitole: Cíle výtvarné výchovy.

4.5. Učitel výtvarné výchovy

Pro naplňování cílů a očekávaných výstupů výtvarné výchovy jsou nutné určité kompetence učitele.

Obecně zřejmý předpoklad pro práci učitelky je, že zná cíle, kompetence a výstupy RVP PV, ale to jak můžeme vidět v předchozí kapitole, nestačí k naplňování cílů výtvarné výchovy. Mezi další předpoklady práce učitelky při výtvarné výchově a výtvarných činnostech řadíme:

- znalost charakteristiky výtvarného projevu dané věkové kategorie
- respektování konkrétní skupiny dětí, volba činností dle věku a dle dosavadních zkušeností
- odpoutání se od vlastní představy plnění výtvarného úkolu
- hledání inspirace kolem sebe, ale uvědomování si možností a omezení přejímání námětů a technik
- neopomíjení základních plošných a prostorových ztvárnění

⁵ Podrobnější rozpis kompetencí získaných na konci předškolního vzdělávání obsahuje příloha č. 1

- plánování výtvarné činnosti a respekt k možnostem materiálu
- měla by dětem poskytnout dostatek času na plnění výtvarného úkolu
- upřednostňování prožitku nad výsledkem
- učitelka se zajímá o tvorbu a výtvarné umění (Kupcová, 2016)
- učitelka si je vědoma cílového zaměření na obecný rozvoj osobnosti i vzdělávacího potenciálu, který výtvarné činnosti nesou
- je schopna (sebe)kritického pohledu na výsledky svého rozhodování. (Hazuková, 2011)

Při výtvarném plánování, ale i při plánování jakékoliv jiné činnosti je potřeba určitých kompetencí učitele. Z hlediska výtvarné výchovy je potřeba se zaměřit například na znalost výtvarného umění.

4.6. Rizika výtvarné výchovy

Vyučování výtvarné výchovy a výtvarných činností v mateřské škole má svá rizika. Hazuková (2011) je popisuje jako dlouhodobě se projevující nedostatky v realizaci.

Mnohé nedostatky vyplývají z nepochopení smyslu výtvarné výchovy. Mezi nejčastější nedostatky řadíme:

- neznalost cílů a smyslu výtvarně výchovného působení – naopak upřednostňování pouze osvojování technických dovedností;
- lpění na námětových stereotypch
- nekritické přijímání cizích nápadů a návodů
- chápání moderního výtvarného pojetí, jako pojetí nových netradičních technik
- neznalost a nerespektování vývojových předpokladů dítěte
- přílišná spontaneita dětské tvorby, ale i direktivní řízení
- odmítání hodnocení výtvarných dětských činností
- malá schopnost hodnocení dětí i sebereflexe
- neumožňování prostoru pro tvořivý přístup.

Nedostatky se projevují nahodilostí a nesystematičností práce učitelky. Ale také se mohou objevit v nepropojování výtvarných činností. Výtvarná výchova v mateřské škole není uměleckou výchovou“ nepřipravuje dítě na uměleckou profesi. Výtvarnou

výchovu nelze zaměřit pouze na techniku, nebo práci s dílem. A hlavně není pouze pro děti s úspěchy ve výtvarném projevu. V mateřských školách většinou výtvarná výchova není výchovou, ale spíše vyplněním časového prostoru v mateřské škole, a také slouží často k zabavení dětí. U takových činností učitelka není učitelkou výtvarné výchovy, ale pouze dozorem. (Hazuková, 2011)

Dle mého názoru je největším rizikem výtvarné výchovy právě nepochopení cílů a lpění na stereotypech. Když učitel nepochopí, a hlavně nepřijme aktuální cíle výtvarné výchovy, tak nemá šanci k jejich naplňování.

4.7. Výtvarné plánování v mateřské škole

Dle výše uvedených poznatků jsme zjistili, že výtvarná výchova není výtvarnou výchovou bez plánování. V této kapitole se Vám přiblížím možnosti výtvarného plánování v mateřské škole.

Největším úskalím výtvarného plánování je izolovanost jednotlivých výtvarných úkolů. Většinou chybí systém a bez něj není možnost propojit jednotlivé výtvarné aktivity.

„Plán znamená úmysl, záměr, projekt, předem stanovený rozvrh něčeho, co má být prováděno.“ (Hazuková, 2011, str. 83) U plánu je potřeba stanovit cíle, konkrétní úkoly, i prostředky pro jejich dosažení. Je samozřejmé, že při práci s dětmi je potřeba brát v potaz i okamžitou situaci, nápad, ale pak je potřeba improvizovat a zařadit aktuální situaci do plánu.

Časové plánování v mateřské škole (Hazuková, 2011)

- Školní vzdělávací program – celoroční plán
- Čtvrtletní plán – dle ročních období
- Měsíční plán – kdy osou může být třeba výtvarný projekt či řada
- Podrobný plán jedné výtvarné činnosti

Dále se zaměříme na kratší plánování na plánování měsíční. Měsíční plánování výtvarných činností může být provedeno například pomocí plánu na sebe navazujících výtvarných činností v tematických, nebo metodických řadách. Plány o více jednotkách by měly respektovat určité požadavky:

- směřují k danému cíli
- jsou uspořádány dle náročnosti výtvarných úkolů
- respektují individuální zvláštnosti dětí, zahrnují různé druhy činností a různé typy úkolů a řešených problémů
- poskytují možnost změn dle konkrétních situací (Hazuková, 2011)

Výtvarné řady a projekty

Výtvarné řady a projekty strukturují delší úsek učiva a dávají výuce logiku a řád. Jak už jsem výše zmínila, mohou být delší - týden, měsíc, či více měsíců. (Roeselová, 2003)

Výtvarnými řadami nazýváme několik za sebou jdoucích výtvarných úkolů, které jsou záměrně vybrány a uspořádány, dle určitého hlediska. (Hazuková, 2011)

„Výtvarné řady jsou krátké srozumitelné útvary, které se skládají z několika na sebe navazujících kroků. Tato následnost má lineární charakter, ...“ (Roeselová, 2003, str. 24)

Výtvarné řady lze propojovat i s dalšími aktivitami, nemusí se upínat na výtvarnou chvíli. Stavba výtvarné řady je dle jejího druhu.

Tematické řady – výtvarné řady vychází z námětu, který se vztahuje k jednomu tématu.

Metodické řady – výtvarné řady vychází z výtvarného problému, umožňují nám stupňovat náročnost. V celé metodické řadě se řeší jeden výtvarný problém například figura v pohybu.

Tematicko-metodická řada – kombinace předchozích řad, spojení námětu s problémem a seřazení dle obtížnosti.

Výtvarné projekty – jsou členité celky, které se skládají z několik řad výtvarných prací. Téma je v projektu rozvedeno volně z více stran. (Roeselová, 2003)

Výtvarné plánování má mnohé aspekty, záleží na délce plánování, na obsahu a struktuře. Nejdélší plánování, které probíhá v mateřské škole je plánování v ŠVP a TVP. Dále pak máme plánování do kratších úseků, jako jsou například výtvarné řady a projekty. Jednotlivé řady či projekty se pak dále dělí dle druhu.

Výtvarné řady

V praktické části mé diplomové práce se budu zabývat především plánováním dle modelu z publikace *Plánování výtvarných činností* od Heleny Kafkové. Je to plánování výtvarných řad, které se neopírají pouze o téma a námět. Opírají se o výtvarný problém, který je řešen ve vybraném oborovém kontextu. Každá výtvarná řada se skládá z určitých oblastí, které rozeberu níže.

4.7.1. Oborový kontext

Oborový kontext se váže k výtvarné kultuře, k určitým výtvarným problémům, dílům, tvůrcům, nebo směrům. (Hazuková, 1994)

Dle Kafkové „*tímto termínem rozumíme souvislost výtvarného umění, designu, populární kultury, se kterou se studující seznámili, a mají pro ni hlubší porozumění.*“ (Kafková, 2019, kapitola 1.2.1.)

Dříve se oborový kontext určoval převážně jedním uměleckým dílem. Avšak autoři výtvarné řady neznají pouze jedno dílo, ale hlouběji celou problematiku, se kterou počítají a na základě, které plánují.

„*Oborový kontext by měl zahrnout širší souvislosti studované tvorby a je velmi vhodné, aby alespoň některá díla studující prostudovali v originálu.*“ (Kafková, 2019, kapitola 1.2.1.)

Časté chyby při naplňování kategorie (Kafková, 2019)

1. Použití jiného než výtvarného oboru v kategorii oborového kontextu

Je důležité neopomínat, že „oborovým kontextem“ míníme výhradně kontext oboru výtvarného, a že jiné oblasti nemohou poskytnout tento kontext pro výtvarnou výchovu. Například environmentální výchova není pro nás oborovým kontextem. Dále budeme pracovat s pojmem: „výtvarný oborový kontext“.

2. Neadekvátnost oborové souvislosti

Vhodnost oborového kontextu je velice důležitou částí určování. Je důležité volit oborový kontext v závislosti na aktuální situaci ve výuce dětí. Hazuková využívala pojmu: „Výukový kontext“ který byl definován: „*Výukový kontext, je dán vazbami na*

výtvarné úkoly v předcházejících a následujících jednotkách výtvarné výchovy v časovém či tematickém plánu.“ (Hazuková, 1994)

Z toho plyne, že každý oborový kontext není vhodný pro každou situaci. Můžeme sice využít vše z oblasti umění či kultury, ale ne vždy je to vhodné vzhledem k situaci. Je důležité myslet na děti, pro které je výtvarná řada připravována.

3. Neadekvátní použití díla oborového kontextu v průběhu výtvarné činnosti

Výběr oborového kontextu např. určité dílo se může zdát nepřiměřené věku dětí, ale musíme počítat s tím, že děti se s tím dílem nemusí vůbec setkat. Oborový kontext je pro učitele, a je důležité, aby učitel rozuměl dílu a byl schopný následně definovat úkol.

4. Nadhodnocení důležitosti emocionální percepce

Velmi důležité je zvolený oborový kontext pochopit, porozumět mu, řádně si ho nastudovat a rozepsat ho. Oborový kontext nelze volit dle líbivosti.

4.7.2. Výtvarná otázka (problém)

Výtvarná otázka vychází z oborového kontextu. Je stanovena učitelem, který si prostuduje dílo a z vlastního studia vyvodí „výtvarný problém“ díla, či autora díla. Řešíme tedy otázku: Co dílo nebo autor v díle řeší?

Kafková předkládá návrh na prostor vyložení díla. „*K odpovědi na otázku, co dané dílo „řeší za problém“, navrhujeme uvést:*

- *postup tvorby, který dílo používá*
- *jev, o který v díle jde*
- *účinek, který dílo má (mít).*

Studující tedy uvádí:

- *jaké symboly/parafráze/ozvláštnění, či jiné postupy tvorby dílo používá*
- *jaké existenciální/společenské/kompoziční, či jiné danosti jsou v díle ukazovány*
- *jaké naladění či uvažování dílo vyvolává“.* (Kafková, 2019, kapitola 1.2.2.2)

Stanovení výtvarné otázky by mělo přispět k dalším činnostem, ale hlavně k posouzení, zda je oborový kontext vhodný pro práci s dětmi. Dále také přispívá k tomu, co u dětí chceme rozvíjet.

4.7.3. Výtvarný úkol

Výtvarný úkol je pro děti. Měl by obsahovat, co mají děti dělat, případně jakým způsobem to mají dělat. Z výtvarného úkolu vycházejí kritéria hodnocení práce.

Úkol je prostředkem, který umožňuje směřování výtvarné činnosti k postupnému naplňování cílů.

„Cíle ukazují na žádoucí změny ve schopnostech dětí, které mají být dlouhodobě uskutečňovány.“ (Hazuková, 2011, str. 64) Výtvarný úkol splňuje tento požadavek.

Formulace výtvarného úkolu může být vyjádřena tzv. slovesem v neurčitku. Tato formulace by měla stručně vyjadřovat, co mají děti konkrétně udělat.

Příklady vhodných formulací dle Hazukové (Hazuková, 2011)

- Nakreslit toho člena rodiny, který se nejčastěji směje (portrét),
- Vymyslet a nakreslit, jak se dostane Plaváček přes moře, když nenajde převozníka.
- Nalézt mezi díly ty, které mohl namalovat stejný autor.
- Představit si a potom nakreslit, jak to může vypadat, když „kočka leze dírou“,...
- Vyjádřit modelováním, jak to vypadá, když skočím mámě do náruče.

4.7.4. Kontext výchovy a výuky

Další podkategorií výtvarných řad je výukový kontext. Hazuková definuje výtvarný kontext takto: *„Výukový kontext je dán vazbami na výtvarné úkoly v předcházejících a následujících jednotkách výtvarné výchovy v časovém i tematickém plánu.“* (Hazuková, 1994, str. 20) Jedná se o tedy o učivo, které dětem chceme předat, a na které průběžně navazujeme. Při plánování výtvarných řad a zařazování výtvarných řad do běžného plánování je třeba vycházet také z RVP PV, který stanovuje cíle pro vzdělávání dětí předškolního věku. (Viz kapitola 5.4.)

4.7.5. Výtvarný jazyk (vizuálně obrazné prostředky)

Výtvarný jazyk slouží k pojmenování vizuálně obrazných výtvarných prostředků (tento pojem definoval RVP ZV). Je to základní vyjadřovací prostředek.

„Již v předškolním věku dítě pojmenovává mnohé výtvarné podněty. Zkouší odlišit rozdíly jejich kvalit – tmavost a světlost, velikost, barevnost, pravidelnost nebo polohy.“ (Roeselová, 2003, str. 10)

Dle Hazukové (Hazuková, 2011, str. 42) dělíme výtvarné prostředky na:

1. „Prvky výtvarné řeči (izolované elementy výtvarné skutečnosti) – bod, linie, barva, plocha, prostor, hmota, objem, světlo, sktruktura, prostor, aj.
2. Vztahy mezi elementy (princip jejich uspořádání) – symetrie a asymetrie, rytmus, kontrast a harmonie, proporcionalita, dynamičnost a statičnost, stabilita a labilnost aj.
3. Výtvarné symboly (významy, které divák odhaluje ve výtvarných formách, a které jsou závislé na obraznosti, představivosti, fantazii jak tvůrce, tak také diváka).
4. Procesy tvorby (způsoby transformace skutečnosti) – napodobení, náznak, nadsázka, zjednodušení, idealizace, parafráze, stylizace, personifikace aj.“

4.7.6. Výtvarná media (materiálně-technické prostředky)

Materiálně-technické prostředky umožňují vytvořit viditelné a hmatatelné formy výtvarného sdělení prostřednictvím – výtvarných elementů, jejich vztahů v procesech tvorby a symbolů. Materiálně-technické prostředky realizace dle Hazukové dále dělíme na tři podkategorie.

1. „Výtvarné techniky (techniky umožňující výtvarnou tvorbu plošnou i prostorovou, popř. časoprostorovou) – malba, kresba, otiskování, modelování, konstruování, lepení, aj.
2. Výtvarné instrumenty (nástroje pro výtvarné činnosti) – tužka, dřívko, štětec, rydlo, špachtle, suché pastely, nůžky, aj.
3. Výtvarné materiály (všechny materiály použitelné pro realizaci výtvarných činností plošných, prostorových i časoprostorových) – různé typy papírů, textil, dřevěné odřezky, barviva krycí pro malbu, průsvitná pro kolorovanou kresbu, sochařská hlína, sádra, aj.“ (Hazuková, 2011, str. 42)

4.7.7. Výtvarné činnosti

Dle Hazukové se definují výtvarné činnosti dle aktivit směřujících k vybranému objektu. Dělí je na tři základní výtvarné činnosti.

1. Výtvarné vnímání – vnitřní činnost: Při výtvarném vnímání nedochází ke změně objektu. Je spojeno se smyslovým odrazem poznávání, prožívání a hodnocení. Výtvarné vnímání nemá samo o sobě žádný výsledek. Ale je nutné pro tvorbu. Dle Hazukové (2011) je příkladem pro výtvarné vnímání: Prohlížení staré židle, jako součást bytového zařízení. Diskutujeme o její funkci, stáří, původní barvě atd.
2. Výtvarná imaginace – vnitřní činnost: Stejně jako vnímání se neprojeví na výsledku, ale je to činnost přetváření. Vychází z výtvarného vnímání, ale výtvarné činnosti vždy nemusí vyústit do imaginace, protože imaginace sama o sobě potřebuje zkušenost a před-výtvarné zážitky.

Dle Hazukové (2011) je příkladem pro výtvarnou imaginaci přetváření židle v myšlenkách. Přemýšlíme-li o tom, že potřebujeme trůn, můžeme v představách přes židli například přehodit plášť, nebo židli natřít.

3. Výtvarná tvorba – vnější činnost: Dochází při ní ke změně na objektu. Projevuje se jako zrakově a hmatově vnímatelný výsledek. Je podmíněna předchozím vnímáním a je základem pro vnímání budoucí tedy komunikaci. (Hazuková, 2005)

„Bezprostředním zjevným výsledkem výtvarné tvorby je výtvarný produkt (objekt, artefakt) lineární, plošný, prostorový, časoprostorový.“ (Hazuková, 1995)

4. Komunikace - Hazuková (2011) přidává jako další výtvarnou činnost komunikaci: Komunikace provází a doplňuje všechny předchozí činnosti. Využívám komunikaci verbální i neverbální. Komunikace se projevuje mezi dítětem a učitelkou, ale i mezi dětmi navzájem.

Dle Kafkové (Kafková, 2019) vidíme, že v realizacích by měly být čtyři činnosti navzájem propojeny. Člověk, který tvoří, zpravidla zároveň vnímá a představuje si.

„Jednotlivé činnosti nám mohou spíše sloužit jako nástroj kontroly vlastní praxe, jejich prostřednictvím vidíme, zda nezaměřujeme výtvarnou výchovu na vlastně náhodně vybrané činnosti, např. na tvorbu a komunikaci, a neponecháváme náhodě rozvoj imaginace a vnímání. Nebo naopak, zda nevedeme děti pouze k vnímatelským a komunikačním činnostem, zatímco imaginaci a tvorbu vynecháváme.“

Výtvarné činnosti jsou spojovány dle Hazukové (In Kafková, 2019) se slovesy k nim odpovídajícím. Pro vnímání volí slovesa, jako: vnímat, pozorovat, vyhledávat, objevovat, aj. Je důležité však myslet i na slova následující, vzhledem k věku dětí je potřeba uvažovat o zadání úkolů. Nestačí dítěti říci pouze „*vnímej postavu ve vodě*“ je důležité specifikovat myšlenku a využít například spojení „*vnímej, jak se tvar postavy ve vodě mění*“. (Kafková, 2019)

Pro výtvarnou imaginaci uvádí Hazuková (In Kafková, 2019) slovesa: představit si, domyslet si, vymyslet si. I zde platí, že musíme myslet na správné slovní spojení pro formulaci otázky na základě oborového kontextu.

Pro výtvarnou tvorbu uvádí Hazuková (In Kafková, 2019) slovesa: zobrazit, vyjádřit výtvarnými prostředky, (o)zdobit (dekorovat), dotvořit (dotvářet) aj. Kafková doplňuje, že nestačí sloveso, ale je potřeba je doplnit, pro lepší pochopení dětí, vedlejší větou. „*Např. zobrazit, jak rostlina vyrůstá, kvete, rozvíjí se a uvadá, uvaž, z čeho vyrůstá a na co se mění.*“ *To je sice do velké míry podobné úkolu „zobraz fáze života rostliny“, ale úkol formulovaný vedlejší větou přesněji vede pozornost k dějovosti a existenciálním podtextům, které mají bližší souvislost s otázkami v oblasti umění a kultury, zatímco věta s předmětem odkazuje spíše na oblast přírodovědné ilustrace.*“ (Kafková, 2019)

Pro poslední z činností – komunikaci - uvádí Hazuková (In Kafková, 2019) slovesa jako jsou například: pojmenovat, sdělit, popsat, vyprávět, aj. Dle Kafkové i zde platí, že je potřeba lépe formulovat vzhledem ke vztahu úkolu.

4.7.8. Kritéria hodnocení

„Hodnocení je stejně důležité, jako motivace nebo vlastní práce žáků.“ (Roeselová, 2003, str. 53)

Kritéria hodnocení vychází ze stanoveného úkolu. Kritéria hodnocení jsou důležitá, jak pro učitele, tak pro dítě, jako zpětná vazba jeho činnosti. Učitel nemusí hodnotit pouze výsledný produkt, ale je důležité také hodnotit průběh výtvarných činností.

Kritéria hodnocení by se měly vztahovat ke dvěma kontextům:

- a) Kontextu oborovému - k souvislosti výtvarného umění a kultury
- b) Kontextu výukovému - k širší situaci jednotky nebo hodiny

Dle Kafkové „*absence kriteriálního hodnocení ve výtvarné výchově vede často k jeho nahrazení hodnocením čistě emocionálním, tedy hodnocením toho, co se komu líbí nebo nelíbí, a místo rozvoje myšlení a vyjadřování dochází k upevňování vkusové normy těch, kteří jsou v dané situaci nejmocnější.*“ (Kafková, 2019)

4.7.9. Téma, námět

Téma a námět slouží především k motivaci. Nabízí dětem oporu při tvorbě představ.

U tematických řad chápeme téma jako východisko pro větší výtvarný celek. Náměty pak rozvíjejí podstatu nosného tématu různými úhly pohledu. Každé dítě si pak může hledat motivy v námětu na základě svých prožitků, zkušeností a představ. Například téma je Pompeje a náměty mohou být: sopka, italská krajina, oheň. Když námět bude oheň motivy, které si volí dítě samo, mohou být například jiskra, ohníček, plamínek, blesk, výbuch,... (Roeselová, 2003)

Pro nás výše zmíněnou řadu, ale téma neslouží, jako hlavní pilíř, slouží jako prostředek propojování „předmětů“.

„Téma může být prostředkem mezipředmětového přesahu (Hazuková, 2013), například téma „ptáčci zpěváčci“ může spojovat výtvarnou a environmentální výchovu nebo téma „pálení čarodějnic“ výtvarnou a občanskou výchovu.“ (In Kafková, 2019, kapitola 1.2.9.)

Výtvarná řada je druh plánování výtvarných činností v mateřské škole. Skládá se z výše uvedených kategorií, kterými jsou například oborový kontext, výtvarné činnosti, výtvarný úkol, nebo kritéria hodnocení. Každá kategorie má svoji úlohu v plánování. Plánování je založené na studiu pedagoga a jeho zájmu v oboru výtvarná výchova.

5. Oborový kontext

V této kapitole Vám přiblížím teoretickou stránku vybraného oborové kontextu využívaného v praktické části při plánování výtvarných činností. Jako oborový kontext pro plánování výtvarných činností jsem si vybrala portrét.

Portrét

Portrét neboli podobizna je vyobrazení člověka, nebo pouze jeho tváře. Jedná se o ztvárnění člověka v jeho fyzické, ale i duševní podobě. (Baleka, 2010)

Marie Halířová (1981, str. 5) shrnuje ve své knize proměnlivost portrétů a jejich postavení v umění. *„Portrét patří k nejrozsáhlejším kapitolám dějin výtvarného umění. Jako jedna ze zobrazujících disciplín trvá v nich téměř od jejich počátku, v některých epochách zavrhován nebo opomíjen, v jiných naopak vynášen jako zkušební kámen uměleckých schopností. Ve vztahu k portrétu se vždy odrážel stupeň důrazu, jenž byl v určitém dějinném období kladen na význam a jedinečnost lidské osobnosti a na lidskou psychiku, stejně jako celkový vztah umělecké obraznosti k předmětné skutečnosti.“* Na základě definice spatříme právě proměnlivost portrétů s dobou, každá historická etapa portrét definovala jinak, ale v určitých znacích se shodoval, především v tom, že portrét je zobrazení člověka (zvířete) a jeho fyzických a případně psychických rysů. Můžeme tedy říct, že portrét ukazuje jakousi identitu člověka. (Halířová, 1981)

Identita

Identitu utváří naše minulost, současnost, ale i budoucnost. Vlivem různých zkušeností se proměňujeme v čase. Z publikace Galerijní a muzejní edukace definujeme identitu jako: *„Chápat sama sebe jako individuality se učíme v průběhu enkulturace a socializace, tj. v procesech učení, jak se stát členem společnosti a její kultury, osvojování si jejího jazyka, norem a hodnot.“* (Fulková, 2011, str. 315) Identita se tedy týká naší fyzické schránky, ale také našeho vnitřního já. Na základě studia diplomové práce Švandrlíkové řadíme mezi identitu – tvářnost a uniformitu. Oba pojmy můžeme zařadit právě i pod portrét.

Tvář je něčím zdánlivě obyčejným, ale skrývá v sobě tajemnost a záhadnost. Můžeme ji vnímat jako banální věc jednoduchou, protože každý má přece tvář a každý

se s ní narodí. Ale můžeme ji vnímat také jako něco jedinečného, co nás dělí od druhých. Obličej nás reprezentuje a nemůžeme si jej jen tak vyměnit, je naší součástí. Během času se nám obličej mění, rosteme, stárneme, je to jakýsi proměnlivý obraz. Obličej je pro nás také důležitým prostředkem komunikace, nálady a projevu emocí. A dostáváme se zpět k portrétu, který by měl vyjadřovat nás, naši identitu, naši tvář z fyzického pohledu, ale měl by zobrazovat i náš duševní stav.

Uniformita nám brání v jedinečnosti. Jedním z prostředků dosažení uniformity je nošení samotné uniformy. Podle uniformy si lze člověka zařadit do určité skupiny. „*Lidé v uniformě nám mohou na první pohled připadat stejní, ale při bližším zkoumání zjistíme, že každý z nich je trochu jiný. Velmi záleží na tom, jak se díváme.*“ (Švadrlíková, 2018 str. 22-23) Ale nemůžeme chápat uniformu pouze negativně. Uniforma může být vnímána také pozitivně, například ve škole a v některých profesích, kde je i dnes uniforma a uniformita lidmi přijímaná a chápána jako funkční a provoz usnadňující. Tedy není vnímání v souvislosti s žádným osobním omezením.

Identita nám tedy zobrazuje, kdo vlastně jsme. A právě portrét může o člověku vypovědět více, než bychom očekávali.

Dále se seznámíme s tvorbou portrétu vybraných umělců. Vybrané obrazy jsou v příloze č.2.

5.1. Rousseau Henri – Autoportrét Celník

Henri Rousseau byl francouzských malíř a představitel naivního umění. Maloval exotické fantaskní krajiny, portréty i výjevy z obyčejného života. Ve své tvorbě často využíval ostré obrysové linie a barevné plochy.

Obraz autoportrét - Vlastní podobizna z roku 1890 zobrazuje tehdejší nový způsob vnímání umělce a je reflexem uměleckého sebevědomí malíře. Ten sám sebe představuje jako vážnou osobu držící v ruce paletu. Můžeme zde spatřit právě výše zmíněnou uniformitu, Rousseau v té době byl zaměstnancem úřadu na výběr daní a bylo mu nazýváno Celník. Vážnost vychází z jeho zaměstnání na úřadu a je doplněna dalšími pro něj typickými znaky, jako je paleta s barvami. (Stabenow, 2004)⁶

⁶ Národní galerie Praha [online].

5.2. Čapek Josef – Černošský král

Josef Čapek byl český malíř, grafik, knižní ilustrátor a spisovatel.

Josef Čapek ve svém díle vycházel ze syntetického kubismu a využíval jeho skladebný princip. Černošský král je postavou sestavenou z geometrických tvarů a napodobených reálných struktur, které jsou doplněny několika realističtější ztvárněnými předměty, jako je například dýmka. Král evokuje exotiku, dobrodružství a neznámé světy, což souvisí s Čapkovým teoretickým zájmem o umění přírodních národů.⁷

5.3. Jan Vermeer van Delft - Dívka s perlou

Jan Vermeer byl jeden z nejvýznamnějších nizozemských barokních malířů. Jan Vermeer byl mistrem harmonických domácích žánrových výjevů ze života. Jeho pracovní tempo bylo velmi pomalé, ale pracoval velice pečlivě. K práci využívat jasné a zářivé barvy, pracoval v zajímavých kompozicích světla a stínu. Oblíbenými barvami byla čekankově modrá a okrová. Jeho obrazy vyjadřují tajemnou krásu.

Dívka s perlovou náušnicí je nejznámějších Vermeerových obrazů. Kompozice obrazu je velmi střídmatá, pozadí je pouze černé, portrét je bez doplňků a jiných postav. Barvy na obraze jsou velmi výrazné a syté. Překvapivý je turecký turban, který má dívka na hlavě, turban zobrazuje Vermeer i na dalších obrazech. Významným detailem je samozřejmě perlová náušnice. Šperky patřily ke dvorní etiketě a ženy s nimi byly portrétovány velmi často. V tehdejší Nizozemí perly patřily k významným statusovým symbolům. Není známo, kdo seděl Vermeerovi modelem. Jednou z možností je, že to byla jeho 13 letá dcera.⁸

5.4. Lewis Carroll - portrét Alice Liddelové, 1858

Lewis Carroll se zabýval nejen fotografováním, ale také je to známý spisovatel a matematik. Fotografoval převážně mladé dívky a chlapce. Později mnoho svých fotografií dětí použil v souvislosti se svými literárními díly jako ilustrace.

⁷ Národní galerie Praha [online].

⁸ Jan Vermeer van Delft | ARTMUSEUM.CZ. ARTMUSEUM.CZ [online]; Slavné obrazy – Dívka s perlou [online].

Alice Liddelová nebyla pro Carrolla pouhým modelem ale také osobním životem, jejich příběh není úplně známý a dochovaný, ale jsou o něm mnohé spekulace. Alice je také modelem pro literární dílo Alenka v říši divů. Na fotografii je Alice oděna do potrhaných šatů na hranici přípustného. Carroll na fotografii ukazuje, co nejvíce její holé hrudi a končetin a vyvolává pocit jejího sebevědomí, výrazem v tváři i náročným postojem. Alice také částečně vypadá, jako vyděšený žebrák, který vzbudí u kolemjdoucího soucit.⁹

Závěr teoretické části

Závěrem teoretické části bych chtěla vyzdvihnout význam jednotlivých kapitol pro praktickou část. V prvních dvou kapitolách jsem se zabývala dítětem předškolního věku a jeho kresbou. Pro práci v mateřské škole obecně nejen pro plánování výtvarné výchovy je důležité znát vývojové zákonitosti dítěte toho věku, se kterým pracujete. Odvíjí se od toho celkové plánování, nabídky aktivit, ale i hodnocení dětí. Další kapitola obsahuje cíle, metody a plánování předškolní výchovy v mateřských školách. Tato kapitola mi především slouží k propojení plánování výtvarných činností a plánování tematických celků v mateřské škole, což je jedním z cílů mé diplomové práce. Ale také slouží k definování cílů předškolního vzdělávání. Nejdůležitější kapitolou pro praktickou část je kapitola Výtvarná výchova. Zde se zabývám historií a pohledem na výtvarnou výchovu v kontextu dějin. Dále také definicí vybraných pojmů z oboru výtvarná výchova. Cíli výtvarné výchovy se zaměřením na aktuální cíle modernější doby a cíli z RVP PV. Další podkapitolou je učitel, kde se zabývám kompetencemi pedagoga mateřské školy pro vykonávání výtvarné výchovy. Podkapitola výtvarné plánování potom přibližuje koncept výtvarného plánování využívaný v praktické části. V poslední kapitole teoretické části se zabývám oborovým kontextem pro vlastní výtvarné plánování v praktické části, čímž je portrét.

⁹ Metmueseum [online]; Alenka v říši divů má 150 let. Kdo byl její předlohou a byl Lewis Carroll pedofil? | Extrastory.cz. ExtraStory - Titulní strana | Extrastory.cz [online].

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Cíl výzkumu

Prvním cílem výzkumu je dokázat (vyvrátit) na vlastní tvorbě i na tvorbě jiných, že plánování výtvarných činností vycházející z oborového kontextu se dá zapojit do „tematických plánů“ v mateřských školách, dá se s nimi propojit a rozvíjí dítě ve všech oblastech a nemusí sloužit pouze jako doplněk pedagogického tematického plánování.

Navazujícím cílem (prostředkem pro dokázání předchozích cílů) je seznámit pedagoga mateřské školy bez systematického studia výtvarné výchovy na Univerzitě Karlově s plánováním výtvarných činností. Zjistit, zda v případě zájmu pedagoga stačí, seznámení s plánováním v podobě praktické ukázky a vyložení teorie plánování výtvarných činností, pro získání pedagoga pro koncept plánování výtvarných činností a případné následné zařazování výtvarného plánování do jeho běžného plánování v mateřské škole.

7. Výzkumné otázky

Empirická část obsahuje dvě hlavní otázky, jak vyplývá z cíle výzkumu. První otázka se týká mého vlastního výtvarného plánování a studia literatury.

1. Dá se výtvarné plánování propojit s tematickým plánováním v mateřské škole? Jakým způsobem je možné skloubit tematické plánování s plánováním výtvarných činností dle oborového kontextu? Je možné pomocí výtvarného plánování rozvíjet dítě ve všech oblastech?

Druhá otázka má několik podotázek a týká se seznámení pedagoga s výtvarným plánováním.

2. Dokáže pedagog v mateřské škole bez studia UK pochopit a využívat plánování výtvarných činností, které by mělo rozvíjet u dítěte cíle výtvarné výchovy

nezaměřovat se pouze výsledný dojem, a které bude vycházet z oborového kontextu?

- a. Stačily by pro pedagoga se zájmem o studium plánování výtvarných činností praktické ukázky a vyložení teorie („školení“) výtvarného plánování k tomu, aby následně aplikoval a rozšiřoval své znalosti v konceptu plánování výtvarných činností a využíval je ve své vlastní pedagogické činnosti?
- b. Co je v pochopení výtvarného plánování pedagoga nejobtížnější?

8. Sběr dat

Sběr dat k oběma výzkumným otázkám se uskutečnil v rozmezí května a června 2020 v mateřské škole v Praze.

Ke sběru dat k první výzkumné otázce, která se týkala mého vlastního plánování a využití plánování při práci s dětmi, byla využita třída předškolních dětí v mateřské škole. (viz. výzkumný vzorek)

Ke sběru dat k druhé otázce – „školení“ pedagoga. Byl využit především rozhovor s pedagogem, případně dotazníky pro pedagoga. Následná pedagogova zkušenost s výtvarným plánováním byla využita v mateřské škole ve stejné předškolní třídě.

Mateřská škola souhlasila s využitím plánování výtvarných činností při práci s dětmi v předškolní třídě. Pedagog byl seznámen s průběhem výzkumu a před zveřejněním diplomové práce osobně odsouhlasil závěrečnou formu výzkumu diplomové práce. V diplomové práci nejsou zveřejňovány citlivé údaje dětí a ani pedagoga. Osobní údaje byly anonymizovány a účastníci výzkumu podepsali informovaný souhlas.

9. Výzkumný vzorek

Pedagog mateřské školy. Plánování výtvarných činností bylo využito při činnostech v předškolní třídě o počtu 27 předškolních dětí. Výzkumu se zúčastnilo pouze 14 dětí z důvodu omezeného provozu mateřské školy.

9.1. Charakteristika výzkumného vzorku

Charakteristika mateřské školy, ve které výzkum probíhal.

Mateřská škola je součástí základní školy, společně tvoří jeden právní subjekt. Nachází se na okraji Prahy v menší městské části se 4 tisíci obyvatel. Mateřská škola je devítitřídní s celodenním provozem ve všech třídách. Třídy jsou naplněny od 20 do 28 dětmi. Třídy jsou rozděleny podle věku dětí. Mateřskou školu navštěvuje kolem 200 dětí. Provoz MŠ je denně od 6:30 do 16:30 h.

Charakteristika třídy, ve které bylo aplikováno výtvarné plánování

Třída je v samostatné budově mateřské školy. Navštěvuje ji 27 dětí předškolního věku v rozmezí od 5 do 7 let. Všechny děti by měly v dalším školním roce nastoupit do základní školy. Některé děti jsou v předškolní třídě již druhým rokem, protože měly odklad školní docházky.

Charakteristika pedagoga – viz případová studie č. 2

10. Výzkumné metody

Pro výzkum „výtvarné plánování v mateřské škole“ byl použit kvalitativní výzkum v designu případová studie. Mezi metody sběru dat jsem zařadila: rozhovor, dotazník a pozorování.

První případová studie se týká mé vlastní osoby a mého výtvarného plánování a aplikování výtvarného plánování v mateřské škole.

Druhá případová studie se týká pedagoga, který se dobrovolně zúčastnil „výuky – školení“ ve výtvarném plánování v mateřské škole. A následně výtvarné plánování aplikoval v předškolní třídě mateřské školy.

11. Výzkum

V této kapitole se budu zabývat samotným výzkumem. Bude rozdělen dle výzkumných otázek na případovou studii č. 1 a případovou studii č.2.

11.1. Případová studie část. 1:

První případová studie se, jak už jsem výše zmínila, týká mé vlastní osoby. Níže jsou uvedené základní informace o mé osobě, které se vztahují k následnému výzkumu výtvarného plánování. Dále je tam ukázka mého vlastního plánování a jeho propojení s týdenním tematickým vzdělávacím celkem, které považuji za přínosné a v neposlední řadě hodnocení výtvarného plánování a reflexe z výuky.

Cílem první případové studie je zodpovědět otázku: Dá se výtvarné plánování propojit s týdenním tematickým plánováním v mateřské škole? Je možné pomocí výtvarného plánování rozvíjet dítě ve všech oblastech?

11.1.1. Charakteristika osoby + charakteristika plánování

Věk: 24 let

Pohlaví: žena

Dosažené vzdělání: bakalářské studium obor: Učitelství pro Mateřské školy – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Pedagogická praxe: 4 roky

Zájmy: zvířata, umění – seznamování se s uměním i vlastní tvorba, sport, turistika, četba

Charakteristika plánování a stylu výuky v MŠ:

Upřednostňuji týdenní či dvoutýdenní plánování – tzv. tematické plánování, kdy se veškeré aktivity odvíjí od jednoho tématu. Například tématem je:

Strom ztrácí listí – podzim – seznámení dětí se znaky podzimu, jedním z hlavních znaků, který děti mohou pozorovat na podzim je opadávání listí – práce s listy a přírodními materiály se dá zařadit například do předmatematických činností – porovnávání, počítání, ... dále se o padajících listech a podzimu dá najít dost pohádek – práce s knihou s textem – porozumění textu, čtení s předvídaním, práce s ilustrací; dále se najde spousta pohybových her, ve kterých je motivace podzim či přímo listy; samozřejmě je i mnoho písní o podzimu a listech, ...

Upřednostňované činnosti v MŠ: výtvarná výchova, tělesná výchova, práce s knihou

Charakteristika mého plánování výtvarných činností v MŠ:

Je snadné spadnout k tomu, že výtvarná činnost doplňuje týdenní téma v mateřské škole, ale je důležité myslet na to, že i výtvarná výchova může přinést mnoho skvělého,

především skvělý prožitek pro dítě. Snažím se pravidelně plánovat výtvarné řady, které na sebe navazují. Snažím se o to, aby se děti rozvíjely ve více oblastech a hlavně, aby je bavily a umožnily jim prožitek a radost z výtvarného tvoření a obohatily je.

11.1.2. Vlastní výtvarné plánování

V této části případové studie budou mé vlastní přípravy na výtvarné plánování, které následně budu využívat i při práci u druhé případové studie, při práci s dalším pedagogem.

Výtvarná řada je přímo propojena s tematickým čtrnáctidenním vzdělávacím plánem s názvem: **Oslavujeme den dětí**. Cílem plánu není pouze oslavit s dětmi den dětí, ale také to, aby si děti uvědomily, proč se den dětí slaví. Plán je dále zaměřen na děti, na jejich sebepoznání a poznávání ostatních.

Ve výtvarné řadě se vyskytují aktivity, které naplňují vybrané cíle z RVP PV. Výtvarná řada se shoduje s tematickým plánem právě ve vybraných níže uvedených cílech a aktivitách. Tematický plán obsahuje navíc různé další aktivity, jako jsou například písňe, pohybové hry, pohádky, či pracovní listy. (viz. Příloha č. 3)

1) Oborový kontext

Jako oborový kontext jsem si vybrala malíře portrétů, kteří se snaží zachytit a popsat v obraze osobu a její identitu. Oborový kontext bude sloužit pro úkoly s tvorbou portrétu a následnou analýzou obrazů.

Mezi vybrané malíře a jejich díla jsem zařadila: Rousseau Henri – Autoportrét Celník, Čapek Josef – Černošský král, Jan Vermeer van Delft - Dívka s perlou, Lewis Carroll - portrét Alice Liddelové. (Příloha č.2)

2) Výtvarný problém – otázka

Popisné zobrazení konkrétního jedince – člověka. Hledání charakteristických rysů osob. Uvědomování si identity člověka - charakteristiky, kterými se jedinec odlišuje, a které má společné s ostatními. Práce s proporcermi vlastní tváře. Dokážeme portrétem vyjádřit charakteristiku věku osoby? Vyjádříme pomocí portrétu dítě (školáka), dospělého (zaměstnaného v určitém povolání) a seniora?

3) Výtvarný úkol

1. Pořízení fotografie – portrét kamaráda. – „Vyfoť kamaráda, tak aby měl na fotografii celé tělo.“
2. Práce s fotografiemi. Rozmysli si, jaká fotografie se nejlépe hodí pro vyjádření dané věkové kategorie?
3. Vystříhni, nalep a dokresli fotografie, tak aby vystihovaly
 - a. tebe jako školáka,
 - b. tebe jako dospělého, který chodí do (vybrané) práce,
 - c. tebe jako babičku, nebo dědečka.
4. Podívej se na portréty od různých malířů a zkus nám říct, co asi obraz vystihuje?

Mimo-výtvarné úkoly (pojmenuj části těla, pojmenuj povolání)

4) Výukový kontext

- Zacházení s grafickým a výtvarným materiálem – tužka, nůžky, barvy, papír, lepidlo.
- Kresba obrysová kresba kolorovaná.
- Porozumění výtvarnému projevu jiného dítěte a případně malíře.
- Práce s uměleckými díly.
- Kooperativní činnosti.
- Práce s multimediální technikou.

5) Výtvarný jazyk a technika

Obrysová kresba, kolorovaná kresba – dokreslování fotografie.

6) Výtvarné činnosti

- **Výtvarné vnímání** – prohlížení sebe samého, prohlížení fotografií
- **Výtvarná imaginace** – představování o dokreslování fotografie
- **Výtvarná tvorba** – obrysová kresba osoby, kolorovaná kresba - dokreslování fotografie
- **Výtvarná komunikace** – komunikace při fotografování mezi dětmi, komunikace mezi učitelkou a dětmi, komunikace při sebehodnocení a při hodnocení výtvarných děl

7) Kritéria hodnocení

Kritéria hodnocení se vztahují převážně k výsledné tvorbě. Každý výtvarný úkol má svoji hodnotící chvíli viz. popis aktivit níže.

Otázka pro učitele – analýza kresby a výtvarných činností

- Jaké barvy fotografií děti volili pro určitá období života?
- Jaké symboly využívaly pro ztvárnění daných věkových kategorií?
- Jaké kompozice volily při vytváření daných věkových kategorií? Jaký princip kompozice využívaly například princip role – zobrazení dle důležitosti prvků, nebo princip poměru – porovnávání dle velikostí.
- Dokázaly děti vytvořit portrét tak, aby vystihoval danou věkovou kategorii, zobrazovaly jejich portréty znaky jednotlivých věkových kategorií?
- Dokázaly děti vybrat fotografie a zdůvodnit proč vybraly právě tyhle? Výběr dle barev fotografií – barevná, černobílá, odstíny hnědé – jednotlivé druhy fotografií evokují stáří člověka.
- Dokázaly děti doplnit fotografii, tak aby bylo poznat, že je to portrét?

Otázka pro učitele – analýza výtvarné řady

- Navazovaly na sebe připravené činnosti?
- Stačily aktivity na to, aby děti pochopily zadání?
- Byly zvoleny vhodně materiálně technické prostředky?

8) Téma, námět

Oslavujeme den dětí, rodina

9) Nástroje, instrumenty, materiály

Tužka, papír, barvy, lepidlo, nůžky, fotoaparát, fotografie, tiskárna, počítač.

10) Blízké vzdělávací a výchovné cíle – RVP PV

Vzdělávací a výchovné cíle vycházejí z RVP PV (2018), tučně zvýrazněné cíle jsou doplněním RVP PV z publikace: Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání od PaedDr. Hazukové 2011.

1. Dítě a jeho tělo

- uvědomění si vlastního těla

- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky
- osvojení si poznatků o těle
- **rozvoj výtvarně technických dovedností**

2. Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu + **rozvoj sebevyjádření výtvarnou formou**
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, pohybové)
- **rozvoj schopnosti porozumět výtvarnému projevu jiného autora**

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

- rozvoj pozornosti
- rozvoj tvořivosti
- posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)
- **vyjádření výtvarnou formou, poznání výtvarných vyjadřovacích prostředků a jejich výrazové schopnosti**

Sebepojetí, city, vůle

- poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti)
- rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit + **i výtvarnou formou**

3. Dítě a ten druhý

- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem

- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.) **i při hodnotících činnostech ve výtvarné výchově**
- rozvoj kooperativních dovedností **při výtvarné výchově**

4. Dítě a společnost

- seznamování se světem kultury a umění
- vytvoření pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat
- rozvoj společenského i estetického vkusu

5. Dítě a svět

- vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s lidmi a společností
- **rozvoj schopnosti výtvarně estetického hodnocení**
- **vytváření kladného vztahu k výtvarné kultuře**

Výtvarná řada je dále zpracovaná do přípravy na jednotlivé aktivity včetně rozepsaných plánovaných rozhovorů a aktivit doplňujících výtvarné činnosti. Časová dotace je přibližně rozvržena pro celou třídu, tedy pro počet 27 dětí. Realizace se zúčastnilo kvůli omezenému provozu pouze 14 dětí.

Výtvarná řada – Úvodní motivace

Časová dotace ¹⁰	Popis činnosti	Poznámky
20 minut	<p>Diskuzní kruh na začátku tématu – „<i>Tento týden společně oslavíme Den dětí. Budeme si povídat o dětech, ale také si budeme povídat o rodině a jejich členech.</i></p> <p>Otázky pro děti: <i>„Víte, proč slavíme den dětí?“</i> <i>„Kdo je dítě?“</i></p>	<p><u>Pomůcky:</u> Fotografie rodin</p>

¹⁰ Časová dotace je závislá na počtu dětí při aktivitě.

	<p>„Kdo může patřit do rodiny?“</p> <p>„Co je to rodina?“</p> <p>„Kdo je náš kamarád a proč?“</p> <p>„Jak by nám bylo, kdybychom zůstali úplně sami?“</p> <p>Diskuze nad výše uvedenými otázkami.</p> <p>Osvětlení významu dnu dětí a vybraných práv dítěte.</p> <p>Práce s fotografiemi různých rodin (různý počet dětí, různá národnost lidí, různé aktivity rodin, různé pohlaví rodičů, různé složení rodin) – zaměřeno na odlišnosti rodin a na rozlišování členů rodiny.</p>	
15 minut	Komunitní kruh – „Řekni nám, kdo patří do tvé rodiny“ - Popis fotografie rodin dětí.	<u>Domácí úkol:</u> přinést fotografii rodiny

Výtvarná řada – 1. úkol

Pořízení fotografie – portrét kamaráda. – „Vyfoť kamaráda, tak aby měl na fotografii celé tělo.“

Časová dotace	Popis činnosti	Poznámky
15 minut	<p>Diskuze na téma „Já“.</p> <p>Otázky pro děti:</p> <p>„Popiš nám, jak vypadá tvůj kamarád.“</p> <p>„Zkus popsat sám sebe.“</p> <p>„Jsou všechny děti stejné?“</p> <p>„Čím se děti mohou lišit?“</p>	
5 – 10 minut	Pohybová chvílka – hra: „Všichni, kdo mají rádi, udělají.....“	

5 minut	Opakování částí těla – zařazení před fotografováním.	Doplňková činnost
30 minut	Pořizování fotografií, děti dostanou fotoaparát/telefon/tablet a vyfotí kamaráda. Zadáním bude: „Vyfoť kamaráda, tak aby měl na fotografii celé tělo.“ (Dvojice si buď děti rozdělí samy, nebo se mohou rozpočítat.) Každé dítě bude mít pořízenou 1 fotografii.	<u>Pomůcky:</u> Fotoaparát Počítač Tiskárna
10 minut	Hodnotící chvílka – fotografie otevřeme v počítači a podíváme se, zda je na fotografiích všechno, co jsme chtěli, zda nejsou rozmazané nebo na nich nechybí části těla.	

Pohybová hra: „Všichni, kdo mají rádi , udělají.....“

Pravidla: Děti jsou v kruhu, nebo volně po třídě a učitelka řekne například: „Všichni, kdo mají rádi zmrzlinu, třikrát vyskočí“ – děti, které mají rády zmrzlinu, splní daný úkol. Děti, které nemají rády zmrzlinu, zůstanou stát na svém místě.

Výtvarná řada – 2. úkol

Práce s fotografiemi. Rozmysli si, jaká fotografie se nejlépe hodí pro vyjádření dané věkové kategorie?

Časová dotace	Popis činnosti	Poznámky
10-15 minut	Zopakujeme s dětmi barvy a jejich odstíny. Didaktická hra: „Co má stejnou barvu“ Pohybová hra: „Pan čáp ztratil čepičku“	<u>Pomůcky:</u> barevné kostky
20 minut	Práce s fotografiemi – každé z dětí dostane svůj portrét v různých odstínech - upravené v počítači.	<u>Pomůcky:</u>

	Úkol pro děti: „Rozmysli si, jaká fotografie se nejlépe hodí pro vyjádření dané věkové kategorie.“	Fotografie v různých úpravách
5 minut	Hodnocení výběru „Proč jsem si vybral tuhle fotografii?“ „Proč jsem si nevybral tuhle fotografii?“	

Pan čáp ztratil čepičku

Úkolem je zde také najít a "chytit se" (dotknout se) určité barvy, kterou zadá paní učitelka, děti ji však mohou hledat nejen na sobě – na svém oblečení, ale také kdekoliv ve třídě.

Co má stejnou barvu

Paní učitelka si vzala do ruky jednobarevné díly stavebnice šesti různých barev (bílá, žlutá, červená, modrá, zelená a černá). Děti se posadily do kroužku na koberec a paní učitelka jim vysvětlila pravidla hry. Když se ukáže určitá barva, vyvolané dítě nemá říkat její název, ale pouze jmenovat co nejvíce předmětů, které mohou danou barvu mít. Paní učitelka vždy vylosovala za zády jednu barvu, dala ji doprostřed kroužku a určila, kdo bude plnit úkol. Když vyvolaný už neměl žádné nápady, dala možnost odpovídat i ostatním dětem. (Kryspinová, 2003-2004, str. 20-22)

Výtvarná řada – 3. úkol

Vystříhni, nalep a dokresli fotografie, tak aby vystihovaly:

- tebe jako školáka,
- tebe jako dospělého, který chodí do (vybrané) práce,
- tebe jako babičku, nebo dědečka.

Časová dotace	Popis činnosti	Poznámky
5 minut	Uvolňovací cviky rukou – začínáme od ramene s trupem – Cvičení „Slon“, pokračujeme krouživými pohyby v ramenech, loktech a	

	zápěstí a s básničkou „Matlafousek“ protáhneme prsty.	
45 minut	Děti budou mít k dispozici – nůžky, lepidla, papíry, pastelky, olejové křídly, tužky, voskovky, fixy. Úkol pro děti: „Vystřižni, nalep a dokresli fotografie, tak aby vystihovaly: a. tebe jako školáka, b. tebe jako dospělého, který chodí do (vybrané) práce, c. tebe jako babičku, nebo dědečka. Do obrázku můžeš cokoliv dokreslit.“	<u>Pomůcky:</u> nůžky, lepidla, papíry, pastelky, olejové křídly, tužky, voskovky, fixy
10 minut	<u>Hodnotící chvílka:</u> otázky pro děti „Řekni nám, jak si dotvořil fotografii, aby vyjadřoval školáka/dospělého/babičku, dědečka.“ „Co je typické pro školáka/dospělého/babičku, dědečka?“ „Je ještě něco, co bys na obrázky dokreslil a proč?“ „Co bylo nejtěžší na kreslení postav?“	

Uvolňovací cvičení

***Slon** je jedno z kineziologických cvičení. Postavte se vzpřímeně s uvolněnými koleny. Položte si levé ucho na levé rameno. Měli byste ucho přitisknout k rameni tak blízko, abyste mezi uchem a ramenem "imaginárně" dokázali udržet kus papíru. Natáhněte levou paži, namalujte v prostoru před sebou s nataženým ukazováčkem velkou ležatou osmičku. Trup přitom bude následovat pohyby paže, bude se tedy trochu kývat sem a tam. Začněte pohybem doleva nahoru. Sledujte očima konečky prstů po celou dobu, kdy kreslíte osmičku. Opakujte cvičení 3x až 5x na každou stranu.*

Matlafousek

První vaří, (ruka sevřená v pěst,
druhý smaží, - postupně se při říkance
třetí peče a podává, narovnávají prsty)
čtvrtý jídlo ochutnává.

Pátý volá: „Dej mi kousek, jsem mrňousek, Matlafousek.“ (Kozelská, 2019, str. 21,42)

Výtvarná řada – 4. úkol

Podívej se na portréty od různých malířů a zkus nám říct, co asi obraz vystihuje? (Příloha č. 2)

Časová dotace	Popis činnost	Poznámky
10 minut	<u>Práce s vytvořenými portréty dětí:</u> Poznávání a přiřazování portrétů k dětem a vymyšlení do jaké věkové kategorie se řadí. Popis portrétů. Hledání rozdílností na portrétech s věkovým rozmezím.	<u>Pomůcky:</u> Portréty dětí
35 minut	Rozhovor na téma: Každý je jiný a má rád něco jiného, ale to že je jiný neznamená, že je špatný. Práce s knihou: „ <i>Kamil neumí létat</i> “ Kniha ukazuje jinakost v zájmech. Zařazení čtenářské lekce by mělo dětem ukázat, že každý má rád něco jiného, každý dělá rád něco jiného, ale být jiný je v pořádku a nesmíme odsuzovat někoho, kdo je jiný.	<u>Pomůcky:</u> Kniha: Kamil neumí létat - Jennifer Berne
15 minut	<u>Práce s portréty známých umělců. – Analýza díla.</u> Popis portrétů. Hledání rozdílů. Rozdělení portrétů dle věku.	Pomůcky: Portréty slavných umělců

11.1.3. Hodnocení mého výtvarného plánování – reflexe praxe

Úvodní motivace

Na začátku jsem dětem řekla, o čem si budeme povídat o rodině a dětech. Řekla jsem: „*V sobotu máme nějaký svátek, kdo ví jaký?*“ Děti odpověděly: „*Den dětí*“. Povídali jsme si o dnu dětí, proč ho slavíme, jak se může slavit. Děti nevěděly, proč se den dětí slaví, ale se zaujetím poslouchaly. Dále jsem se dětí ptala: „*Kdo je dítě?*“ Odpovědi: „*My všichni*“, Když jsem se zeptala: „*Proč už nejsem já dítě?*“ Odpovědi: „*Protože jste dospělá*“ Dále jsme si povídali o rodině, děti zvládly vyjmenovat mnoho členů rodiny – maminka, tatínek, sourozenci, domácí mazlíčci, teta, babička, sestřenice,... Povídali jsme si o tom, co znamená být kamarád: děti: „*Že se spolu třeba scházejí a mají se rádi*.“ Také jsme se bavili o tom, jaké by to bylo, kdybychom zůstali sami: Děti: „*Byly bychom smutní*.“ V komunitním kruhu děti říkaly, kdo patří do jejich rodiny (pracovaly jsme bez fotografie, protože děti fotografie nestihly přinést). Nejčastěji vyjmenovávaly domácí mazlíčky, sourozence, málo z nich vyjmenovalo rodiče. Dále jsme pracovali s fotografiemi rodin z tematického plánu. Fotografie rodin se lišily odlišností národa, počtem dětí či pohlavím rodičů. Děti měly za úkol říkat, zda je to rodina či není a následně rodiny porovnávaly. Většina fotografií jim připadala, jako rodina a dokázaly pojmenovat členy rodiny. Jediná fotografie, která jim nepřipadala, jako rodina byla rodina s vysokým počtem dětí, dětem to připadalo jako škola. Také jsme se bavily o různých národnostech v rámci fotografií.

Úkol 1.

S dětmi jsme se bavili na téma já. Děti mi popisovaly lidské tělo dle kamaráda – zvládly vyjmenovat veškeré části těla, které jsou viditelné. Také zkoušely popsat samy sebe. Dále jsme diskutovali na téma, jestli jsou všechny děti stejné a povídali jsme si o rozdílech mezi dětmi a mezi lidmi. Děti mluvily pouze o fyzických znacích a rozdílech. Zahráli jsme si pohybovou hru „*Všichni, kdo mají rádi, udělají...*“. Hra posloužila k uvolnění dětí a k viditelnosti rozdílů mezi dětmi s ohledem na to, co rády dělají a co mají rády.

Pořizování fotografií probíhalo ve třídě. Vzhledem k hygienickým opatřením, děti musely mít roušky, proto jsem je musela sundávat vždy na fotografii a fotografování

bylo trochu křečovitě. Děti k fotografování využívaly telefon, který všichni bez obtíží zvládly obsluhovat. Děti pracovaly ve dvojicích a trojicích.

Po pořízení fotografií si děti fotografie na telefonu prohlédly a řekly, zda jsou v pořádku – zda je tam celá postava. Všechny fotografie dětem vyhovovaly.

Úkol 2. a 3.

Práce s fotografiemi – děti měly za úkol rozmyslet si, jaké fotografie využijí na daný portrét. (Úkol 2.) Dále měly za úkol vystříhnout, nalepit a dokreslit fotografii, tak aby vystihovala je, jako školáka, dospělého a babičku či dědu. (Úkol 3.) Úkoly jsme propojily, děti si v jeden den vybraly fotografie, které využily pro tvoření prvního portrétu a také odůvodnily, proč si fotografie vybraly.

Před aktivitami jsme si zahrály hru: „Co má stejnou barvu?“ Děti měly za úkol dle barev na kostkách vymyslet, co nejvíce věcí, které odpovídají vybrané barvě. Aktivita byla pro děti zajímavá a často vyjmenovávaly předměty ze svého okolí v mateřské škole, ale vyjmenovávaly například i ovoce a věci z domova.

Následovala práce s fotografiemi – nejdříve měly děti za úkol pojmenovat barevné úpravy fotografií. Každý dostal dvě černobílé fotografie, dvě barevné a dvě v odstínech hnědé. Děti si měly za úkol vybrat dvě, které využijí právě na portrét školáka a říct nám proč si je vybraly.

Dítě 1: *„Já si vybrala barevnou a nebarevnou, protože jsem chtěla, abych na tý barevný byla jako školák a tý druhý jako babička.“*

Dítě 2: *„Já jsem si vybrala barevnou.“*

Dítě 3: *„Já jsem si vybral dvě nebarevný.“* Učitelka: *„A proč jsi vybral nebarevné?“*

Dítě 3: *„Aby sem si je moh vybarvit.“*

Dítě 4: *„Já jsem si vybrala takový dohněda.“*

Dítě 5: *„Já jsem si vybral dvě barevný.“* Učitelka: *„A proč?“* Dítě: *Protože si je nechci vybarvovat, protože je to moc těžký.“*

Ostatní děti opakovaly obdobné odpovědi, jako výše uvedené vybrané odpovědi.

Následovalo samotné tvoření. Vysvětlili jsme si, že fotografii mohou rozstříhat, vybarvit, dokreslit, nalepit, nebo kombinovat obě fotografie. Děti měly k dispozici

lepidla, nůžky, pastelky, olejové křídly, voskovky a tužky. Některé děti se chvíli rozmýšlely, jiné zase začaly hned pracovat a stříhat. Všechny děti úkol splnily a tvořily samostatně bez pomoci. Některé děti měly obrázek hotový za 10 minut a jiné naopak za delší dobu. Všechny děti měly na tvorbu dostatek času.

Popis kreseb školák:

V kresbách školáka děti nejčastěji využily celou fotografii a změnily pouze malou část, nebo pouze dokreslovaly a vybarvovaly. Jendo z dětí odřízlo hlavu a tu dokreslilo a další např. odstříhlo ruce a dokreslilo je. Nejčastěji děti na kresby dokreslovaly aktovku na záda, jako symbol pro školu, objevily se také lavice, skříňky, guma. Některé děti si změnilý účes, některé vyměnily bačkory za boty, protože se nakreslily venku.

Popis kreseb dle dětí – byla položena otázka, jak poznáme, že je na obrázku školák?

Dítě 1: „Mám tam školáckej batoh.“

Dítě 2: „Podle skříňky ze školy.“ (obrázek č.1)



Obrázek 1- dítě č.2 - školák

Dítě 3: „Já tam mám aktovku a lavici.“ (obrázek č. 2)



Obrázek 2 - dítě č.3 - školák

Dítě 4: „Já tam mám aktovku, a ještě jsem si tam domalovala boty.“

Dítě 5: „Já tam mám gumu.“ (obrázek č. 3)



Obrázek 3 - dítě č.5 - školák

Dítě 6: „Já mám aktovku a jsem mezi lavicema.“

Dítě 7: „Protože mám tašku do školy.“

Dítě 8: „Mám tam aktovku.“

Dítě 9: „Tady jsem školák...podle toho, že tam mám aktovku, a že mám namalovanou pusku.“

Dítě 10: „Mám aktovku.“

Některé děti měly problém popsat svoji kresbu anebo se nedokázaly vyjádřit.

Druhý den pokračovaly děti s plněním úkolu číslo 2 a 3, vybíraly dále fotografie a tvořily dospělého člověka a babičku či dědečka. Měly zase na výběr ze všech variant fotografií. Vybíraly fotografie dle líbivosti a hodně dětí volilo černobílé, protože si je chtěly vybarvit. Před samotným tvořením dospěláka jsme si povídali o tom, co to znamená být dospělý a kdo je vlastně dospělý. Na otázku, kdo je dospělý? Děti odpovídaly: „*Ten, kdo má děti*“, „*Ten kdo je veliký*“, „*Ten, kdo chodí do práce*“, „*Ten kdo nosí velké oblečení*“. Povídali jsme si o rozdílech mezi dětmi a dospělými, největší rozdíly děti shledaly ve velikostech oblečení, v odlišnosti bot, ale také ve stáří obličeje, či v odlišnosti vlasů. Při samotném tvoření byl na rozdíl od tvoření školáka vidět větší zápal, děti se pustily do stříhání fotografií, a v některých případech z fotografie téměř nic nevyužily. Na některých obrázcích děti změnilly komplet oblečení, na některých si dokreslily holčičky make-up, někde si pouze protáhly například tělo, či nohy. Také se

objevoval motiv zaměstnání, kdy děti nakreslily sebe, jako dospělého v práci, ale také například při večerní zábavě.

Popis kreseb dle dětí – byla položena otázka, jak poznáme, že jsou na obrázku dospělí?

Dítě 1: „Že je v kanceláři a má tady na stole počítač.“

Dítě 2: „Ona je venku a čeká tam na autobus.“

Dítě 3: „Protože mám make-up.“

Dítě 4: „Já jdu někam na bál v noci.“ (Obrázek č.4)



Obrázek 4 - dítě č.4 - dospělý

Dítě 5: „Já jsem dospělá a jsem v lese a jsem vyšší.“

Dítě 6: „Já jako jdu do práce po chodníku.“

Dítě 7: „Že tam je make-up.“

Dítě 8: „Že mám kratší vlasy.“

Dítě 9: „Já že jsem v práci, a že mám jiný vlasy, a že jsem na podpatku.“ (Obrázek č. 5)



Obrázek 5 - dítě č.9 - dospělý

Dítě 10: „Já mám psa a jsem v práci a tady mám baťoh a mám tam počítač a pracovnu a tady mám skříň a tady mám stůl a tady mám sedačku.“

Dítě 11: „Já mam jiný oblečení a jeřáb.“ (Obrázek č.6)



Obrázek 6 - dítě č.11 - dospělý

Dítě 12: „A tady je dospělá a má tam slunce a hvězdy a má jiný vlasy.“

Dítě 13: „Mám sluníčko stromeček, kočičku a podepsala jsem se.“

Dítě 14: „Že mám šaty.“

Dále jsme pokračovaly s výběrem fotografií a tvorbou dětí jako babičky či dědečkové. Děti měly na výběr ze zbylých fotografií. Vybíraly fotografie převážně dle barev. Většina dětí vybírala fotografie černobílé. Před samotným tvořením seniora jsme si povídali o tom, co to znamená být babička či dědeček, a kdo je vlastně starší člověk, senior či důchodce. Děti komentovaly babičky a dědečky dle stereotypů, že nosí hůl, jsou pomalí, mají šedé vlasy, jsou menší než dospělí, ale také například to, že mají vrásky na čele. Při samotném tvoření se děti zaměřovaly právě na tyto znaky. Často se objevují šedivé vlasy, hůl, vrásky, ale při následném hodnocení a popisování obrázků některé obrázky dětí mají příběh a hlubší význam.

Popis kreseb dle dětí – byla položena otázka, jak poznáme, že jsou na obrázku babičky nebo dědečkové?

Dítě 1: „Mám babičku v parku venku, má takový šaty.“

Dítě 2: „Že má bílý vlasy a má hůl.“

Dítě 3: „Že má hůl.“

Dítě 4: „Že tam mám prach a jedno světlo mi nesvítí.“ (Obrázek č.7)



Obrázek 7 - dítě č.4 - senior

Dítě 5: „Že jdu v lese, a protože mám hůl.“ (Obrázek č. 8)

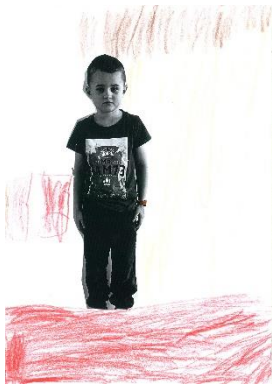


Obrázek 8 - dítě č.6 senior

Dítě 7: „Že mám hůl a šedý vlasy.“

Dítě 8: „Že má šedý vlasy, a že si jde odpočinout na gauč, a že má hůl.“

Dítě 9: „Já ležím a mám tam pantofle, a ještě jsem tam zapomněl batoh a skříňku.“ Dále dítě rozvinulo příběh o tom, že vedle něj je místo pro babičku, která šla na procházku a že se mu na obrázek nevešly bačkory pro babičku. (Obrázek č.9)



Obrázek 9 - dítě č.9 - senior

Dítě 10: „Má už vrásky.“

Dítě 11: „Že vaří jídlo.“

Dítě 12: „Ta babička jde po chodníku domů.“ „Je trošku menší.“

Dítě 13: „Má šedivý vlasy.“

Dítě 14: „Že má vlasy blondatý a trochu hnědý, a že občas babičky chodí na procházky.“

Dítě 15: „Že má černý vlasy a černý oblečení.“ (Obrázek č.10)



Obrázek 10 - dítě č.15 - senior

Ostatní fotografie ke komentářům jsou v příloze č.4.

Zajímavé je, že děti se držely spíše stereotypních znaků, i když většina z nich řekla poté, že jejich babička či dědeček jsou mladší a nenosí hůlku, či nemají šedivé vlasy.

Celkové hodnocení všech kreseb probíhalo společně v kruhu. Děti kromě popisu fotografie – motivace - „Řekni nám, jak jsi dotvořil fotografii, aby vyjadřovala školáka/dospělého/babičku nebo dědečka.“ diskutovaly na téma, co je typické pro danou

věkovou kategorii. Ale také hodnotily své vlastní kresby, zda by na ně ještě něco dotvořily? A dále hodnotily, co bylo nejtěžší na tvoření a také povídalo, co je na tvoření zaujalo a bavilo.

Co bylo nejtěžší

Nejtěžší se dětem většinou zdálo samotné kreslení jednotlivých částí obrázku. Některé děti se vyjadřovaly, že nejtěžší byl školák. Některé děti se k otázce vůbec nevyjádřily, nebo opakovaly po kamarádech.

Dítě: „Pro mě přišlo horší, jak ty boty patří.“

Dítě: „Pro mě obloha.“

Dítě: „Pro mě udělat třeba ten les.“

Dítě: Pro mě bylo těžký ten školák, protože jsem ho chtěla narovnat.“

Dítě: Pro mě bylo těžký udělat ze mě školáka.“

Co bys chtěl na obrázek dokreslit/dotvořit

U těchto otázky se rozpovídalo více dětí, některé měly pouze aktuální myšlenku, co by se jim tam ještě líbilo, jiné naopak zjistily, že jim tam něco chybí a že by to tam opravdu chtěly.

Dítě: „Já bych tam chtěla namalovat hvězdičky, tak ne hvězdičky, tak jako že tam je duha.“

Dítě: „Já bych tady namaloval malý duhy.“

Dítě: „Já bych tam chtěla ještě domalovat hvězdy.“

Dítě: „Já bych tady ještě chtěla domalovat to sluníčko.“

Dítě: „Já bych chtěl dobarvit baňoh a sem skříňku.“

Dítě: „Já bych tady chtěla dokreslit tu telku.“

Dítě: „Já taky sluníčko.“

Co vás nejvíce bavilo/ zaujalo na tvoření?

Děti samostatně navodily tuhle otázku, tím že začaly hodnotit, co je bavilo a co ne. Všechny děti se k tvoření a aktivitám vyjadřovaly kladně.

Dítě: „To malování.“

Dítě: „Vytvořit dospělého.“

Dítě: „Mě se nejvíc líbilo to malování.“

Dítě: „Malování.“

Dítě: „Všechno.“

Dítě: „Mě se líbilo, jak jsem mohla namalovat trávu, aktovku a strom a podepsat se.“

Hodnocení komunikace a činností

1. Pracovaly děti samostatně, nebo potřebovaly pomoci?

Při prvním tvoření se děti ujišťovaly, zda mohou fotografii rozstříhat, ale dále už pracovaly samostatně a neměly během tvoření žádné dotazy.

2. Dařilo se dětem pořídit fotografie, nebo bylo potřeba pomáhat?

Děti zvládly pomocí telefonu pořídit fotografii bez dopomoci.

Kritéria hodnocení pro učitele:

1. Jaké symboly využívaly pro ztvárnění daných věkových kategorií?

Děti využívaly symboly pro dané věkové kategorie – například pro školáka využívaly často prostředí školy, či pomůcky do školy. Pro dospělého člověka využívaly většinou symboly zaměstnání a pro seniory nejčastěji využívaly symboly stáří například hůl, vrásky,..

2. Jaké kompozice volily při vytváření daných věkových kategorií?

Děti nejčastěji využívaly v hlavní roli právě postavu, byla tedy hlavním prvkem. Další věci určující danou věkovou kategorií byly vedlejšími prvky. Poměry mezi jednotlivými prvky neodpovídaly skutečnosti, což mohlo být způsobeno velikostí fotografie, která byla jednotná.

3. Jaké části fotografie využívaly pro ztvárnění věkových kategorií?

Pro školáka většina dětí využila celou postavu, což mohlo být způsobeno právě tím, že už jdou do školy a s pojmem školák mají spojen právě nástup do první třídy. Pro dospělého a seniora často využívaly pouze hlavu bez vlasů, nebo končetiny, nebo pouze

tělo bez hlavy a na ostatních dokreslených částech se pak vyskytovala symbolika dané věkové kategorie.

4. Dokázaly děti vytvořit portrét, tak aby vystihoval danou věkovou kategorii?

Většina dětí zvládla úkol bez větších obtíží. Většina dětských prací vystihuje právě danou věkovou kategorií. Některé portréty dle vzhledu nejsou poznat, ale po popisu a hodnocení ze strany dětí opravdu vystihují danou věkovou kategorii. Některé děti nedokázaly rozlišit dospělého člověka od seniora.

5. Dokázaly děti vybrat fotografie a zdůvodnit proč vybraly právě tyhle?

Děti si vybíraly fotografie a většina dětí dokázala říci, proč si vybraly právě danou fotografii. Většina dětí vybírala fotografie na základě barevnosti. Některé děti fotografie vybíraly pouze náhodně.

6. Dokázaly děti doplnit fotografie, tak aby bylo poznat, že to je portrét?

Všechny dětské obrázky vystihují portrét.

Úkol 4

Úkol č. 4 spočíval v diskuzi o uměleckých dílech – portrétech malířů a fotografů. Před samotným úkolem jsme pracovali s dětmi s knihou: „Kamil neumí létat“. Kniha je o jinakosti. Kamil je malý kos, který se nenaučil létat, ale uměl číst a pomohl rodině tím, že znal něco jiného. S dětmi jsme diskutovaly, na téma: Každý má rád něco, dělá něco jiného, ale to neznamená, že když je někdo jiný, že je to špatně. Děti poslouchaly a spolupracovaly při četbě příběhu, odpovídaly na otázky a popisovaly ilustrace. Aktivitu na hledání rozdílů jsme pojaly s časových důvodů pouze tak, že jsme si ukazovaly obrázky a děti hádaly, kdo to je, jestli dítě, dospělý nebo senior. Děti našly hlavní znaky a většinou dokázaly určit, o jakou věkovou kategorii se jedná.

Následně si děti měly možnost prohlédnout fotografie vybraných obrazů. Popisovaly co, a koho na portrétu vidí.

Portrét Černošský Král – Čapek, Josef

Děti poznaly, že je na obrázku postava a našly části těla. Děti byly překvapené, že i takhle může být sestavena postava.

Paní učitelka: „Co tam vidíte?“

Dítě: „Hlavu.“

Dítě: „Nějaký klobouk.“

Dítě: „Ruce.“

Dítě: „Nohy.“

Dítě: „A takovej tenhleten šátek.“

Dítě: „Takový písmenko.“

Portrét Alice Liddelové – Lewis, Carool

Děti poznaly, že je na fotografii dívka, ale přišla jim starší. Pojmenovaly, že je to černobílá fotografie.

Dítě: „To je holčička.“

Dítě: „Je trochu stará.“

Paní učitelka: „Co má na sobě?“

Dítě: „Má šaty.“

Paní učitelka: „Jakou má barvu ta fotografie?“

Dítě: „Černou a bílou.“

Portrét Dívka s perlou – Vermeer, Jan

Dětem se dívka z portrétu zdála, jako dospělá paní. Nepoznaly, že je to dívka. Nejvíc je na obraze překvapivě nezaujala perla, ale turban na hlavě.

Paní učitelka: „Kdo to je?“

Dítě: „Nějaká paní a je dospělá.“

Paní učitelka: „Co tam vidíte na tom obrázku?“

Dítě: „Že má takovou čepici.“

Autoportrét Celník - Rousseau, Henri

Děti poznaly, že je na obraze muž. Poznaly to dle typických znaků například knír. Že je dospělý rozeznaly také dle velikosti. Dále je na obraze zaujala paleta s barvami a podle té poznaly, že bude malovat.

Dítě: „Je dospělý, protože má knír.“

Dítě: „Protože je veliký.“

Dítě: „Protože má barvičku.“

Dítě: „ Asi bude malovat.“

Kritéria hodnocení pro učitele – analýza výtvarné řady

1. Navazovaly na sebe připravené činnosti?

Činnosti na sebe navazovaly, jen jsem musela průběh plnění úkolů, především úkolu číslo 2 a úkolu číslo 3 propojit, protože pro děti by bylo náročné nejdříve vybírat fotografie pro všechny věkové kategorie a až následně tvořit. Bylo jednodušší vždy vybrat fotografii a odůvodnit výběr a následně hned tvořit. Některé aktivity jsme nestihli, nebo jsme je nemohli dělat kvůli nepřinesení materiálů z domova (materiály z domova děti nemohly přinést, protože týden před plánem byly děti doma a mateřská škola byla uzavřena). Některé pohybové aktivity jsme museli upravit, vzhledem k povinnosti nosit roušky, aby děti neměly obtíže s dýcháním.

2. Stačily aktivity na to, aby děti pochopily zadání?

Aktivity dostatečně připravily děti na pochopení zadání a k zadání úkolů děti neměly žádné dotazy. Přípravě bych vytkla, že chyběly aktivity na práci s fotografií – především se stříháním fotografie. Děti ze začátku měly problém, pravděpodobně strach rozstříhat fotografii.

3. Byly zvoleny vhodně materiálně technické prostředky?

Materiálně technické prostředky vyhovovaly tvoření a splnily účel pro snadné tvoření.

Propojení tematického plánu a plánování výtvarných činností se dá skloubit a při plánování můžeme vycházet právě z oborového kontextu. Například u mnou zvoleného

kontextu – portrét, právě tento oborový kontext v mé výše uvedené přípravě evokuje mnohé další činnosti do tematického plánu, například k tématu rodina, kamarádi, poznávání sebe samého.

11.2. Případová studie č. 2

Druhá případová studie se bude zabývat předáváním konceptu výtvarného plánování vybrané učitelce. Níže jsou uvedené základní informace o vybrané učitelce. Následovat bude zhodnocení plánování a výtvarného plánování na základě pozorování a analýzy příprav. Součástí druhé případové studie bude rozbor rozhovoru (dotazníku) nad publikací Plánování výtvarných činností – Kafková. Dále bude obsahovat přehled výukových činností pro pochopení výtvarného plánování. Činnosti jsem pro učitelku připravila a společně jsme je vykonávaly, součástí těchto činností bude i ověřovací „kartičkový kvíz“ k pochopení plánování výtvarných řad. Poslední částí druhé případové studie bude vlastní tvorba učitelky - plánování výtvarné řady a její reflexe. Následovat bude má reflexe k jejímu plánování.

Cílem druhé případové studie je zodpovědět otázky:

1. Dokáže vybraný pedagog v mateřské škole bez studia UK pochopit a nadchnout se v oblasti výtvarného plánování – plánování výtvarných řad?
2. Co je v pochopení výtvarného plánování nejobtížnější?

A zhodnotit, zda by stačilo pro pedagoga se zájmem o studium plánování výtvarných činností „školení“ k tomu, aby následně aplikoval a rozšiřoval své znalosti v konceptu výtvarné plánování ve své vlastní pedagogické činnosti?

11.2.1. Charakteristika osoby + charakteristika plánování

Charakteristika vychází z dotazníku viz. příloha č. 5

Případová studie č. 2

Věk: 24

Pohlaví: žena

Dosažené vzdělání: VOŠ

Pedagogická praxe: 1 rok na HPP

8 týdnů ve 3. ročníku VOŠ

6 týdnů ve 2. ročníku VOŠ

4 týdny v 1. ročníku VOŠ

Zájmy:

Hra na klavír, příčnou flétnu, kytaru, kreslení, zahradničení, běhání, pečení, e-gaming, čtení, plavání, práce se psy

Charakteristika plánování a stylu výuky v MŠ:

Tematické plánování v týdenních či dvoutýdenních blocích. Plány zpracovává z metodických příruček a internetových zdrojů. Plány má v tištěné podobě seřazené dle činností.

Upřednostňované činnosti v MŠ:

Diskuze s dětmi, zpěv a cvičení upřednostňuje před výtvarnou výchovou.

Charakteristika mého plánování výtvarných činností v MŠ:

Výtvarné činnosti plánuje společně s přípravou dle nápadů v metodických příručkách, z internetových zdrojů či vlastní nápady. Před výtvarnými činnostmi zařazuje motivaci a uvolňovací cvičení.

11.2.2. Zhodnocení plánování výtvarných činností před „výukou“

Dle dotazníku a vlastního pozorování v mateřské škole, probíhá plánování výtvarných činností minimálně. Výtvarné činnosti využívá učitelka spíše, jako doplnění činností z tematického plánu. Výtvarné činnosti se odvíjejí od týdenního plánu, např. když bude téma: Pohádky, tak výtvarná činnost bude kresba oblíbené pohádkové bytosti.

Při plánování nebere v potaz ani výtvarnou otázku či problém. Výběr technik se odvíjí od činnosti, ale nejčastěji je to kresba, kolorovaná kresba či malba, případně práce s modelínou. Z výtvarných materiálů využívá nejčastěji klasické papíry různých formátů, případně barevné papíry a pro děti volí ke kresbě či malbě pastelky, voskovky, vodové barvy či tempery. Z výtvarných instrumentů nejčastěji zařazuje tužku, či štětec.

Při výtvarném plánování nebere v potaz kritéria hodnocení a k tomu většinou po výtvarných činnostech nedochází. Výtvarné činnosti na sebe nenavazují a nemají dlouhodobější záměr.

11.2.3. Rozbor rozhovoru (dotazníku) k publikaci Plánování výtvarných činností

Práce s poznámkami učitelky, které si poznamenala při čtení publikace. Otázky k publikaci, které ověří porozumění textu. Otázky budou využívány v případě, že učitelka projeví, že publikaci a pojmy alespoň částečně pochopila.

Otázky:

1. Pokládá se výtvarná otázka dětem?
2. Patří mezi výtvarné činnosti komunikace?
3. Může být obraz oborovým kontextem?
4. K čemu slouží kritéria hodnocení?
5. Můžeme při výtvarném plánování využít jako oborový kontext například environmentální výchovu?
6. Předkládáme oborový kontext dětem?
7. Z čeho vychází výtvarná otázka?
8. V jaké formě předkládáme výtvarný úkol?
9. Mezi výtvarné prostředky řadíme: bod, linie, symetrie, štětec, koláž? (Vyber pouze ty, které se hodí)
10. Řadíme mezi materiálně-technické prostředky výtvarné materiály?

Následně bude probíhat vysvětlení jednotlivých pojmů z výtvarné řady. V této části budu pojmy vysvětlovat na základě teoretické části DP.

Reflexe

Na základě dotázaní učitelky, jsem zjistila, že publikace pro ni byla velice náročná a pojmy se motají a pletou dohromady. Definice pojmů nepochopila, říkala, že by se jí k definicím hodily ukázky a příklady, aby věděla k čemu si je přiřadit. Což se dalo předpokládat vzhledem k tomu, že publikace slouží k provedení studia minimálně tří semestrů na Univerzitě Karlově. Otázky k publikaci jsem tedy nepokládala a přešli jsme k vysvětlování pojmů. Pojmy jsem učitelce vysvětlovala na základě teoretické části, při vysvětlování se kolegyně doptávala a ujišťovala o pochopení pojmů. Část teoretické části o výtvarné řadě dostala k dispozici pro vlastní nastudování a pro následné plánování.

11.2.4. Výukové činnosti pro pochopení výtvarného plánování

- a) Náslech při realizaci výtvarné řady s dětmi – učitelka bude mít možnost pozorovat realizaci mé výtvarné řady v mateřské škole.
- b) Propojení výtvarné řady a odborných termínů z výtvarného plánování. Propojení bude probíhat pomocí kartičkového kvízu. Kvíz bude postaven na základě výtvarné řady, kterou učitelka viděla při náslechu. Kartičky budou rozstříhané a učitelka bude mít za úkol přiřazovat kartičky z výtvarné řady ke kartičkám s názvy jednotlivých částí výtvarné řady.

Reflexe

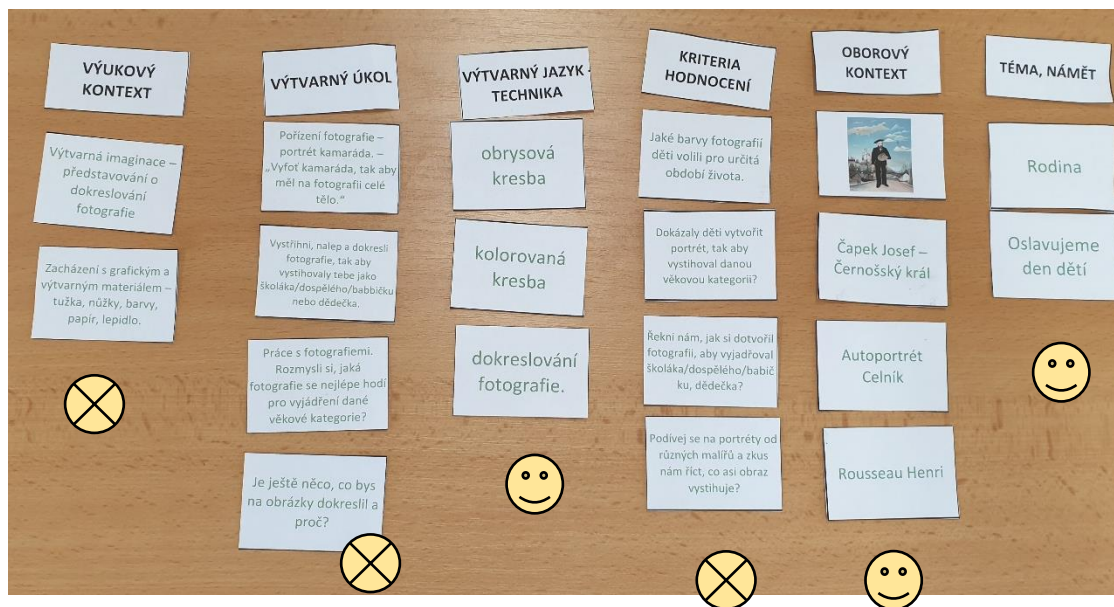
- a) Učitelka byla přítomna při zadávání hlavního úkolu a druhý den při samotném tvoření tedy úkol 2 a úkol 3. Sledovala rozhovory s dětmi a následné tvoření dětí.
- b) Propojení pojmů s činnostmi z výtvarné řady proběhlo dobře. Správně bez dopomoci přiřadila – oborový kontext, téma, nástroje, instrumenty a materiály, výtvarné techniky a výtvarnou otázku.

U výtvarných činností věděla, že se mezi ně řadí 4 činnosti, ale bohužel si nezpomněla jaké. Největší problém tedy byly výtvarné činnosti a výukový kontext. Je však srozumitelné, že výukový kontext dělal učitelce problém, protože do výukového kontextu se dá zařadit mnoho pojmů a nemá specificky definované požadavky na správnost. Drobná chyba se také objevila u výtvarného úkolu a u kritérií hodnocení, kde jeden ze 4 úkolů netrefila a prohodila právě s jedním kritériem hodnocení. Poslední fotografie zobrazuje zbylé lístečky, které nedokázala kolegyně určit, a byly to právě lístečky, které se řadily k výtvarným činnostem a výukovému kontextu.

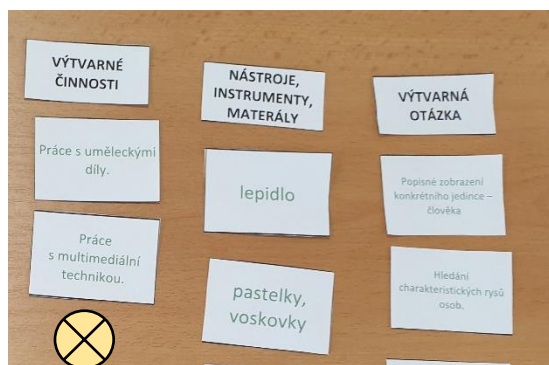
Tato aktivita dokázala, že v určitých pojmech si učitelka není jistá, a tak byly opětovně vysvětleny, aby při tvoření vlastní výtvarné řady měla učitelka v pojmech co nejvíce jasno

Správně ☺

Špatně ☹



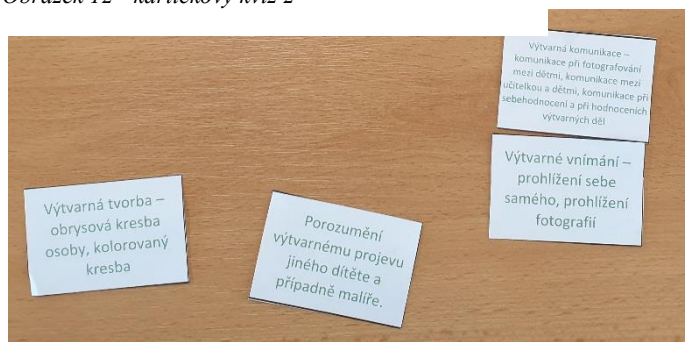
Obrázek 11 - kartičkový kvíz 1



Obrázek 13 - kartičkový kvíz 3



Obrázek 12 - kartičkový kvíz 2



11.2.5. Vlastní plánování učitelky po absolvování výuky a její reflexe činností dětí a sebereflexe

Učitelka naplánovala výtvarnou řadu k tématu dopravní výchova, inspirovala se dílem od malíře Salvador Dalí – Pokušení sv. Antonína, který ji sloužil jako oborový kontext. Níže uvádím její přípravu a reflexi.

A) Příprava učitelky

Oborový kontext - Salvador Dalí - Pokušení sv. Antonína

Výtvarná otázka - „nesmysl“ – dlouhé a tenké nohy zvířat, obrovské náklady na hřbetě

Výtvarný úkol - Vyber si dopravní prostředek a vytvoř z něj nesmysl

Kontext výuky

- Práce s knihou Velká knížka Veselé nesmysly pro malé vypravěče
- Vyhledání a popis nesmyslů; vysvětlení, proč je to nesmysl
- Práce s knihou Dalí – ukázka jeho děl a znovu popis „nesmyslů“

Výtvarný jazyk - Ten jsem nepřipravovala, pojmy výtvarného jazyka používám běžně a děti je znají.

Výtvarná média - Kresba, olejové pastely, papír

Výtvarné činnosti

- Výtvarné vnímání – popis dopravních prostředků, jejich funkce
- Výtvarná tvorba – přemýšlení o tom, jak z reálného dopravního prostředku udělat nesmysl

Kritéria hodnocení

- Čím dalším bys z toho mohl udělat nesmysl?
- Jak náročné pro tebe bylo vymyslet, jak to změnit?
- Jakým způsobem děti uchopily úkol? Přetvořily celý dopravní prostředek na něco jiného, nebo jej jen upravily tak, aby byl nesmysl jeho součástí?

Téma, námět - Dopravní výchova

B) Reflexe učitelky

Výtvarná řada se mi připravovala docela dobře, z počátku jsem měla vybráno dílo od Salvadora Dalího, ale nevěděla jsem, jak z výtvarné otázky udělat úkol tak, aby to zapadalo do tématu. Nicméně po tom, co mi Veronika znovu vysvětlila každou kategorii zvlášť, se mi již dařilo lépe.

Děti se zdály velmi zaujaté při práci s oběma knihami. Překvapilo mě, jak jednoduše přijaly celý koncept surrealismu (pro ně jsem zvolila slovo „nesmysl“) Salvadora Dalího. Na jeho obrazech se velmi rychle orientovaly a popisovaly je. Při práci s knihou „Veselé nesmysly“ zdůvodňovaly jednotlivé nesmysly opravdu originálně tak, jak mě to samotnou nenapadlo. Při zadávání výtvarného úkolu měly chvíli problém pochopit, co vlastně mají dělat, nicméně po přeformulování zadání se již děti chytly a pustily se do práce. Ač jejich výsledný produkt se může zdát jako zmatek, tak děti si uměly pěkně zdůvodnit co a proč jak nakreslily (viz ukázka Příloha č. 5). Během práce byly opravdu velmi zaujaté, každý se věnoval svému nesmyslu a neměly potřebu koukat k sousedovi.

Při dalším plánování výtvarné řady bych zařadila určitě i do výukového kontextu pohybové a dramatické činnosti, nicméně ty v režimu COVID-19 momentálně nejsou vhodné z důvodu roušek a vyšší teploty ve třídě. Jako další činnost bych asi přidala i skupinovou práci. Vytvoření takového nesmyslu např. z věcí, které najdou ve školce – hračky, vybavení, nábytek atd.

11.2.6. Vyhodnocení plánování po absolvování výuky

U realizace výtvarného plánu jsem bohužel nemohla být přítomna z důvodu nařízené karantény. Ze stejného důvodu se realizace zúčastnily pouze 4 děti. Učitelka mi nahrála vybrané rozhovory s dětmi a zaslala mi fotografie výsledných děl.

A) Hodnocení přípravy

Učitelka rozdělila přípravu do správných kategorií, ale některé kategorie nejsou obsaženy správně. Většinou jsou nepřesné a málo definované.

Jako oborový kontext byl zvolen Salvador Dalí a jeho obraz Pokušení sv. Antonína. Z přípravy není jasné, odkud učitelka studovala samotného malíře a jeho obraz. Ale z výtvarného úkolu, který definovala jako: „nesmysl“ – dlouhé a tenké nohy zvířat, obrovské náklady na hřbetě, můžeme vyvodit, že vycházel pouze z vizuálního dojmu

obrazu, tedy dílo ani malíř nebyly dostatečně nastudovány a úkol je tedy zaměřen pouze na vizuální dojem obrazu. Když nebudeme brát v potaz nepřesnost oborového kontextu a výtvarné otázky, tak výtvarný úkol byl správně vyvozen z otázky, ale chybí tam nějaká podmínka například na základě, čeho si mají vybrat dopravní prostředek. Kontext výuky nebyl zcela pochopen, učitelka zde vypisuje aktivity, které budou dělat právě v kontextu výtvarné řady, není zde hlubší kontext, na co výtvarná řada navazuje, co ji předcházelo, co následovalo. K výtvarnému jazyku se učitelka vyjadřuje pouze tím, že ho děti znají, nepopisuje, jaký výtvarný jazyk využívají právě při těchto činnostech. Jako výtvarná media jsou správně vypsány olejové pastely, papír, ale pojem kresba by měl být zařazen právě do výtvarného jazyka. Výtvarné činnosti má v přípravě dvě, neuvádí zde imaginaci ani komunikaci. Přičemž právě komunikaci i imaginaci děti využívaly. U výtvarné tvorby má částečně definovanou právě výtvarnou imaginaci. Kritéria hodnocení by měla vycházet především z úkolu, který ale nebyl dostatečně specifikován a to je vidět i na kritériích hodnocení. Z výtvarné řady je vidět, že některé pojmy z výtvarného plánování jsou velice náročné jak pro pochopení, tak hlavně pro následnou realizaci. Největším úskalím této výtvarné řady je dle mého názoru nenastudování oborového kontextu, z čehož pak pramení ostatní chyby. Ale na druhou stranu je zde vidět velická snaha při plánování a snaha využívání jednotlivých částí výtvarného plánování.

B) Hodnocení realizace výtvarné řady

Z přípravy a následných záznamů je zřejmé, že i přes nepřesnosti ve výtvarné řadě si děti něco odnesly a koncept výtvarné řady je zaujal. Děti při činnostech pracovaly se dvěma knihami, s knihou Velká knížka Veselé nesmysly pro malé vypravěče a s knihou o malíři Salvadoru Dalím. Jak z reflexe kolegyně, tak z nahrávek je zřejmé, že s vyhledáváním „nesmyslů“ neměly děti žádný problém. Projevila se zde jejich fantazie, jejich znalosti a jejich zájem o aktivity. Při samostatném tvoření dle výsledných kreseb děti splnily přesně úkol. Při hodnocení jednotlivých výkresů poznaly děti nesmysly na ostatních výkresech a dokázaly vymyslet další věci, které by šly změnit. Většinu dětí se dle hodnocení pracovalo dobře a zadání pro ně bylo dobře přijatelné. (ukázka - přepis nahrávek: Příloha č. 6)

C) Shrnutí hodnocení

Výtvarná řada určitě naplňovala některé cíle výtvarné výchovy například možnost volnosti projevu a odpoutání se od reality. Děti měly možnost komunikovat s učitelkou na stejné úrovni. U dětí se rozvíjela percepce. Celkové hodnocení výtvarného plánování učitelky bych shrnula tak, že se zde projevil velký zájem o tematiku plánování, ale že samozřejmě nelze umět všechno ihned a dokonale. Určitě je potřeba zapracovat na oborovém kontextu a z něj vycházejícím výtvarném problému. Učitelka prokázala schopnost využít v plánování a realizaci zajímavých aktivit.

11.2.7. Zhodnocení výtvarného plánování a výukových činností ze strany učitelky, která se zúčastnila „výuky“

Hodnocení probíhalo na základě dotazníků č. 2 (důvodem byla hygienou nařízená karanténa). (Příloha č. 7) Dotazník obsahoval čtyři hlavní otázky, přičemž první otázka měla podkategorie na upřesnění otázky.

První otázka se zabývala zjištěním, jaké výukové činnosti byly pro pochopení výtvarných řad nejvhodnější a naopak. Byly zde vypsány jednotlivé činnosti a ke každé se učitelka měla vyjádřit. První aktivitou byla četba publikace – četba publikace učitelce nevyhovovala, byla pro ni složitá na čtení natož na pochopení. Další aktivitou bylo mé vlastní vysvětlení pojmů dle teoretické části diplomové práce. Tato aktivita učitelce přišla velice přínosná, zvláště ocenila, to že se mohla doptávat, a že byly uváděny i příklady. Označila tuto aktivitu ze všech, jako nejvhodnější. Další aktivitou byl náhled na výtvarnou řadu prováděnou s dětmi – což učitelce napomohlo v představě o realizaci a o výsledku výtvarné řady. Pomohlo jí to také k propojení teoretických pojmů s praxí. Tabulkový kvíz bylo pro učitelku příjemné opakování pojmů, zde ocenila, že to bylo zábavnou formou. Hlavním úkolem a cílem výukové činnosti bylo vlastní plánování. Zde učitelka vytykala, to že musela plánovat sama, že jsem jí během plánování neradila a nenechala jsem jí prostor pro dotazy při plánování. Bylo to pro ni náročné. A poslední aktivitou bylo využití výtvarné řady v mateřské škole, které učitelce přišlo nezbytné pro úplné pochopení celého konceptu. Napomohlo jí to k utřídění myšlenek, zda je pro ni plánování výtvarných řad přínosem, nebo naopak.

Druhá otázka se zabývala zjištěním, co bylo pro učitelku nejnáročnější při plánování. Zde měla učitelka jasno a nejsložitější, ale i nejzajímavější ji přišlo přeformulování výtvarné otázky pro děti do výtvarného úkolu.

Třetí otázka se zabývala právě tím, co bylo nejzajímavější a nejprínosnější na plánování výtvarných řad. Zde se učitelka opakovala, že nejzajímavější byla právě výtvarná otázka a výtvarný úkol. A nejprínosnější pro ni byl samotný oborový kontext, kdy si musela nastudovat dílo. Pro děti si myslí, že nejprínosnější je to, že se zaměřují na jiné aspekty díla, že se odpoutávají od jednoduchého líbí nebo nelíbí.

Poslední otázkou byla vize do budoucna, zda se bude učitelka plánování věnovat, zda se bude snažit plánování využívat v mateřské škole. Zde se vyjadřovala velice kladně, plánování ji obohatilo o další úhel pohledu, jak přistupovat k výtvarným aktivitám, a jak zprostředkovávat dětem poznatky o umění.

11.2.8. Zhodnocení výtvarného plánování učitelky a výukových činností, pro její pochopení – shrnutí

Výukové činnosti byly naplánované smysluplně a zvolené vhodně, což dokazuje i vyjádření učitelky. Mě osobně přišlo nejprínosnější také vysvětlování pojmů, kdy se učitelka mohla doptávat. A osobně mi také velice přínosný přišel kartičkový kvíz, kdy jsem si ověřila, zda učitelka pojmům rozumí či ne. Samotné plánování učitelky jsem zvolila bez konzultace proto, abych ji neovlivňovala, myslím si, že je potřeba, aby si to každý zkusil nejdřív celé naplánovat a až poté zkonzultovat. Výtvarné plánování je velice subjektivní a je potřeba, aby se člověk zamyslel nad všemi částmi a nastudoval si hlavně oborový kontext a pak se zaměřil na to, co on chce dětem předat. Pro mě bylo velice přínosné si vyzkoušet předávat koncept výtvarného plánování někomu dalšímu. Sama jsem pořád studentkou tohoto oboru a tohoto konceptu plánování a vlastně se také pořád učím. I mě samotné výukové činnosti napomohly k pochopení určitých situací a zodpovězení otázek, které by mě samotnou nenapadly, bylo to velice přínosné pro budoucí plánování. Celkově bych plánování učitelky hodnotila velice kladně, i když z výtvarné řady mi přišlo, že se oborovému kontextu příliš nevěnovala, jak dále zmiňovalo, že právě to ji obohatilo, takže do budoucna na tom bude pracovat a dál se bude o umění a plánování zajímat.

DISKUZE

Na základě studia odborné literatury jsem se seznámila s druhy výtvarného plánování, které by bylo snadné propojit s tematickým plánováním v mateřské škole. Například tematické výtvarné řady, které vychází právě z jednoho daného tématu, nebo řady metodické, které se dle Hazukové věnují jednomu danému problému například figuře v pohybu, tedy snadno si představíme, že se dají využít například k tématu sport.

První otázkou, kterou jsem si položila já v diplomové práci je, zda se výtvarné plánování (dle modelu Kafkové, který jsem nastudovala v teoretické části, a tím jsou výtvarné řady vycházející z oborového kontextu) propojit s tematickým plánováním v mateřské škole, a zda je možné pomocí výtvarného plánování rozvíjet dítě ve všech oblastech. V praktické části jsem se zabývala plánováním výtvarné řady a její realizací v tematickém plánu mateřské školy. Zajímala jsem se o naplňování cílů dle RVP PV jak z hlediska výtvarné řady, tak z hlediska tematického plánu, protože výtvarná řada se stala součástí toho plánu. Dále mě také zajímaly cíle z oblasti výtvarné výchovy, které RVP PV neobsahuje. Tedy mohu zde vyzdvihnout, že tematický plán není určující, je možné zvolit oborový kontext a dle něj vymyslet tematický plán, ale i naopak. Je potřeba studia oborového kontextu a přehledu učitelky o možnostech oborového kontextu.

Výtvarná řada byla zaměřena na portrét a identitu jedince. Děti měly za úkol hledat charakteristické rysy pro osoby vybrané věkové kategorie, pracovaly s charakteristikou věku školáka, dospělého člověka a seniora. Ke všem výše uvedeným kategoriím měly k dispozici svoji vlastní fotografii v různých odstínech, se kterou pracovaly a při tvorbě ji měly za úkol zpracovat do výsledného díla. Součástí výtvarné řady nebyla pouze tvorba, ale také společná komunikace, možnost výběru, práce s multimediální technikou a v závěru také rozvoj hodnotících postojů. Mezi výtvarné činnosti této řady jsem zařadila vnímání – prohlížení vlastní fotografie, prohlížení uměleckých děl; výtvarnou imaginaci – představování o dokreslování fotografie; výtvarnou tvorbu – samotná výtvarná činnost – přetváření fotografie, a také výtvarnou komunikaci mezi dětmi, mezi paní učitelkou a dětmi při hodnocení, sebehodnocení a při jednotlivých činnostech. Při plánování výtvarné řady je velice důležité zaměřit se na kritéria hodnocení, se kterými pak pracujeme převážně s dětmi. Kritéria hodnocení jsem já osobně rozdělila na hodnocení pro děti – tedy jejich vlastní sebehodnocení; otázky pro učitele – tedy otázky

k hodnocení dětské výtvarné tvorby a otázky pro učitele k výtvarné řadě – tedy hodnocení výtvarné řady. Zařazení výtvarné řady do tématu mi přišlo zcela vhodné, tématem byl Den dětí a jeho oslava, téma jsme v mateřské škole probírali 14 dní. U tématu bych se převážně zaměřila na dílčí vzdělávací cíle z ŠVP, které vycházejí z RVP PV. Mnohé cíle, které jsou v tematickém plánu, jsme naplnily při výtvarné řadě. Nelze tedy přemýšlet pouze o cílech výtvarné výchovy při plánování výtvarné řady, ale podrobnějším zkoumáním zjistíme, že při realizaci výtvarné řady naplňujeme mnohé obecnější cíle z RVP PV. Příkladem bych uvedla, že jeden z cílů, který jsem uvedla, jak ve výtvarné řadě, tak v tematickém plánu je rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních – vnímání, naslouchání, porozumění, i produktivních – výslovnost, vyjadřování. Jak jsem již výše uvedla, výtvarná řada obsahovala mnohé aktivity právě na rozvoj vnímání, naslouchání a převážně porozumění – výtvarné úkoly jsou dětem zadávány převážně slovně, takže děti musí vnímat, naslouchat a porozumět a všechny výtvarné činnosti propojuje komunikace, tedy děti se musí vyjadřovat. Z výtvarné výchovy by se k tomu cíli hodilo také například sebevyjádření výtvarnou formou, které jsme s dětmi naplňovali právě při samotné tvorbě. Při práci na výtvarné řadě se děti rozvíjely v mnohých oblastech. Dále bych se v diskuzi chtěla zaměřit na cíle výtvarné výchovy.

Jedním z cílů dle Svobodové je to, že by výtvarná výchova měla sloužit především k bohatšímu vnímání skutečnosti. Například tento cíl jsme naplňovaly právě při vnímání jednotlivých fotografií, tedy když měly děti možnost vnímat samy sebe a svoji identitu a porovnávat je s dalšími fotografiemi v jiných odstínech. Dle Řezáče je důležitý prožitek, který ale nestačí pouze prožívat, ale je potřeba ho pojmenovat a dále rozvíjet jeho potenciál. Už výše jsem zdůrazňovala, že komunikace a hodnocení je důležitou součástí výtvarné řady, tedy děti měly možnost jednotlivé činnosti pojmenovávat a případně hodnotit, aby si uvědomovaly, co vlastně dělaly. Dle Hazukové je jedním z cílů osvojování prostředků výtvarného jazyka pomocí lidských činností - poznávací činnost, kdy se člověk zaměřuje na subjekt a zkoumá ho, přetvářecí činnost – tedy v našem případě imaginace a výtvarná tvorba a komunikace – která také navíc rozvíjí výtvarný jazyk a terminologii. Všechny tyto cíle výtvarná řada naplňovala. Dále můžeme mluvit o cíli dle Fulkové, který se zaměřuje na pojem vizuální gramotnost, pod kterou například spadá percepční senzitivita, tedy schopnost vnímání, schopnost reakce na podnět, další

charakteristikou vizuální gramotnosti je kulturní habitus, tedy jakýsi kulturní postoj, ve kterém se utváří životní styl, který by nás měl vést k toleranci a uznání kultury, ve výtvarné řadě jsme pracovali s pojmem rodina a s fotografiemi rodin z různých kultur a různých typů rodin například rodin se stejným pohlavím rodičů. Děti se učily i dalšímu charakteristickému znaku vizuální gramotnosti, a to schopnosti kritického myšlení, k tomu jim napomáhaly například kritéria hodnocení. Posledním znakem vizuální gramotnosti je dle Fulkové schopnost vizuální výmluvnosti, působivosti ve smyslu aktivní kreativní činnosti, kterou jsme s dětmi též využili. Fulková také mluví o tom, že cílem výtvarné výchovy je to, že výtvarná výchova se vzdá předem všeho pravdivého či nepravdivého, hodnotného či méně hodnotného, krásného či ošklivého a dá svobodný prostor pro vyjádření. K tomuhle cíli nám též velice napomáhají kritéria hodnocení a aktivity před samotným tvořením, kdy děti mají možnost pochopit právě tuto myšlenku. Poslední cíl výtvarné výchovy, který bych chtěla vyzdvihnout je dle Šobáňové, která se zabývá spíše cíli výtvarné výchovy na základní škole a tedy cíli z RVP ZV, kde hraje hlavní roli pojem vizuálně obrazné vyjádření. Zde by mělo jít o obraz, objekt či fotografii, kterou žák kromě vytváření také vnímá a je jí schopen interpretovat. Mluvíme zde zase o rozvoji komunikace, vnímání a kritického myšlení.

Shrnuli poznatky a zodpovím otázku, která byla již v úvodu diskuze zopakována: Dá se výtvarné plánování propojit s tematickým plánováním v mateřské škole? Je možné pomocí výtvarného plánování rozvíjet dítě ve všech oblastech? Dle mého názoru a příkladu v praktické části diplomové práce tedy 1. případová studie o mém vlastním plánování, je možné propojit výtvarné plánování s tematickým plánováním a pomocí výtvarného plánování je možné dítě rozvíjet ve všech oblastech.

Druhá otázka položenou v mé diplomové práci se týkala, seznámení dalšího pedagoga (který nestudoval vybrané výtvarné plánování na UK) s výše uvedeným konceptem výtvarného plánování. Otázka se přímo zaměřuje na to, zda dokáže pedagog pochopit a nadchnout se v oblasti výtvarného plánování, které by mělo rozvíjet u dítěte cíle výtvarné výchovy a nezaměřovat se pouze na výsledný dojem. Naplňování téhle otázky probíhalo v několika částech. Pomocí rozhovorů, dotazníků, samotného plánování vybraného pedagoga a realizace plánování v mateřské škole. Podotázkou bylo, zda by pro pedagoga se zájmem o studium plánování výtvarných činností, stačily praktické ukázky a vyložení teorie („školení“) výtvarného plánování k tomu, aby

následně aplikoval a rozšiřoval své znalosti v konceptu výtvarného plánování ve své vlastní pedagogické činnosti. Odpověď na tu otázku není snadná. Tzv. „školení“ probíhalo v několik částech. Prvním úkolem pro pedagoga bylo nastudování publikace Heleny Kafkové – Výtvarné činnosti v mateřské škole. Tato činnost byla pro učitelku velice náročná dle dotazníku, který vyplňovala a dle rozhovoru jsem zjistila, že publikace pro ni byla nesrozumitelná a téměř nic si z ní neodnesla. Další činností bylo vysvětlování pojmů na základě teoretické části diplomové práce. Tato činnost mi přišla vhodná, pojmy jsem vysvětlovala na základě studia odborné literatury i učitelka v hodnocení aktivit upřednostnila tuhle aktivitu, především kvůli tomu, že se mohla ptát a že byly uváděny příklady. Po vysvětlování teoretických pojmů měla možnost učitelka nahlédnout na praxi, tedy na realizaci mé výtvarné řady. Osobně si myslím, že je důležité propojit teorii s praxí, aby vznikla lepší představa o pojmech. Ověřením, zda pojmy učitelka pochopila a dokáže propojit teorii a praxi jsem ověřovala pomocí „kartičkového kvízu“ úkolem bylo propojit názvy kategorií s praktickými ukázkami z výtvarné řady. Učitelka byla touto formou mile překvapena a přišlo jí to jako zábavná forma opakování, já jsem si zde ověřila, jaké pojmy jí nejsou jasné, a jaké je potřeba případně dovysvětlit. Po teoretické přípravě přišlo na řadu vlastní plánování učitelky, které následně měla realizovat v mateřské škole. Po zhodnocení plánování jsem došla k závěru, že ne všechny pojmy a kategorie zvládla kolegyně perfektně vypracovat, ale pochopila myšlenku plánování a základní strukturu. Sama své plánování zhodnotila, tak že by potřebovala během plánování konzultace.

Zodpovězení podotázky: Stačily by pro pedagoga se zájmem o studium plánování výtvarných činností praktické ukázky a vyložení teorie („školení“) výtvarného plánování k tomu, aby následně aplikoval a rozšiřoval své znalosti v konceptu výtvarného plánování ve své vlastní pedagogické činnosti? Dle výzkumu v diplomové práci by stačilo „školení“ a náhled pro zaujetí pedagoga, určitě by bylo ale zapotřebí jeho vlastní další studium k této problematice, aby se učitel více seznámil a přijal tento koncept výtvarného plánování. Určitě bych dále do „školení“ zvolila kromě seznámení s výtvarným plánováním také seznámení s cíli výtvarné výchovy.

Druhá podotázka se věnovala, pochopení výtvarného plánování: Co je v pochopení výtvarného plánování pedagoga nejobtížnější? Otázka byla zodpovězena pomocí dotazníku od učitelky, která se zúčastnila výzkumu. Dle jejího názoru je nejnáročnější

propojení výtvarného problému a jeho zformulování do výtvarného úkolu pro děti, ale kromě toho, že to pro ni bylo nejnáročnější, tak to pro ni bylo i velice zajímavé. Dále jsem se dotazovala, co bylo pro ni nejpřínosnější z výtvarného plánování. Nejpřínosnější bylo podle jejího názoru vybírání oborového kontextu a jeho nastudování. Označila zde také myšlenku nejpřínosnějšího pro děti, kde zobecnila jeden z cílů výtvarné výchovy, a to odpoutání dětí od hodnocení stylem líbí a nelíbí. Závěrem zhodnotila, že ji výtvarné plánování zaujala a rozšířilo obzory v oblasti výtvarných činností, a že by se mu ráda nadále věnovala.

Úskalím této diplomové práce tedy samotného výzkumu je to, že je výzkum založen na jedné případové studii, tedy nemůžeme tvrdit, že obecně stačí takovéto školení pro zaujetí pedagoga, ale že v našem případě stačily výukové činnosti pro zaujetí pedagoga. Dalším úskalím, je že realizace výtvarných řad probíhala ve stejné třídě mateřské školy, tedy koncept tematického plánování, který se propojoval s výtvarnými řadami, byl podobný a vycházel ze stejného ŠVP. Jako poslední úskalí, tedy spíše komplikaci, která ovlivnila realizaci výtvarných řad je aktuální omezení z důvodu COVID19, z důvodu uzavření mateřské školy a následných omezení pro provoz se výuky (realizace mé vlastní výtvarné řady) zúčastnila pouze malá skupina dětí do 15 dětí, a to ještě v omezení s rouškami. Bohužel další komplikací byla má vlastní karanténa, kdy jsem nemohla nahlížet na realizaci druhé výtvarné řady, které se zúčastnily pouze 4 děti.

V následujících odstavcích srovnám vlastní výzkum s výzkumy, které již proběhly. Obdobné plánování využívala Aneta Klapková ve své bakalářské práci „*Výtvarná řada – návod pro začátečníky*“ cílem této bakalářské práce bylo vytvořit obraz o plánování ve výtvarné výchově v pozici začátečníka. Aneta se zde přímo nezaměřovala na propojení výtvarného plánování s tematickými celky, ale i z její bakalářské práce a z její výtvarné řady je zřejmé, že to jde.

Další výzkumy nebo práce zabývající se výtvarným plánování, které jsem dohledala, se věnují spíše plánování na 1. a 2. stupni základní školy, například diplomová práce od Lenky Králové „*Plánování hodin výtvarné výchovy a jejich skutečná realizace*“, která se zabývá přímo plánováním výtvarných vyučovacích hodin na 1. stupni základní školy, zajímá se zde ale především o tematické plánování výtvarné výchovy. Dalším výzkumem, který se týká učitelů na základní škole, je výzkum se kterým jsem pracovala

i v teoretické části. Je to dotazníkové šetření v rámci článku: Co se vyučuje v nevýtvarné výchově od Petry Šobáňové. Výzkum se zabývá realizací výtvarné výuky v základních školách ve vztahu k teorii a k cílům výtvarné výchovy.

Závěrem diskuze bych chtěla shrnout hlavní myšlenku diplomové práce. Výtvarné plánování dle konceptu, se kterým pracuji v diplomové práci, je dobře využitelné v mateřské škole, dá se pomocí něho naplňovat mnoho obecných cílů předškolního vzdělávání, ale i cíle výtvarné výchovy. Koncept výtvarného plánování se dá přiblížit dalším pedagogům v případě jejich zájmu, ale nestačí pro plné pochopení, které by vyžadovalo další studium a další plánování výtvarných řad.

Do budoucna by bylo zajímavé vytvořit „kurz“, který by přiblížil koncept plánování výtvarných činností, a hlavně cíle výtvarné výchovy pro pedagogy mateřských škol. Kurz by sloužil především k seznámení a k motivaci pro další vzdělávání pedagogů. Kurz by mohl být veden Univerzitou Karlovou a zkušenými pedagogy či absolventy fakulty výtvarné výchovy ve spolupráci s katedrou primární pedagogiky.

ZÁVĚR

Předškolní období je velice důležité období pro budoucí život. Pedagogové mateřských škol mají v rukách budoucí generaci a je třeba připravovat na vzdělávání a výchovu věnovat potřebný čas a znalosti. Děti v předškolním věku by se měly učit formou hry, ale jaké podmínky jim pro hru připravíme a jaké aktivity do her zařadíme je na nás učitelích a učitelkách mateřských škol.

Výtvarná výchova může děti rozvíjet ve všech oblastech a naplňování cílů výtvarné výchovy je důležité pro celkový rozvoj dítěte. Koncept plánování výtvarných činností využívaný v diplomové práci připravuje výtvarnou výchovu, tak aby předávala vše potřebné. Aby naplňovala cíle předškolního vzdělávání, ale především cíle výtvarné výchovy.

V teoretické části jsem si nastudovala obor výtvarná výchova v předškolním vzdělávání, vývoj dítěte předškolního věku a také cíle předškolního vzdělávání a možné plánování v mateřské škole. V praktické části jsem výše uvedené oblasti využila pro plánování výtvarné řady a její realizaci v mateřské škole. Dále jsem znalosti z teoretické části využila pro předání konceptu plánování učitelce, která se zúčastnila výzkumu.

Závěrem diplomové práce bych chtěla říct, že plánování výtvarných činností má smysl, a že je potřeba se odpoutat od stereotypu a snažit se změnit přístup plánování v mateřských školách.

Použitá literatura

BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Vyd. 1., dotisk. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1909-7.

BALEKA, Jan. *Anglicko-český slovník výtvarného umění: English-Czech dictionary of art terms*. Voznice: LEDA, 2003. ISBN 80-7335-033-5.

BEZDĚKOVÁ, Libuše, Markéta KUBECOVÁ, Zuzana KUPCOVÁ a Hana VÁŇOVÁ. *Rozvíjíme výtvarné dovednosti a fantazii dětí*. Praha: Raabe, [2016]. *Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání*. ISBN 978-80-7496-274-5.

BLATNÝ, Ladislav. *Z historie výtvarné výchovy na českých školách*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1983. Spisy pedagogické fakulty UJEP v Brně, Sv. 21.

COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.

DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2., rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4593-4.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.

FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.

FULKOVÁ, Marie. *Diskurz umění a vzdělání*. Jinočany: Nakladatelství HaH Vyšehradská s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

HALÍŘOVÁ, Marie. *Portrétní tvorba*, Praha: Odeon, 1981

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.

HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: Univerzita Karlova, 1994.

HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.

HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání I*. Praha: Raabe, 2011. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-87553-30-5.

HORÁČEK, Radek a Jan ZÁLEŠÁK, ed. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.

CHILVERS, Ian. *The Oxford Dictionary of Art and Artists (5 ed.)*. Oxford University Press, 2015 (online). eISBN: 9780191782763

KLAPKOVÁ, Aneta. *Výtvarná řada – návod pro začátečníky*. Praha, 2019. Bakalářská práce. Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské: povinná četba pro pedagogické školy - třídy pro přípravu učitelek mateřských škol*. 2. změněné vyd. Praha: SPN, 1964.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KRÁLOVÁ, Lenka. *Plánování hodin výtvarné výchovy a jejich skutečná realizace*. Liberec, 2015. diplomová práce (Mgr.). Technická Univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

KŘÍŽOVÁ, Žaneta. *Výtvarné náměty a techniky v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-343-8.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PETROVSKIJ, A. V. a kolektiv. *Vývojová a pedagogická psychologie*. Praha: Statní pedagogické nakladatelství, 1977

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967

ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-121-4.

ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8

SLAVÍK, Jan, ed. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-70-6.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-04-8.

STABENOW, Cornelia. *Henri Rousseau: 1844-1910*. Praha: Slovart, c2004. Mistři světového umění. ISBN 80-7209-518-8.

STEHLÍKOVÁ BABYRADOVÁ, Hana. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3818-4.

SVOBODOVÁ, Marie. *Výtvarná výchova v předškolním věku: (určeno učitelkám mateřských škol, rodičům, prarodičům a všem, kdo výtvarně pracují s dětmi předškolního věku)*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 1998. ISBN 80-85808-47-1.

ŠVADLENA, Václav. *Geneze portrétu: Zkoumání podoby rodinných příslušníků společně s proměnou pojetí rodinného portrétu*. České Budějovice, 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy.

ŠVANDRLÍKOVÁ, Martina. *Odborné otázky Výtvarné výchovy pro elementaristy*. Praha, 2018. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy.

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

Umění a děti: estetická výchova v zahraničí. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. Odborná literatura pro učitele.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. Na pomoc učitelům a vychovatelům.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Články v časopisech

FULKOVÁ, Marie. Když se řekne vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, 42(4), 12-14. ISSN 1210-3691.

FULKOVÁ, Marie. Žádná výtvarka není ostrov sám pro sebe. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2000, 40(1), 11-12. ISSN 1210-3691.

NOSKOVÁ, Jitka. Výtvarná výchova pro 21. století. *Rodina a škola [cze]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2017, 64(5), 10-11. ISSN 0035-7766.

ROCHOVSKÁ, Ivana a Dagmar KRUPOVÁ. Jak dětem přiblížit vizuální umění? *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2017, 24(10), 10-12. ISSN 1210-7506.

ŠAMŠULA, Pavel. Výtvarná výchova - specifická a nezastupitelná součást výchovně vzdělávacích koncepcí? (Jakých?). *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2000, 40(1), 3-5. ISSN 1210-3691.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Co se vyučuje ve výtvarné výchově. Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Academie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 2013, 138(1), 18-23. ISSN 0323-0449.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. "Co doopravdy jest" aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. *Pedagogická orientace*. Brno: Československá pedagogická společnost, 2012, 22(3), 404-427. ISSN 1211-4669

Internetové zdroje:

Alenka v říši divů má 150 let. Kdo byl její předlohou a byl Lewis Carroll pedofil? | Extrastory.cz. ExtraStory - Titulní strana | Extrastory.cz [online]. Copyright © Extra Online Media s.r.o. Publikování nebo další šíření obsahu serveru eXtra.cz je bez písemného souhlasu zakázáno. [cit. 20. 05. 2020]. Dostupné z: <https://www.extrastory.cz/alenka-v-risi-divu-ma-150-let-kdo-byl-jeji-predlohou-a-by-l-lewis-carroll-pedofil.html>

Česká sekce INSEA | Oborový portál pro výtvarnou výchovu. Česká sekce INSEA | Oborový portál pro výtvarnou výchovu [online]. Copyright © 2020 [cit. 10. 04. 2020]. Dostupné z: <https://www.insea.cz/>

Jan Vermeer van Delft | ARTMUSEUM.CZ. ARTMUSEUM.CZ [online]. Copyright © 1999 [cit. 18. 05. 2020]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=654

Metmuseum [online]. Copyright © 2020 [cit. 20. 05. 2020]. Dostupné z: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/283092>

Národní galerie Praha [online]. Copyright © 2018 [cit. 18. 05. 2020]. Dostupné z: https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_10441
https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_3221

NPG P991(5); Alice Liddell - Portrait - National Portrait Gallery. [online]. Copyright © National Portrait Gallery, London and the National Media Museum [cit. 18. 05. 2020]. Dostupné z: <https://www.npg.org.uk/collections/search/portrait/mw66623/Alice-Liddell>

RVP PV leden 2018.pdf, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 15. 03.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Slavné obrazy – Dívka s perlou [online]. Copyright © [cit. 20. 05. 2020]. Dostupné z: <https://www.slavneobrazy.cz/vermeer-jan-divka-s-perlou-ido-1646>

Zdroje praktická část – plánování činností

BERNE, Jennifer. *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*. Ilustroval Keith BENDIS. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02852-1.

KOZELSKÁ, Barbora. *Jak připravit předškoláka na psaní ve škole* [online]. © Barbora Kozelská, 2019. [cit. 25. 04. 2020]. Ostravská univerzita.

Dostupné z: http://www.ppp-ostrava.cz/wp-content/uploads/2019/04/Hran%C3%ADm-ke-psan%C3%AD_bro%C5%BEura.pdf

KRYSPINOVÁ, Barbora. *Didaktické hry s barvami pro předškoláky* [online]. Praha, 2003/2004 [cit. 25. 04. 2020]. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogické a školní psychologie.

Dostupné z: <http://kps.pedf.cuni.cz/archivvyzkumu/kpsp/prace/Kryspinova.pdf>

Zdroje příloh

Alenka v říši divů má 150 let. Kdo byl její předlohou a byl Lewis Carroll pedofil? | Extrastory.cz. ExtraStory - Titulní strana | Extrastory.cz [online]. Copyright © Extra

Online Media s.r.o. Publikování nebo další šíření obsahu serveru eXtra.cz je bez písemného souhlasu zakázáno. [cit. 20. 05. 2020]. Dostupné z: <https://www.extrastory.cz/alenska-v-risi-divu-ma-150-let-kdo-byl-jeji-predlohou-a-byl-lewis-carroll-pedofil.html>

Národní galerie Praha [online]. Copyright © 2018 [cit. 18. 05. 2020]. Dostupné z: https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_10441
https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_3221

Slavné obrazy – Dívka s perlou [online]. Copyright © [cit. 20. 05. 2020]. Dostupné z: <https://www.slavneobrazy.cz/vermeer-jan-divka-s-perlou-ido-1646>

Seznam obrázků

Obrázek 1- dítě č.2 - školák.....	68
Obrázek 2 - dítě č.3 - školák.....	68
Obrázek 3 - dítě č.5 - školák.....	69
Obrázek 4 - dítě č.4 - dospělý.....	70
Obrázek 5 - dítě č.9 - dospělý.....	70
Obrázek 6 - dítě č.11 - dospělý.....	71
Obrázek 7 - dítě č.4 - senior	72
Obrázek 8 - dítě č.6 senior.....	72
Obrázek 9 - dítě č.9 - senior	73
Obrázek 10 - dítě č.15 - senior	73
Obrázek 11 - kartičkový kvíz 1	83
Obrázek 12 - kartičkový kvíz 2	83
Obrázek 13 - kartičkový kvíz 3	83

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Kompetence získané na konci předškolního vzdělávání
Příloha č. 2 – Oborový kontext
Příloha č. 3 – Tematický plán
Příloha č. 4 – Dětské výtvarné kresby – školák, dospělý, senior
Příloha č. 5 -Dotazník č. 1
Příloha č. 6 - Rozhovor s dětmi – výtvarná řada Dalí
Příloha č. 7 - Dotazník č. 2