

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

**PŘÍRODA JAKO INSPIRACE VÝTVARNÝCH EXPLORACÍ V MATEŘSKÉ  
ŠKOLE**

NATURE AS AN INSPIRATION OF CREATIVE EXPLORATIONS AT NURSERY  
SCHOOL

Zdeňka Malinovská  
U Vodojemu 2282/B  
Brandýs nad Labem  
250 01

Ročník: pátý  
Obor studia: Pedagogika předškolního věku  
Typ studia: Kombinované magisterské (nedělené)

Měsíc a rok dokončení práce: duben 2014  
Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Helena Hazuková, CSc.  
Konzultant: Mgr. Linda Arbanová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití literatury uvedené v seznamu literatury.

V Brandýse nad Labem, dne 7. 4. 2014

podpis:

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí své práce PaedDr. Heleně Hazukové, CSc. za trpělivou péči o ucelenost mé diplomové práce a za inspirativní podněty. Děkuji ředitele Mateřské školy Pražská 297, Brandýs nad Labem Zdeňce Nesnídalové a dětem z této školy za umožnění realizace výtvarných řad. Děkuji mému zaměstnavateli, ředitele Základní školy a mateřské školy Dřevčice 36, Dřevčice PaedDr. Zuzaně Bergerové za respektování a podporování ve vysokoškolském studiu. A děkuji také svým dětem, rodině a přátelům za trpělivost a podporu.

## **Anotace**

Malinovská, Z.: Příroda jako inspirace výtvarných explorací v mateřské škole. [Diplomová práce] Praha 2014 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 113 s.

Cílem práce je přispět ke zkvalitnění pedagogické praxe učitelek mateřských škol v oblasti předškolního vzdělávání. Očekávanými výstupy budou návrhy výtvarných programů pro děti předškolního věku. Programy budou vycházet z nálezů výzkumného šetření, které zmapuje aktuální stav uvedené problematiky. Inspiračním zdrojem pro dětské výtvarné aktivity bude příroda a její formy. Těžiště diplomové práce bude ve zpracování návrhů výtvarných programů a jejich experimentálního ověření a následná didaktická reflexe.

**Klíčová slova:** předškolní vzdělávání, výtvarné a estetické vnímání, výzkumné nálezy, výtvarný program, vzdělávací nabídka, přírodní formy, pedagogický experiment, didaktická reflexe

## **Abstract**

Malinovská, Z.: Nature as an inspiration of creative explorations at nursery school. [The assignment] Prague 2014, Charles University, Faculty of Education, Department of Art, p. 113

The aim of my assignment is to help to improve the teaching practice of kindergarten teachers in preschool education. The expected outputs will be proposals of art programs for preschool children. The programs will be based on the findings of the research, which will map the current state of the topic. The source of inspiration for children's art activities will be nature and its forms. My assignment is focused on the development of proposals of art programs and their experimental verification and subsequent didactic reflection.

**Keywords :** preschool education, art and aesthetic perception, research, creative program, education, natural forms, pedagogical experiment, didactic reflection

**Abstrakt:**

Malinovská, Z.: Příroda jako inspirace výtvarných explorací v mateřské škole. [Diplomová práce] Praha 2014 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 113 s.

Diplomová práce má charakter akční průzkumné sondy. Jejím cílem je přispět ke zkvalitnění pedagogické praxe učitelek mateřských škol v oblasti předškolního vzdělávání. Výzkumné šetření má přinést aktuální informace o realizačních a dlouhodobých stereotypech, o realizovaných výtvarných činnostech, pro které je hlavním inspiračním východiskem příroda. Očekávaným výstupem budou návrhy výtvarných programů pro děti předškolního věku, které budou vycházet z nálezů výzkumného šetření. Podněty ke zpracování návrhů jsem hledala v historii a současnosti výtvarného umění. Průřez dějinami výtvarného umění jsem pojala jako most mezi teorií a praxí s příklady inspirací pro učitelky mateřských škol z každého období. Těžiště diplomové práce bude v realizaci a zpracování návrhů výtvarných programů, jejich experimentálního ověření a následné didaktické reflexe.

**Klíčová slova:** předškolní vzdělávání, výtvarné a estetické vnímání, výzkumné nálezy, výtvarný program, vzdělávací nabídka, přírodní formy, pedagogický experiment, didaktická reflexe

**Abstract:**

Malinovská, Z.: Nature as an inspiration of creative explorations at nursery school. [The assignment] Prague 2014, Charles University, Faculty of Education, Department of Art, p. 113

The assignment has a special reconnaissance probes . Its aim is to help to the improvement of teaching practice of kindergarten teachers in preschool education . The survey is designed to give an update on implementation and long-term stereotypes about completed art activities for which the main inspiration is the nature. The expected outcome will be proposals of art programs for preschool children, which will be based on results of the research . I tried to find suggestions for processing proposals at the history and present of

Fine Arts. The history of art was conceived as a bridge between theory and practice with examples of inspiration for nursery school teachers from every period. The focus of the assignment is the implementation and processing of proposals of art programs, their experimental verification and subsequent didactic reflection.

**Keywords:** preschool education, art and aesthetic perception, research, creative program, education, natural forms, pedagogical experiment, didactic reflection

## Obsah

Úvod .....	11
I VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	13
1 Cíl diplomové práce .....	14
1.1 Očekávané výstupy .....	14
1.2 Těžiště diplomové práce .....	14
1.3 Dílčí cíle .....	14
1.3.1 Prozkoumat aktuální stav poznatků z předškolní pedagogiky .....	14
1.3.2 Inspirace z historie a současnosti výtvarného umění .....	15
1.3.3 Prostředky dosažení cílů .....	15
1.3.4 Metodika výzkumného šetření, druhy výzkumu a jeho hlavní metody .....	15
1.3.5 Prostředí a podmínky výzkumu .....	16
II TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....	17
2 Osobnost dítěte předškolního věku .....	18
2.1 Dítě a výtvarná hra .....	19
2.2 Výtvarný projev dítěte a charakteristické znaky dětského výtvarného vyjadřování .....	21
3 Příroda jako impuls k rozvoji výtvarného a estetického vnímání dítěte předškolního věku .....	23
3.1 Vytváření vztahu dítěte předškolního věku k přírodě .....	23
3.2 Zvláštnosti vnímání přírody dětmi předškolního věku .....	24
3.3 Přírodní formy – cesta k rozvoji smyslového, výtvarného a estetického vnímání ... ..	26
3.3.1 Výtvarné vnímání jako samostatná výtvarná činnost .....	28
3.3.2 Vnímání přírodních forem, objektů a jevů dětmi předškolního věku a jejich význam ve výtvarných aktivitách v mateřské škole .....	28
4 Otázka schopnosti estetického vnímání a jeho rozvoje u dětí předškolního věku .....	30
4.1 Zlom ve vnímání přírody dítětem - J. J. Rousseau .....	31
4.2 Estetická výchova v mateřské škole ve vztahu k výchově výtvarné .....	32
4.3 Otakar Hostinský a jeho přínos pro estetickou a výtvarnou výchovu v současné pedagogice .....	33
III VÝZKUMNÁ ČÁST .....	35

5	Dějiny výtvarného umění – most mezi teoretickými poznatky a praxí .....	36
5.1	Pravěk.....	36
5.2	Mezopotámie (4000 - 3000 př.n.l.) .....	37
5.3	Starověký Egypt (2700- 1000 př.n.l) .....	37
5.4	Starověké Řecko .....	38
5.5	Románské a gotické umění (11. stol.- 15. stol.).....	38
5.6	Renesance (15.stol.- 16. stol.).....	39
5.7	Romantismus (konec 18. stol. - začátek 19.stol.) .....	39
5.8	Impresionismus (druhá polovina 19.stol.) .....	40
5.9	Secese (přelom 19. a 20. stol.) .....	40
6	Umělecké směry 20 – 21. století.....	42
6.1	Fauvismus .....	42
6.2	Expresionismus .....	42
6.3	Kubismus .....	42
6.4	Abstraktní umění.....	43
6.5	Dadaismus a surrealismus .....	43
6.6	Návštěva Národní Galerie v Praze jako inspirace k vlastnímu výběru vhodných autorů a jejich děl s přírodní tematikou a motivy pro předškolní výtvarnou výchovu.....	44
6.7	Osobnosti výtvarného umění brandýského Polabí – vytváření citové, kulturní a výtvarné vazby dětí předškolního věku na přírodu a širší okolí jejich domova ...	46
7	Příroda v moderních výtvarných současných tendencích.....	48
7.1	Land – art .....	48
7.2	Objektová a akční tvorba .....	49
7.3	Užitá tvorba.....	50
7.4	Současná česká umělecká tvorba s přírodní tematikou po roce 2000 - výběr českých výtvarníků pro výtvarnou výchovu v mateřské škole a důvody jejich výběru.....	50
7.5	Výtvarná tvorba pro děti s přírodní tematikou a její protagonisté .....	51
7.6	Nová cesta hledání informací a inspirace pro výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání – využití internetu a jiných nových medií .....	53
8	Východiska pro volbu výzkumu a cíl výzkumu .....	54
8.1	První etapa výzkumu.....	55



8.1.1	Charakteristika a podmínky výzkumu .....	55
8.1.2	Výzkumné otázky a metody zpracování výsledků první etapy výzkumu .....	55
8.1.3	Výsledky první etapy výzkumu .....	56
8.1.4	Dílčí závěr výzkumu.....	56
8.2	Druhá etapa výzkumu .....	57
8.2.1	Charakteristika a podmínky výzkumu .....	57
8.2.2	Výzkumné otázky a metody zpracování výsledků druhé etapy výzkumu .....	58
8.2.3	Výsledky druhé etapy výzkumu-realizace výtvarných činností učitelkami mateřských škol na zadaný námět; hodnotící reflexe .....	59
8.2.4	Dílčí závěr výzkumu.....	69
8.3	Třetí etapa výzkumu.....	70
8.3.1	Charakteristika a podmínky výzkumu .....	70
8.3.2	Výzkumné otázky a metody zpracování výsledků třetí etapy výzkumu .....	71
8.3.3	Výsledky třetí etapy výzkumu- realizace vlastních návrhů výtvarných řad; didaktické reflexe.....	71
8.3.4	Dílčí závěr výzkumu.....	101
8.4	Návrhy výtvarných řad.....	102
IV.	ZÁVĚRY VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	105
9	Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	106
10	Závěry určené pro pedagogickou praxi .....	109
	Seznam použité literatury .....	111
	Seznam tabulek a obrázků .....	114
	Seznam příloh a seznam vyobrazení.....	118

**Motto**

„Hra je nejučinnější prostředek, jak se naladit na tvorbu.“

Vladimír Joachimsthal

## Úvod

Důvodem mého výběru tématu diplomové práce s názvem Příroda jako inspirace výtvarných explorací v mateřské škole je můj zájem o výtvarné činnosti dětí předškolního věku a snaha o výraznější propojení těchto činností s pobytem a výtvarnými aktivitami v přírodě.

Během deseti let mé práce učitelky v mateřské škole pozoruji jedinečnost každého dítěte, jeho spontánnost, bezprostřednost a chuť poznávat nové.

Ve své práci kladu důraz na důležitost obecného, výtvarného a estetického vnímání přírody jako celku i jejích částí (přírodních forem, objektů, jevů) dětmi předškolního věku a jeho zvláštnosti, na realizování výtvarných činností v přírodě a častější a nápaditější využití přírodních námětů. Ráda bych inspirovala své kolegyně, jak upustit od mnoho let zažitých stereotypů v oblasti výtvarné výchovy v předškolních vzdělávacích zařízeních.

Poukazuji na důležitost kreativního myšlení učitelky v nabízení takových výtvarných námětů a úkolů, které děti motivují a zrealizovat je tak, aby to dětem přineslo klady po všech stránkách, prohloubilo schopnost vnímání, prokázalo, že u dítěte předškolního věku se vyvíjí i estetické vnímání, propojilo všechny oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání tak, jak má být a zároveň vybočilo z každodenní „nudy“ u stolečků s pastelkami. Podtrhuji význam seznamování dětí předškolního věku prostřednictvím návštěv galerií, výstav s historií výtvarného umění, s výtvarnými díly a autor. K tomu je nutná orientovanost, informovanost a chuť učitelek mateřských škol využívat tuto oblast jako inspiraci pro jejich působení ve výtvarné výchově v mateřské škole.

Vzhledem k poznatkům, které jsem získala z mé praxe v mateřské škole, ke studiu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde jsem vyslechla mnoho názorů a dostala spoustu podnětů „jak umět učit“, mě začalo zajímat, zda jsou dětem předškolního věku nabízeny výtvarné činnosti bez pochopení smyslu výtvarné výchovy, stereotypně, s podstatou kvantity a ne kvality, bez znalosti a pochopení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a jakémsi „tápání“ v praxi bez teorie.

Učitelka může u dětí vzbudit zájem o různé druhy výtvarných činností, správně je namotivovat, ale bohužel tento zájem může také pohřbit díky všednosti a stereotypu těchto nabízených činností.

Byla bych ráda, kdyby tato diplomová práce byla k užítku mým kolegyním, učitelkám mateřských škol. Těm zkušenějším a vzdělanějším jako obohacení k tomu, co již dávno znají, starší učitelké generaci jako srovnání s jejich mnohaletou praxí a třeba i impulz k realizaci něčeho nového a těm méně zkušeným, na počátku učitelké praxe či studentům k pochopení smyslu výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání a v neposlední řadě jejího vnímání a uskutečňování samotnými dětmi.

## **I VÝZKUMNÝ PROBLÉM**

# 1 Cíl diplomové práce

Po dobu mé pedagogické praxe jsem měla možnost srovnání práce mých kolegyně- učitelek mateřských škol z hlediska jejich pedagogické činnosti ve městě i v malých obcích, učících jak ve věkově smíšených třídách, tak ve třídách homogenních, tedy rozčleněných dle věku dítěte. Spolupracovala jsem s učitelkami s dlouholetou praxí i s praxí minimální.

Díky tomuto dlouhodobému pozorování jsem se setkala s různými přístupy ve vzdělávací oblasti výtvarné výchovy.

**Cílem této diplomové práce** je přispět ke zkvalitnění současného stavu pedagogické praxe učitelek v mateřských školách v oblasti předškolního vzdělávání. Přinést informace o realizovaných výtvarných aktivitách (činnostech), pro které je hlavním inspiračním východiskem příroda.

## 1.1 Očekávané výstupy

Očekávaným výstupem jsou návrhy výtvarných programů pro děti předškolního věku. Tyto návrhy vycházejí z nálezů výzkumného šetření, které má přinést aktuální informace o dlouhodobých a realizačních stereotypch a nejčastějších nedostatcích v realizacích výtvarných činností.

## 1.2 Těžiště diplomové práce

Těžiště diplomové práce je ve zpracování návrhů výtvarných programů a jejich realizaci, experimentálního ověření a didaktické reflexe.

## 1.3 Dílčí cíle

### 1.3.1 Prozkoumat aktuální stav poznatků z předškolní pedagogiky

- V pedagogických dokumentech
- V pedagogické praxi

### **1.3.2 Inspirace z historie a současnosti výtvarného umění**

- Přinést příklady inspirací, které z každého období výtvarného umění může učitelka mateřské školy využít ve výtvarných činnostech s dětmi
- Zjistit oborové kontexty a kontexty s uměleckými díly v realizovaných výtvarných řadách

### **1.3.3 Prostředky dosažení cílů**

- Prostudování dostupných pramenů
- Výzkumné šetření zaměřené na praxi v mateřské škole a zpracování výzkumných nálezů
- Shromáždění a funkční uspořádání poznatků širšího kontextu zkoumané problematiky
- Tvorba vlastních návrhů výtvarných programů na základě výzkumných nálezů a nastudovaných poznatků
- Realizace vlastních programů

### **1.3.4 Metodika výzkumného šetření, druhy výzkumu a jeho hlavní metody**

Výzkumné šetření je zaměřené na přírodní formy jako inspirační východisko pro výtvarné aktivity dětí v předškolním vzdělávání a na zjištění současné praxe v mateřské škole v oblasti výtvarné výchovy.

Zvolená metodika výzkumného šetření obsahuje tři etapy:

- 1) sběr dat (dětských výtvarných prací) se stanovenými kritérii zkoumání – prezentace získaných dat v obvyklé grafické podobě (tabulka)
- 2) empirická minisonda – realizace výtvarných činností šesti učitelek z mateřských škol v Brandýse nad Labem a jeho okolí na zadaný námět; hodnotící reflexe k učitelkám
- 3) těžiště výzkumu: experiment-pro experimentální ověření zrealizovat vlastní návrhy výtvarných řad s vybranou skupinou dětí

Druh výzkumu: empirický a experimentální akční výzkum

Metody výzkumu: empirická minisonda, experiment, pozorování

### 1.3.5 Prostředí a podmínky výzkumu

Výzkum jsem realizovala v jedné ze státních mateřských škol v Brandýse nad Labem-Staré Boleslavi (Mateřská škola Brandýs nad Labem, Pražská 297). Škola má čtyři věkově smíšené třídy, každou s kapacitou 24 dětí. O děti pečují 7 plně kvalifikovaných pedagogických pracovníků se středoškolským vzděláním.

Třídy nepřekypují extrémní barevností vybavení i doplňků, je vidět, že učitelky vytváří prostředí tříd velmi citlivě. Převládají přírodní tóny barev i materiálů. Na zdech nechybí výtvarné práce dětí, které jsou uceleně uspořádány. Výtvarné realizační prostředky jsou dětem dostupné.

Zahrada mateřské školy je rozlehlá, vybavena několika pískovišti, altány, záhony a tabulemi na kreslení. V současné době je Ministerstvem životního prostředí schválen projekt „Přeměna okolí MŠ na přírodní zahradu“. Po jeho realizaci tak bude vytvořeno podnětné prostředí pro rozvoj dětského vnímání a tvořivosti. Prvky „přírodní zahrady“ (broukoviště, blátoviště, vrbové stavby, pocitová plocha, suchý potok s balvany, venkovní přírodní amfiteátr, kamenné zídky, kompostér, didaktické tabule s obrázky živočichů a rostlin, kreslicí tabule) umožní celoroční činnosti dětí (včetně výtvarných) v přírodním prostředí.

Experiment, kterým jsem se snažila přiblížit problematiku rozvažování učitelky při přípravě výtvarných činností jsem zrealizovala v únoru a březnu 2014 s vybranou skupinou dětí ve věku 5-6 let.

K empirické minisondě jsem sbírala od května 2013 do března 2014 dětské práce z mateřských škol v Brandýse nad Labem-Staré Boleslavi a okolí. Při sběru jsem spolupracovala s učitelkami těchto mateřských škol, sedm z nich dále zrealizovalo a zdokumentovalo výtvarnou činnost na mnou zadaný námět (září-prosinec 2013).



## **II TEORETICKÁ VÝCHODISKA**

## 2 Osobnost dítěte předškolního věku

Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce. „Moudrost mě nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál, ale na pískovišti v nedělní škole. Tohle jsem se tam naučil: O všechno se rozděl. Hraj fěr. Nikoho nebij. Vracej věci tam, kdes je našel. Uklízej po sobě. Neber si nic, co ti nepatří. Když někomu ublížíš, řekni promiň. Před jídlem si umyj ruce. Splachuj. Žij vyrovnaně – trochu se uč a trochu přemýšlej a každý den trochu maluj a kresli a zpívej a tancuj a hraj si a pracuj.“

„Nepřestávej žasnout.“

(Fulghum, 1993, str. 9, 10)

V této kapitole uvádím poznatky o dítěti předškolního věku obecně, a protože si myslím, že učitelka mateřské školy má být především empatická, je pro mě rozhodujícím faktem, že každé dítě je individualita se svou vlastní povahou, duší a potřebou. Toto popisuje i M. Vágnerová (2000), dle ní dítě chápe sebe sama jako subjekt a uvědomuje si vlastní „já“. I přesto, že tomu tak je, mají předškolní děti mnoho společného.

Hodnocení osobnosti dítěte předškolního věku z hlediska základních specifických skupin vlastností (Kuric, 1986):

- z hlediska motivační struktury osobnosti
- z hlediska schopností
- z hlediska temperamentových vlastností

Kuric popisuje, že začátkem předškolního věku se u dětí výrazněji uplatňuje sebevědomí, začíná se vytvářet vědomí. „Utváření sebevědomí v tomto období se spojuje s vznikem negativismu, který je vyjadřován výrokem *já sám*.“ (Kuric, 1986, str. 142)

Pro dítě je důležité poznávat. Svě okolí, přírodu kolem sebe, hračky, činnosti ostatních, sebe sama, učitelku, rodiče. Tím, jak pozoruje, poznává, logicky přichází jeho první otázky. Jednou z nejpoužívanějších je *piagetovská* otázka začínající slovem „proč“.

Za typické znaky pro dětské myšlení jsou považovány například animismus, egocentrismus, antropomorfismus či fantastičnost.

„A nikdy nezapomeň na dětské obrázkové knížky a první slovo, které ses naučil – největší slovo ze všech – DÍVEJ SE.“ (Fulghum, 1993, str. 10). Robert Fulghum má jistě pravdu. Obrázkové knížky nás dětstvím provázely všechny. Bohužel, tak jako knížky ustupují do pozadí proti TV a PC, tak i častý pobyt v přírodě a s ním spojené aktivity a činnosti včetně těch výtvarných ustupují proti této přetechnizované době. Je tedy podstatné nezúžit dítěti jeho možnosti poznávání na pokoj s obrazovkou. Objevují se sice naučné programy na PC, které umožňují rozvoj dítěte například v oblasti předmatematických představ, grafomotoriky a dalších, ale vzhledem k často špatným výběrům programů, vytíženosti rodičů a jiných negativních stránek si myslím, že pro dítě je mnohem přínosnější pobyt v přírodě a s ním spojené různorodé aktivity. Důležitým pro dítě je prožitkové učení a hra. Zde nesmím opomenout jméno J. A. Komenského (1992), který zdůrazňuje, že hra je pro dítě nezbytnou součástí jeho života.

## 2.1 Dítě a výtvarná hra

Hra obecně: Jan Amos Komenský vypodobňuje hru jako krásnou přípravu k vážným věcem a v Informatoriu školy mateřské (1992) hru popisuje jako činnost, ve které dítě nabývá zkušenosti nejbohatěji a nejpřirozeněji a jež je stejně důležitá jako spánek a výživa.

Jak uvádí V. Joachimsthal (1973), hra, byť působí navenek jen jako *hra pro hru* je formou osvojování si rozumových znalostí, návyků na pravidla hry, která jsou obrazem dospělých. Říká, že již první projev dítěte je zároveň projevem stupně hry. První pokus o zpívání, o pohybový výraz i první kresba, to vše je snaha napodobit svět – je to tedy hra na svět opravdový. Hra dětem přináší pocit vyrovnanosti, klidu, podporuje psychickou rovnováhu. Dítě ale při hře vykonává činnost, přemýšlí, utvrzuje si poznatky, rozvíjí své dovednosti i vědomosti. Nesmím zapomenout na velmi důležitý smysl hry a tím je přinést radost! Dospělí, ať už učitelé či rodiče, by měli dítěti dopřát dostatečný prostor k volné hře, podporovat herní činnosti, vytvářet k nim podněty. Pedagog by pak měl nabízet různé druhy her tak, aby jimi bylo rozvíjeno dítě po všech stránkách jeho osobnosti.

Nesmím opomenout hry didaktické, které jsou organizovány dospělým a mají za úkol sledovat didaktický cíl. Hra je spojena s činností, která má nějaký cíl. Jedná se vlastně o učení hravou formou.

Výtvarná hra: „Výtvarná hra, stejně jako hry ostatní, je sama cílem, má cíl sama v/o

sobě. Převažují v ní emoce. Nemůže proto podléhat žádnému hodnocení. Má velký význam motivační a je důležitá pro utváření postojů dětí k činnosti, k tvořivému hledání.“ (Hazuková, 2011, str. 45)

Hra je forma jakékoli aktivity, tedy i výtvarné. Měla by být nedílnou součástí dne v mateřské škole. Piaget (1970) spojuje hru s intelektuálním vývojem dítěte. Dítě v předškolním věku, tedy ve věku 2 až 7 let je dle něj ve fázi hry symbolické. Za počátek symbolického období ve výtvarné hře je považována kresba. Dítě spontánně vyjadřuje své představy graficky. „Kresba je formou sémiotické funkce, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Podobně jako symbolická hra je kresba provázena funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus). S obraznou představou sdílí snahu napodobit skutečnost.“ (Piaget, Inhelderová, 1970, str. 53)

I v publikaci J. Uždila a E. Šašinkové Výtvarná výchova v předškolním věku se setkáváme s názorem, že už první čarání je blízké hře.

V. Roeselová (1996) popisuje výtvarnou hru jako bezděčné objevování výtvarných vztahů. Výsledek výtvarné hry není až tak důležitý, jak v některých případech mylně usuzují učitelky mateřských škol. Důležitá je právě hra a její průběh.

I výtvarná hra plní funkce hry sociální, poznávací, vzdělávací. Dítě při ní zažívá radost, sebeuspokojení. Protože v ní převažují emoce, nemůže podléhat hodnocení (Hazuková, 2011). Rozvíjí taktéž komunikaci (neverbální i verbální). Tak jako se dítě vrací ke hře s hračkami, tak se vrací ke hře s různými výtvarnými realizačními prostředky, které mu musí být dostupné.

S. Kořátková (2013) uvádí, že esteticky uspořádané prostředí by mělo podněcovat kvalitu vnímání a být inspirací k tvoření. Ve třídě mateřské školy by mělo být vytvořeno takové prostředí, které podněcuje děti k rozvoji estetického vnímání.

Dospělí, ať už učitelé či rodiče, by měli dítěti dopřát dostatečný prostor k volné hře, podporovat herní činnosti, vytvářet k nim podněty. Pedagog by pak měl nabízet různé druhy her tak, aby jimi bylo rozvíjeno dítě po všech stránkách jeho osobnosti. Hra obecně i výtvarná hra mají velký motivační význam, ten je důležitý dle H. Hazukové (2011) pro vytváření vztahu dětí k činnostem a k tvořivému hledání.

## 2.2 Výtvarný projev dítěte a charakteristické znaky dětského výtvarného vyjadřování

Vzhledem k cíli práce, kterým je přispět ke zkvalitnění pedagogické praxe učitelk mateřských škol v oblasti předškolního vzdělávání považuji za důležité zmínit alespoň okrajově základní fakta o výtvarném projevu dítěte a znacích dětského výtvarného vyjadřování.

Výtvarný projev dětí v předškolním věku se odlišuje od představ dospělého člověka. Děje se tak, jak uvádí H. Hazuková (2011), především v jeho počátcích. Výtvarná činnost je spjata v mnohém s osobností dítěte a výtvarný projev je jakýmsi svědectvím a obrazem o jeho duševním vývoji. Ve výtvarném vyjadřování se zrcadlí to, jak dítě uvažuje, vnímá, jaký má charakter a představivost. Výtvarnými činnostmi se právě vyvolávání dětské představy obohacuje. Dítě myslí a uvažuje jinak než dospělý, má jiné zobrazovací prostředky. Výtvarné aktivity jsou ve velké míře zastoupeny v dětské hře. Dětskou hravostí, jak uvádí Uždil (1982), bychom ale výtvarný projev nemohli uceleně vysvětlit.

„Rysy hravosti nalézáme už u nejstarších grafických stop lidské ruky - na obrázcích, které vznikaly tlakem a tahem prstů na jílové stěně jeskyň kdysi před třiceti tisíci roky“ (Uždil, Šašinková, 1982, str. 15)

První dětské čáranice (Uždil, Šašinková, 1982) jsou podobné oválu. Je to tím, že centrum pohybu dítěte je v ramenním kloubu. Postupně se zapojuje loketní kloub, uvolňuje se zápěstí a prstní klouby. Tyto čáranice mají sklon doprava právě z důvodu středu otáčivého pohybu v kloubu ramenním. Křížení čáranic ve vodorovném a svislém směru je do budoucna znamením, že dítě začíná chápat rozvržení plochy a významy „vodorovně a svisle“. Dítě nejprve krouživý pohyb provádí přerušovaně, nepravidelně, později už se snaží vytvořit ovál souvisle jednou čarou.

Výtvarný projev dítěte není pouze grafický, viditelný. Dalšími charakteristickými znaky výtvarného projevu je například vyjádření pohybových, hmatových či sluchových představ. Pro učitelky mateřských škol doporučuji publikaci H. Hazukové (2011) Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání, kde autorka uvádí všechny charakteristické znaky dětského výtvarného projevu v ucelené a přehledné podobě rozdělené do těchto částí:

- Znaky vyplývající z grafického pohybu fyziologického základu
- Znaky vyplývající ze snahy po úplnosti vyjádření

- Vytváření grafických typů jako „podob“ pro zobrazení objektů okolního světa
- Důsledky zosobňujícího dynamismu
- Zvláštnosti v zobrazování prostoru a prostorových vztahů v ploše
- Zvláštnosti koloritu dětského výtvarného projevu

Dětský výtvarný projev je ukazatelem informací o dětské psychice, je součástí diagnostiky. Právě pro přirozenost dítěte, jeho spontaneitu, ukazuje cestu k duši dítěte.

### **3 Příroda jako impuls k rozvoji výtvarného a estetického vnímání dítěte předškolního věku**

Aby si dítě předškolního věku vytvářelo svůj osobitý vztah k přírodě, musí se prostřednictvím dospělého připravovat tak, aby dokázalo přírodu pozorovat, všimnout si jejích objektů, jevů, krás a zvláštností. Děti by se měly vracet k přírodě opakovaně a zjistit tak, že se mění v čase. Jančaříková (2010) poukazuje na vhodnost zavedení pravidelnosti aktivit, které se opakují během různých časových období (týden, měsíc, rok).

Seznamování s přírodou nemá pouze poznávací charakter a poznávací cíle, ale také cíl estetický a výchovný (Dostál, Opravilová, 1985). Z hlediska estetického cítění je důležité pro děti naučit se vnímat přírodní krásy a objekty, které na ně působí emotivně (pozitivně i negativně), zážitky z přírody konfrontovat a propojovat s výtvarnými uměleckými díly, dětskými knížkami s přírodní tematikou a jejich ilustracemi.

#### **3.1 Vytváření vztahu dítěte předškolního věku k přírodě**

Důležité pro vytváření vztahu k přírodě je nejen samotné vnímání, ale i činnosti dětí (Míšurcová, 1974). A tak při vycházkách do přírody nesmíme zapomenout na pomůcky, jakými je například lupa, dalekohled, síťka na chytání vodních živočichů či listů na vodní hladině. Děti díky těmto pomůckám objevují, bádají, pozorují. Svě zkušenosti pak přenáší do svého výtvarného projevu, jsou jim k němu inspirací. V mateřské škole je pak důležité nechat děti podílet se na udržování částí školní zahrady (zametání listů, úklid pískoviště, péče o záhonek), podnikat s nimi výlety do přírody či do míst s ní spjatými, používat při činnostech přírodní materiály. Pro dítě předškolního věku je jeho vlastní prožitek nejjednodušším způsobem k odhalování vztahů. Jak uvádí E. Opravilová (1985), dítě prožívá děje skutečných situací z toho důvodu, že je jejich přímým účastníkem. My dospělí bychom se měli snažit o to, aby dítě nahlíželo na přírodu z různých úhlů pohledu. Využít netradičních a málo používaných prostředků k bližšímu zkoumání přírody (například fotografie a její zvětšení či výřez detailu).

Příroda nabízí množství podnětů, rozvíjí pohybové i výtvarné schopnosti, smysly. Právě smyslový zážitek je pro dítě stěžejním k poznávání přírody a dospělý mu má dopřát požitky z ochutnávání, osahání i očichání.

Je třeba maximálně využít toto období předškolního věku, kdy dítě prochází obdobím úžasu a je velmi zvědavé.

U některých dětí však pozorujeme i strach a úzkost při pobytu v přírodě. Důležitý fakt je chování dospělého průvodce. Děti ho pozorují, všímají si jeho chování, co se mu líbí, čeho se bojí, štítí a jak reaguje na různé situace, které se dítěti v přírodě přihodí, zda dospělý například přijme proběhnutí dítěte kaluží nebo se tato situace stane *tragedií*.

Na závěr této podkapitoly uvádím pro zajímavost ne příliš známý pojem *ekopsychologie*. Tento obor se zabývá zkoumáním vztahu mezi člověkem a přírodou.

### 3.2 Zvláštnosti vnímání přírody dětmi předškolního věku

Gould cituje L. Burbanka, který definuje ideální podmínky pro vývoj dítěte takto: „Každé dítě by mělo mít svůj vlastní svět, kde jsou bábovičky z písku, luční kobylky, brouci, pulci, žáby, motýli, lesní jahody, třešně, žaludy, kaštiny, lezení po stromech, brouzdání se potokem, lekníny, veverky, netopýři, včely, morčata, štěňata, strniště, smrkové šišky, oblázky, písek, hadi, borůvky a sršni; a každé dítě, které o tento svět přijde, zároveň přijde i o nejlepší zdroj své výchovy. Tím, že se s jednotlivými složkami tohoto světa seznámí, dostane se do styku s vnitřní harmonií přírody. Toto poučení je nenásilné, přirozené a celistvé.“ (Gould, 2005, str. 418)

Luther Burbank – americký šlechtitel (1849-1926), který se zásadně stavěl proti školní docházce pro děti mladší deseti let, protože jako mnozí další považoval za nejlepšího učitele přírodu. Jeho nejdelší text ze všech článků, které napsal, nese název Zdokonalování lidské rostliny, ve kterém se ale nevěnuje jeho oboru šlechtitelství, nýbrž pedagogice.

Kolem čtvrtého roku života se dle Piageta (1970) u dítěte rozvíjí intuitivní myšlení. Předškoláci si často upravují realitu svou vlastní fantazií. Podobně tak vnímají a uvažují i o přírodě. Objevuje se tzv. antropomorfismus (polidšťování). Typickým příkladem je mnogogenerační oblíbenost básně Polámal se mraveneček, kdy je pro děti samozřejmé, že přijde mravenčí doktor a dá nemocnému mravenečkovi prášek cukru jako lék. Další příklad je z mé pedagogické praxe, kdy dítě po dlouhém pozorování kamene proneslo větu: „Kamínek je odřený, asi mu někdo ublížil, bolí ho to, vyndej náplast.“ (Anežka, 5 let)

Zvláštností vnímání přírody u dětí předškolního věku je rozdíl mezi vnímáním přírody (krajiny) jako celku a jejích jednotlivých objektů. Mišurcová (1974) uvádí, že



nejdříve dítě upoutají jednotlivosti (včetně jejich detailů) a kolem šestého roku pak dítě začíná chápat přírodu celistvě a může tak esteticky vnímat přírodní celky.

K tomuto sjednocení dochází dle D. Šindeláře (1981) prožitkem. Ten pak vede k samotnému rozvoji estetického vnímání. Šindelář uvádí příklad lesknoucího se křemene na hromadě šterku na okraji cesty zalité sluncem, vroubené stromy na okraji rybníka, kdy se kámen jeho leskem stal předmětem soustředění a šlo zde o prožitek estetického objektu. Tento kámen pak propojil všechny uvedené základní prvky, jakými byly například třpytící se vlny či teplá záře slunce v jeden celek a utvořil mezi těmito složkami vztah. „Třpyt kamene jen rozjiskřil to, co v nás dřímalo a po čem jsme vlastně toužili, totiž po prožitku šťastné harmonie světa a života.“ (Šindelář, 1981, str. 14)

Možným důvodem, proč dítě předškolního věku vnímá jednotlivé objekty přírody a nechápe přírodu jako celek, je fakt, že prostorové vnímání je jiné než u starších dětí a dospělých. „Děti mají tendenci přeceňovat velikost prostoru a ještě nedokáží postřehnout trojrozměrnost věcí.“ (Kuric, 1986, str. 137). Například les, louka, hory se mu zdají být mnohem většími než nám dospělým a má z nich podvědomý respekt. Svou pozornost tedy zaměřuje na jednotlivé části a objekty přírody, zejména na malé přírodní formy.

I vnímání času je pro dítě předškolního věku odlišné od dospělého člověka. Dítěti se určitý časový úsek zdá delší, než skutečně je. Kuric (1986) popisuje časovou orientovanost dětí předškolního věku- lepší orientace je u nich například v rozlišení denního času (ráno, večer) či v rozeznání zimy a léta, ale měsíce nechápou, byť používají jejich názvy.

Smyslové vnímání je prostředkem k vnímání přírody. Vzhledem k rozdílům zrakové a sluchové vnímavosti jsou děti, u kterých převažují zrakové podněty, vnímají více barvu a tvar (stromy, kameny), u jiných převažuje sluchový podnět (zvuky zvířat, vítr na strništi). I toto se odráží na vnímání přírody a jejích objektů. I otázkou zrakového vnímání se Kuric zabývá a uvádí (1986), že při zrakové orientaci je důležitá barva a tvar předmětů (Při přímém pozorování dětí v mé pedagogické praxi jsem sama sobě i kolegyním, přátelům a rodičům dětí z mateřské školy, kde pracuji, položila otázku, zda dítě předškolního věku, u kterého převažují podněty zrakové, vnímá dříve barvu či tvar. Jejich odpovědi jsou součástí přílohy č. 4 mé diplomové práce).

Další zvláštností vnímání přírody dětmi předškolního věku je i pojmenovávání zvířat, rostlin a mnohdy i objektů neživé přírody, buď vlastními jmény již existujícími, nebo těmi, které děti samy vymyslí.

Jsou i takové děti, pro které je pobyt v přírodě traumatizující a spojený s bázní a stavy úzkosti. Tento strach z přírody roste s věkem. Zatímco předškolní děti bez obav vezmou do ruky luční kobyliku či žábu, proběhnou kaluží, u dětí starších se tyto situace i díky objevující se štitivosti vyskytují méně často. Podstatnou úlohu zde hraje chování dospělého jedince.

Roli při vnímání přírody dítětem nehraje pouze osobní zkušenost a zážitek v přírodě samé, je třeba zdůraznit i důležitost ilustrací v dětských knihách, se kterými děti přicházejí do kontaktu v prostředí mateřské školy i doma. Mnohdy se totiž stane, že tyto ilustrace se rozcházejí s přirozenými potřebami výtvarně estetického vnímání dítěte předškolního věku. Je třeba si uvědomit, že dítě vnímá ilustrace (ale i umělecká díla) jinak než dospělý člověk.

### **3.3 Přírodní formy – cesta k rozvoji smyslového, výtvarného a estetického vnímání**

D. Čapková (1968) v publikaci „Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů“ uvádí, že už Komenský popisoval přírodu jako nejnázornější a nejbližší z oblastí skutečnosti, za které považoval svět duchovní, člověka a právě přírodu. J. Uhlířová (2003) zmiňuje Komenského pohled na využívání přírodních materiálů, například hlíny či písku, při činnostech dětí, v takovém užívání viděl Komenský zárodky stavitelství. Ty měly svůj význam jako prostředek k rozvoji prostorové orientace a představivosti.

Mišurcová (1974) zmiňuje důležitost přírody jako mimouměleckého prostředku, který má velký význam pro rozvoj estetického vnímání dítěte a plní tak svou estetickou funkci. Příroda dle ní poskytuje rozsáhlý zdroj estetických hodnot (nepomíjející ceny).

„Poznání přírodních jevů z vlastní zkušenosti umožňuje dětem lépe chápat krásy přírody zobrazené a umocněné v uměleckých dílech s přírodní tematikou a naopak, obraz přírody zprostředkovaný dětskému divákovi uměním přispívá k prohloubení jeho zájmu a estetického prožitku skutečné přírody.“ (Mišurcová, 1974, str. 49).

Děti předškolního věku využívají k poznávání přírody všechny své smysly a smyslové vnímání je tak velmi důležitým prostředkem k rozvoji vnímání estetického. Příroda sama je pak pro tento rozvoj ideálním místem pro její nekonečnou rozmanitost barev a jejich mnoha odstínů, tvarů, vůní i pachů. Měli bychom je vést k poznání, že ony

samy jsou její nedílnou součástí, k uvědomění si přirozeného přírodního prostředí. Dítě již od narození vnímá sluchem to, co je mu nejpříjemnější a známé, tj. hlas maminky (později i dalších jeho nejbližších, zvuky melodií z hraček). Již J. A. Komenský v Informatoriu školy mateřské (1992) zdůrazňuje, že rodiče by měly dětem už od narození činit potěšení-zpívat jim, povídat.

Zrakovými podněty jsou první barevné a různě tvarované závěsné hračky. Při procházkách pak dítě začíná vnímat podněty z okolního světa a přírody. Sleduje let ptáka, přistání kachen na hladinu řeky, pozoruje větve kymácející se ve větru, barevné květiny, vnímá rozmanité vůně přírody a žasne. Už takové, pro dítě malé zázraky, považují za počátky estetického vnímání, kdy dítě sice nevyvodí ze svého prožitku závěr (estetický soud), ale podvědomě esteticky cítí, byť to ještě nemůže a ani neumí v počátcích jeho života slovně vyjádřit.

Později se dítě na vše, co ho obklopuje, začíná ptát. Kolem druhého roku života se již dítě vyjadřuje jak verbálně, tak neverbálně – graficky. Tato vzájemná symbióza je velmi důležitá – dítě umí popsat slovně to, co realizuje výtvarně a plně si to uvědomuje. Základním kamenem dětského výtvarného projevu je pak kresba, která je pro dítě možností rychlého vyjádření. Jako první ji docenil Jan Amos Komenský. Význam spontánního čarání vyzdvihuje v Informatoriu školy mateřské. Zdůrazňuje souvislosti mezi poznáváním světa a rozvojem výtvarného projevu.

Dle Piageta (1966) je kresba forma sémiotické funkce, která má místo z hlediska vývoje mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Dítě předškolního věku pak dokáže vyjádřit výtvarně i své vizuální a pocitové zážitky z reálného světa, ale i ze světa dětské fantazie. Výtvarný projev se stává projevem estetickým a je tedy podstatný pro rozvoj estetického vnímání. „Estetické city patří k tzv. vyšším citům, které obohacují a zušlechťují psychiku dítěte.“ (Klindová, Rybářová, 1974, str. 70).

Pro děti v předškolním období je typické, že si lépe zapamatují osobní zážitek než slovní vyjádření či vysvětlení konkrétních věcí a situací. Na tento fakt upozorňuje i E. Opravilová (1985). Přestože mají tedy v prostředí třídy mateřské školy možnosti seznámení se s přírodou a jejími částmi (objekty, jevy, formami) prostřednictvím obrázkových knih a encyklopedií, je pro ně samozřejmě největším a nejefektivnějším přínosem přímý kontakt s přírodou samou.

### 3.3.1 Výtvarné vnímání jako samostatná výtvarná činnost

Vnímání (percepce) obecně znamená odraz reality v mozku. Toto se děje prostřednictvím činnosti smyslových orgánů.

Výtvarné vnímání je druh výtvarné činnosti, k níž se váží lidské činnosti jako je například poznávání a prožívání (Hazuková, 2011).

„Výtvarné vnímání chápeme jako *vnitřní činnost*, při které nedochází k žádné změně vnímaného objektu ve smyslu jeho přetváření. Přináší vnímateli o objektu informace spojené s poznáváním, prožíváním a hodnocením tohoto objektu. Nemá *samo o sobě* žádný hmotný výsledek, ale je nutnou podmínkou tvorby.“ (Hazuková, 2011, str. 43)

Výtvarné vnímání jednotlivých objektů přírody, jejich zasazení do přírody jako celku, ale i uměleckých děl, ilustrací z knih pro děti a dalších impulzů, které esteticky působí na dítě předškolního věku, by učitelka mateřské školy měla zařazovat do svých příprav jako samostatnou činnost. Totéž platí i pro výtvarnou imaginaci.

Slavík (1990) uvádí, že výtvarné vnímání jako výtvarná činnost je realizována především zrakem a hmatem (na rozdíl od např. hudebních činností).

- Zrak: vnímání barev, tvarů, vzdálenosti, prostoru
- Hmat: vnímání struktury povrchů, tvaru, velikosti (hmat je však zároveň opomíjeným smyslem, který je ideální rozvíjet při výtvarných činnostech přímo v přírodě, to znamená poznávat na základě vlastní zkušenosti, s čímž, jak jsem již uvedla, se ztotožnil již v dávné době Jan Amos Komenský a dále například J. J. Rousseau a což platí i pro současnou předškolní pedagogiku)

### 3.3.2 Vnímání přírodních forem, objektů a jevů dětmi předškolního věku a jejich význam ve výtvarných aktivitách v mateřské škole

Rozmanitost přírodních forem nabízí učitelce mateřské školy využít široké možnosti jejich uplatnění ve výtvarných činnostech realizovaných s dětmi předškolního věku, které spočívá především ve vyvolání zájmu právě o tyto formy. Do těchto činností je třeba zařadit jak organické, tak anorganické přírodní objekty (Hazuková, 2011).

- Organické přírodní objekty: minerály, horniny a nerosty
- Anorganické přírodní objekty: živočichové, rostliny

Přírodní formy dítě vnímá prostřednictvím pěti smyslů:

- Zrakem – barevnost, velikost, tvar
- Hmatem – struktura povrchů
- Sluchem – zvuky (zvířat, větru, své vlastní chůze)
- Čichem – vůně (lesa, květin, hlíny) a pachy (hadovka smrdutá)
- Chutí – chuť (plodů, hub)

Jak jsem již uvedla v kapitole 3.2, kde jsem se touto zvláštností vnímání přírody zabývala podrobněji, děti předškolního věku vnímají jednotlivé objekty přírody a spíše menší přírodní formy. Zřejmě i z toho důvodu, že se jim zdá vše větší, než je skutečnost. Tyto malé přírodní formy jsou pro děti impulzem pro hru. Až později, zhruba kolem šestého roku (Mišurcová, 1974) dítě začíná chápat a uvědomovat si přírodu jako celek. To se pak u předškoláků projevuje i při výtvarných činnostech, když například začínají kreslit či malovat krajiny, které pro ně do dovršení tohoto věku byly spíše pozadím například pro kresbu zvířete či květiny.

Dalším přírodním zdrojem pro vnímání dítěte a probouzení emocí v něm jsou jevy, jakými je duha, východ i západ Slunce, bouřka, fáze Měsíce a v neposlední řadě proměny přírody a jejích objektů v čase (jednotlivá roční období). Učitelka by pak měla volit i náměty na tyto jevy a nebát se je s dětmi uskutečňovat. Proč by dítě předškolního věku nemohlo výtvarně vyjádřit strach z bouřky nebo vichřice? Pro svobodu, rozvoj představivosti a odproštění se od zasahování do výtvarného projevu dítěte jsou takové náměty ideální.

Pozorování těchto jevů je pro děti důležité i z hlediska uvědomění si pravidelnosti, opakovanosti, což je velmi podobné znakům rituálu, jak je popisuje H. Babyrádová (2002). Rituál by měl být součástí některé z částí dne v mateřské škole (například ranní pozdrav sluníčku – rituál s říkankou a prvky jogy pro děti).

## 4 Otázka schopnosti estetického vnímání a jeho rozvoje u dětí předškolního věku

Estetické vnímání – předpokládá vyspělé smysly ve prospěch jejich kultivace estetické. Je to schopnost vjemů celostných, v nichž se objevuje jednota, harmonie a souvislost jevů v jejich významovosti pro náš život, tedy ne v úzkém smyslu praktickém, operativním a účelovém. Přitom samo toto vnímání nám činí radost. Estetické vnímání je zároveň chápání vnitřního smyslu jevů, což platí i o stránce smyslové, jež v estetickém vnímání je podstatná. Estetické vnímání tedy úzce souvisí s mírou (viz) v tom smyslu, že ji poznává, vžívá se do ní, odhaluje její jedinečnost v prožitku přinášejícím vnitřní libost. (Šindelář, 1981, str. 204)

Při rozvaze, zda je dítě předškolního věku vůbec schopno esteticky vnímat, prožívat a hodnotit se přikláním s ohledem na mou osobní zkušenost se třemi mými vlastními dětmi i s dětmi v mateřské škole k názoru, že takové předpoklady tyto děti mají a postupně se u nich nadále rozvíjejí. Názory odborníků na počátky estetického vnímání se neshodují a je velmi složité se o nějaký z pramenů opřít. I tak je přínosné se s některými postoji seznámit a dále se řídit svou vlastní intuicí a *umem* rozvíjet v dětech předškolního věku estetické vnímání.

U některých odborníků (pedagogů, psychologů, estetiků) se setkáme se shodným tvrzením, že už plod v matčině děloze má schopnost preestetického vnímání.

Podle Freudovy koncepce duševního vývoje, která je rozdělena do pěti stadií, se již u dítěte mezi prvním až třetím rokem jeho života ( tzv. anální fáze) objevují začátky estetického citění. Pro dítě v tomto období jsou to i začátky vytváření si vztahu k sobě samotnému.

I Kuric (1986) se zabývá otázkou této schopnosti u předškolních dětí (tj. tří až šestiletých). Dle něj se pak u nich první známky estetického vyhodnocování objevují. Uvádí, že se tak děje například při poslechu čtené pohádky či hudby a také při výtvarných činnostech.

Mišurcová (1974) uvádí, že proces estetického rozvíjení dítěte je složitým jevem. Základ tohoto rozvoje je postaven na estetickém a smyslovém vnímání. Popisuje, že v některých studiích, které se zabývaly vývojem estetického vnímání, byly závěry takové, že dítě do zhruba třinácti let není schopno vnímat esteticky, protože do doby dovršení

tohoto věku neumí pochopit například umělecké dílo. Není schopno posouzení různých objektů, se kterými během dětství přijde do kontaktu z estetického hlediska. Je důležité zmínit, že tyto studie se ale nezabývaly různými zvláštnostmi estetického vnímání u dětí předškolního věku.

Důležitost skupiny pro rozvoj estetického vnímání: „Sen, který sníš sám, je jen sen. Sen, který sníš společně, je realita.“

John Lennon

Ve smyslu této myšlenky J. Lennona, kdy sice neznám okolnosti, za kterých ji vyslovil, ale často si ji připomínám, se snažím vést děti v mateřské škole i mé tři vlastní potomky.

Zdůrazňuji funkci a důležitost skupiny pro rozvoj estetického vnímání. Protože, jestliže dítě i přesto, že je samo o sobě individualitou, chce a přitom nemá komu sdělit své prožitky, radosti, smutky, dojmy, sny, pak je jeho estetické vnímání ochuzeno o prožitek společný.

O to cennější je, že v prostředí třídy mateřské školy si tyto *sny* předávají děti dětem – svým vrstevníkům tak, jak jim myšlení a vnímání v tomto věku dovolí a jak mají v dětství nárok. Pro nás, učitelky, je díky tomuto mnohem snazší proniknout až k duším dětí a být jim tak lidsky mnohem blíže. Vždyť pro dítě je podstatné cítit, že ho má někdo rád.

#### **4.1 Zlom ve vnímání přírody dítětem - J. J. Rousseau**

J. J. Rousseau ( 1712-1778) byl stoupencem naturalismu. Tento pedagogický směr se zabýval člověkem a přírodou ve dvou rovinách:

- vnější: dítě je součástí přírody, která je prostředím ideálním k výchově
- vnitřní: přírodu má každý člověk, tedy i dítě, zakotvenu v sobě samém

„Lze říci, že Rousseau je objevitelem dítěte, kolem něhož se má soustředit veškerá péče, aby se mu umožnil svobodný rozvoj; jeho stoupenci a následovníci proto označili tento názor za „pedocentrismus“.“ (Dostál, Opravilová, 1985, str. 35)

Rousseau je považován za osvoboditele dítěte. Přichází s ním uznání práva lidské bytosti na dětství a s ním i právo na hru. Vytvořil teorii přirozené výchovy. Do té doby bylo malé dítě chápáno jako zmenšená kopie dospělého člověka. Jeho dílo „Emil čili o vychování“, které zmiňují i M. Dostál a E. Opravilová (1985) poukazuje ve druhém díle na důležitost výchovy dětí přímo v prostředí přírody. Tento styl výchovy má základy na rozvoji všech smyslů. Děti se pak v přírodě učí a poznávají tak zvaným pokusem – omylem.

## **4.2 Estetická výchova v mateřské škole ve vztahu k výchově výtvarné**

„Nikde jinde než v estetické výchově nehraje moment vlastní aktivity tak významnou roli, nikde jinde není rovněž třeba tak úzkostlivé opatrnosti a taktu ze strany učitelky.“ (Opravilová, 1974, str. 135)

Estetická výchova je pojmem, do kterého patří veškeré *krásno* a umění, které ovlivňuje dítě (člověka). Podílí se na utváření jeho charakteru a na rozvoji osobnosti.

V dnešní době plné nevkusu a kýče, nekulturního životního stylu, časové zaneprázdněnosti rodičů, negativnímu vlivu televize a nových médií má estetická výchova v mateřských školách o to významnější postavení a roli a učitelky mají obrovský vliv na průběh rozvoje estetického vnímání nejmenších. (Opravilová, 1974)

Zejména v oblasti výtvarné výchovy má výchova estetická důležité a nezastupitelné místo. V obecné rovině tedy platí, že výtvarná výchova = estetická výchova. Pro estetické působení na dítě v předškolním věku musí učitelka mateřské školy velmi citlivě vybírat vhodné didaktické metody a prostředky. Těmi jsou například zakomponování historie výtvarného umění a vhodný výběr uměleckých děl.

Metody estetické výchovy: vzhledem k faktu, že výtvarná výchova patří ke skupině výchov estetických, je znalost těchto metod pro učitelku mateřské školy důležitá a prospěšná.

H. Hazuková (2011) uvádí tyto metody estetické výchovy:

- Metoda bezděčného vnímání (umístění výtvarného objektu do vhodné pozice pro vnímání dětí bez dalšího působení učitelky nebo objekty vnímané dětmi při vycházkách – např. socha, ke které učitelka nasměruje dětskou pozornost)



- Metoda emocionálního osvojování (využití sdělení faktu pro přiblížení například přírodního objektu či výtvarného díla, který má u dětí emocionální odezvu)
- Metoda racionálního osvojování (využití zvědavosti dětí a jejich rozumových schopností)

V publikaci O estetické výchově nejmenších (D. Čapková, E. Opravilová a V. Mišurcová, 1974) Mišurcová v kapitole O smyslu, cílech a prostředcích estetické výchovy dětí v předškolním věku dělí estetickou skutečnost na uměleckou a neuměleckou. Tato skutečnost je prostředníkem k utváření estetického vztahu ke světu. Pro rozvoj dětské osobnosti je důležitá všestrannost působení estetické skutečnosti.

K rozvoji estetického vnímání dochází dvěma způsoby (Hazuková 2011). Prvním je spontánnost, druhým je působení dospělého člověka (který má svůj osobitý způsob estetického vnímání) na dítě. Podle mého názoru je tím hlavním způsob první. Z vlastní zkušenosti vím, že dítě je značně ovlivnitelné a mohou tedy na něj mít negativní vliv osoby s *antikulturní* povahou, inklinující ke kýči a nevkusu.

### **4.3 Otakar Hostinský a jeho přínos pro estetickou a výtvarnou výchovu v současné pedagogice**

O. Hostinský (1847 – 1910) je považován za zakladatele české estetiky. Jeho výbor uspořádala H. Schneiderová (1986), která k němu napsala i úvodní studii. V jeho odkazu pedagogice je zařazeno i pojetí estetické výchovy v přírodě.

Estetik O. Hostinský se pozastavoval nad odlišností zastoupení umění na vesnici a ve městě. Schneiderová mimo jiné uvádí ve své publikaci ukázkou z díla Umění a příroda v estetické výchově, kde se Hostinský zamýšlí nad přírodou jako originálem všeho obrazného umění, kdy i v odlehlé vsi jsou volně a snadno dostupné originály nepomíjivé hodnoty a tím se dle něj srovnává nevyrovnanost mezi městem a vesnicí z hlediska prostředků estetické výchovy.

Hostinský popisuje přírodu jako originál pro tužku nebo štětec, kterým tvoří umělci svá díla. Zabývá se otázkou nazírání na přírodu a ptá se, zda je vzhledem k estetickému vnímání správné dívat se na ni *očima výtvarného umělce* nebo na ni upínat svou pozornost

a zrak jako na skutečnost, to, čeho jsme součástí a ne jako na obraz. Utrvuje se ve faktu, že ideálním je, pakliže jsou tyto dva úhly pohledu paralelní a prolínají se.

A tak i my, učitelky mateřských škol můžeme pomoci navodit dětem představu přírody (krajiny) jako uměleckého díla, které pozorujeme, jako bychom navštívili galerii výtvarného umění či výstavu nějakého malíře. Zároveň na přírodu ale musíme nechat děti nahlížet jako na něco opravdového, jehož částí jsme i my sami. Tedy tak, jak popisuje Hostinský, jako na originál pro děti podnětný k rozvoji estetického, ale i výtvarného vnímání. Právě toto je cesta k vnímání a přijetí přírody jako celku, byť v předškolním věku ještě dítě ve svém výtvarném vnímání i projevu neklade důraz na celistvost krajiny, ta je pro dítě spíše podkladem ke zdůraznění jednotlivých objektů (zvířat, lidí). Toto potvrzuje Hostinského teorii, že dítě předškolního věku jeví daleko větší zájem o živou přírodu, což se odráží i v jeho výtvarném projevu.

Osobnost O. Hostinského je příkladem toho, že pedagogické a estetické principy a úvahy staré mnoho desetiletí mohou být užitečné a přínosné pro současnou učitelku mateřské školy a platí stále. Znalosti z historie pedagogiky by pak měly být zahrnuty do profesních kompetencí každé učitelky mateřské školy.

### **III VÝZKUMNÁ ČÁST**

## 5 Dějiny výtvarného umění – most mezi teoretickými poznatky a praxí

Pro děti předškolního věku je ve výtvarné výchově důležitá tzv. *výchova uměleckým dílem*, kterou O. Hostinský propagoval již v dávné historii (přelom 19. a 20. století) a podílel se tak na procesu zvaném socializace umění. Tvrdil, že estetikovi mohou posloužit všeobecné dějiny umění, ke kterým mimo vlastní umělecké srovnání musíme přibrat i pozorování dětských uměleckých pokusů (Schneiderová, 1986). Taková výchova je jedním z prostředků rozvoje estetického vnímání u dětí předškolního věku a pro učitelku možností, jak seznamovat dítě s historií jako takovou i s dějinami výtvarného umění (jednotlivými etapami, směry).

Přestože jsem si vědoma dodržování náležitostí diplomové práce, pojala jsem tento průřez jako most mezi teorií a praxí, jako možný odkaz pro pedagogickou činnost v oblasti výtvarné výchovy. Proto tato část diplomové práce obsahuje příklady inspirací, které z každého období výtvarného umění může učitelka mateřské školy využít ve výtvarných činnostech s dětmi (jako výtvarný úkol, námět či výtvarný problém). Stejně uspořádání jsem dále použila i v následující šesté kapitole.

### 5.1 Pravěk

Již v době kamenné, bronzové a železné se objevovala schopnost vytvořit umělecká díla. Důležitým znakem bylo zobrazování zvířat (ztvárnění pohybu – skok, běh) lovci na skalních a jeskynních malbách – tzv. zoomorfní styl. Jen velmi zřídka se vyskytovala v zobrazeních lidská postava. Barvu lovci míchali z nerostů, které rozdrtili a vodou a nanášeli ji dlaněmi a prsty na jeskynní zdi. Tento styl nevyumizel dodnes díky australským domorodcům a africkým kmenům.

Typickou formou umění doby bronzové bylo vyřezávání sošek – zde už je zřetelný výskyt prostorového vyjádření lidské figury.

Pravěké lidstvo z přírody čerpalo naději. Malby zvířat symbolizovaly ulovení ducha jeho kořisti. Zde se objevují počátky rituálu – obřady, při nichž lidé tančili, používali vyrobené masky (těmi si usmířovali duše mrtvých).

V neposlední řadě je na místě zmínit počátky land – artu (například Stonehenge)

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- Přírodní barvy, organické i anorganické formy
- Symbolika, výtvarné rituály
- Zobrazování zvířecí figury v pohybu
- prvky land-artu, výtvarné aktivity přímo v přírodě

## **5.2 Mezopotámie (4000 - 3000 př.n.l.)**

Pro území mezi řekami Eufrat a Tigris se staly typické masivní stavby se zvýšenými terasami. Ty se stavěly z důvodu častých povodní. Hlavním materiálem byla pálená cihla (minimální využití dřeva pro jeho nedostatek). Již z této doby pochází vynález hrnčářského kruhu. A také písmo, jehož záznam se rákosem prováděl na hliněné destičky.

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- Přírodní materiály (hlína, písek)
- Netradiční pomůcky a vyjadřovací prostředky (klacek, rákos)
- Prostorové výtvarné vyjadřování

## **5.3 Starověký Egypt (2700- 1000 př.n.l.)**

Starověký Egypt zmiňují zejména pro jeho architekturu. Jako základní stavební jednotka se zde uplatnil další přírodní materiál a tím byl kámen. (monumentální stavby ve tvaru jehlanu – pyramidy). Známé jsou hrobky panovníků, ve kterých archeologové našli i velké množství šperků a různých zdobících prvků.

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- Kámen jako přírodní forma k prostorovému tvoření
- Užitá tvorba (kreativita, zručnost)
- Reliéf

## 5.4 Starověké Řecko

Datace tohoto období začíná u roku 776 př.n.l. (první Olympijské hry) a končí v době rozmachu křesťanství. Starověká kultura objevila výtvarné pojetí přírody a člověka. Takové umění bylo smyslové, jemné, začal se uplatňovat zákon perspektivy. Dalším aspektem výtvarného umění se stala modelace barev. I tady se rozvíjelo užité umění a tvorba, ve které se opět objevují přírodní motivy.

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- Nahlížení na přírodní formy jako na objekty estetického cítění
- Vnímání barev a tvarů přírodních objektů všemi smysly
- Organizace výtvarných činností v exteriéru (v přírodě)

## 5.5 Románské a gotické umění (11. stol.- 15. stol.)

Románské umění se převážně zaměřovalo na náboženská témata a problematiku. Na románské malířství mělo vliv východní umění, tedy umění byzantské, syrské a dálného východu. Zde byly vytvořeny teoretické, ale také estetické základy uměleckých disciplín.

Objevuje se tzv. sakrální architektura – hrady, kostely, dále pak rotundy, baziliky a chrámy. Z charakteristických znaků gotiky uvádím lomený oblouk, členitost a bohaté zdobení.

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- Vytváření povědomí o tomto období formou pohádek, výtvarná představivost (hrady, rytíři, princezny)
- Výlety za poznáním českých gotických památek
- Figurální kresba a malba
- Cit pro detail

## 5.6 Renesance (15.stol.- 16. stol.)

Renesance se vrátila k antickým předlohám. Znamená znovuzrození. Ve velkém množství vznikala centra umění a na umění výtvarné měly vliv vědecké výzkumy a poznatky. Například renesanční sochaři jich využili k vytváření zobrazení lidských postav (figur) v dokonalejších a propracovanějších podobách. I poznání přírody patřilo k hlavním rysům renesance, stejně jako svoboda člověka a jeho myšlení.

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- Sochařská hlína (hnětení, válení, spojování jednotlivých dílů)
- Trojrozměrné vyjadřování
- Návrat k již realizovaným činnostem a jejich opakování v čase (proměny přírody a jejich objektů v čase – například strom čtyřikrát jinak)

## 5.7 Romantismus (konec 18. stol. - začátek 19.stol.)

Pakliže srovnáme romantismus s klasicismem, pro který bylo typické řídit se pevnými pravidly (i estetickými) a musel dodržovat normy dle klasických vzorů (prvky antické strohosti), romantismus naopak rozvíjel emotivní i barevnou stránku, snažil se o rekonstrukci do krajinného prostředí. Jedním z hlavních znaků bylo zařazení umělecké představivosti do díla samého. Jak ve výtvarném umění, tak i v architektuře platila podstata v zasazení díla do přírodního rámce.

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- Emotivita
- představivost
- Estetické cítění
- Realizace výtvarných činností v přírodě
- Experimentace a hra s barvami

## 5.8 Impresionismus (druhá polovina 19.stol.)

Již název vystihuje podstatu tohoto uměleckého směru, ve kterém šlo především o dojem, smyslový vjem, impresi. Samotný název je odvozen od obrazu Clauda Moneta – Imprese (východ Slunce). Malíři zachycovali ve svých dílech proměnlivost světla a atmosférické jevy. Prostředkem k tomuto zachycení byla barevná skvrna, kdy se čisté barvy míchají a nanášejí na plátna. Těmto umělcům šlo především o působení (svou tvorbou) na smysly člověka, zachytit přírodní a náladové dojmy ve svých obrazech a dílech. Hlavními náměty tak byla příroda v mnoha podobách, častou inspirací byly vodní hladiny za svítání, svitu měsíce (zachycování světelných paprsků – William Turner), venkov, ale například i tančírny co by radostné stránky života.

Jednou z největších osobností českého impresionismu byl Antonín Slavíček.

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- Kontrast
- Světlo a stín
- Mísivost barev a jejich odstíny
- Malba temperami
- Přirozené pozitivní pocity a dojmy při výtvarných činnostech
- Experimentování (roztírání barevné skvrny)
- Imaginace
- Výtvarné hry v přírodě pro rozvoj estetického vnímání

## 5.9 Secese (přelom 19. a 20. stol.)

Secese je považována za poslední výtvarný mezinárodní univerzální sloh. Znamená odloučení, odštěpení – ve smyslu oprostít se od konzervativních tradic. Dvěma z výčtu jejích znaků byly ornamentálnost (ta využívala přírodních tvarů, zejména pak rostlinných) a zachycení pohybu vlnící se křivkou, což se promítalo i do architektury. Viditelný byl vliv japonské grafiky.

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- Kresba tužkou, tuší (dřívkem)



- Smysl pro kresebný detail
- Experimentování s linií
- Smysl pro vnímání malých přírodních forem
- Seznamování se s méně známými národy a jejich kulturou

Na závěr celé této kapitoly uvádím vlastní výběr děl sem patřících, vhodných k zařazení do výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání, který vznikl po mé návštěvě Národní Galerie v Praze (Veletržní palác). Výtvarné umělce - autory těchto děl spojuje společné téma a tím je příroda.

Svět: Claude Monet	- Dámy v květinách (1875)
	- Kvetoucí sad (1879)
Vincent Van Gogh	- Zelené obilí (1889)
Eduard Munch	- Tanec na břehu (1900)
Pablo Picasso	- Krajina s mostem (1905)
Čechy: Josef Mánes	- Horská krajina za červánků (40. léta 19. století)
	- Studie oblaků (1846 – 1847)
Julius Mařák	- Šumavský prales za bouře (1891 – 1892)
František Kaván	- Železné hory od Zlatého potoka v Třemošnici (1895)
	- Na vzduchu domova (1895)
Antonín Slavíček	- Břízová nálada (1897)
Alois Kalivoda	- Břízy (1904)

## 6 Umělecké směry 20 – 21. století

### 6.1 Fauvismus

Fauvisté se hlásili k takovým osobnostem výtvarného umění, jakou byl například Paul Gauguin. Hlavními rysy je popření reálnosti barev, čistota jejich tónu a barevná erupce, což značí svobodu barev při jejich využívání. Kritici často hovořili o dílech vyznavačů tohoto směru jako o plechovce vchrstnuté lidem do tváří. Z jejich představitelů jmenuji tyto: Henri Matisse, Raoul Dufy, Alfons Mucha

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- Experimentování s barvou
- Rozšiřování barevného repertoáru
- Ponechání svobody při volbě barev (byť se neztotožňuje s realitou)

### 6.2 Expresionismus

Slovo exprese znamená výraz. Umělci tohoto směru vyjadřovali svou tvorbou negativní emoce a tragické pocity, objevovaly se motivy jako je smrt, úzkost či strach. Za základní umělecké expresionistické dílo je považován obraz E. Muncha Výkřik z roku 1893.

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- *nebarvy* (černá a šedá), jejich sytost a bledost
- Použití metod emocionálního a racionálního uvažování
- Odraz negativních emocí ve výtvarném projevu dítěte
- Využití dětských výtvarných prací k diagnostice dítěte

### 6.3 Kubismus

Název je odvozen od slova kubus (obraz byl *sestaven* z malých krychliček coby jeho částí). Podstatou kubismu se zabývalo mnoho jeho kritiků i příznivců, na toto téma bylo napsáno i mnoho knih. Známy je výrok francouzského malíře G. Braquea. Ten tvrdil,

že v umění platí jenom to, co nejde nijak vysvětlit. Kubisté opustili způsob zobrazování. Předměty a věci, které malovali, obcházel ze stran, nahlíželi na ně z několika zorných úhlů, vraceli se k nim v různých náladových a emočních rozpoloženích. V podstatě předmět nejdříve rozbili a poté ho znovu poskládali dohromady. Představiteli kubismu byli Pablo Picasso, Georges Braque.

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- Předmatické představy jako součást výtvarných činností
- Kresba v přírodě s využitím znaků kubismu (možnost překonání například univerzálnosti grafického typu stromů)
- Rozvoj představivosti

## 6.4 Abstraktní umění

Abstraktní umění nese mnoho dalších alternativních pojmenování. Například nefigurativní umění či akční malba. Důležité pro umělce tohoto směru bylo vyjádřit a zobrazit citové prožitky bez zobrazování viditelné podoby předmětů a objektů jejich tvorby. Shodovali se s názorem, že umění má člověka učinit viditelným a naopak nemá opakovat viditelné. Z představitelů jmenují V. Kandinského, P. Picassa, R. Delaunay. Od básníka G. Apollinaira pochází název orfismus. Orfisté byli dle něj ti abstraktní umělci, kteří dokázali vyjádřit své pocity a dojmy malbou stejně, jako to uměli hudebníci. Sem zařadil i našeho malíře Františka Kupku. Častými názvy těchto děl byly například Kompozice, Obraz, Bez názvu.

## 6.5 Dadaismus a surrealismus

V roce 1916 v Curychu vznikl tento nevšední umělecký směr, kterého programem byla provokace a negativismus. Dadaisté bojovali proti *zdravému rozumu*, který podle nich přivedl svět až k válkám a násilí. Slovo *dada* lze přirovnat a vysvětlit jako žvatlání a brumlání malého dítěte, které nedává smysl. Proto také náhoda, nesmysl, absurdita stavěli postoje dadaistů proti pravidlům a zásadám. Znaky výtvarného projevu dadaistů

byly obraznost, fantazie, cíl spojit do jediného celku části, které za normálních okolností a běžného nazírání na svět nemají mezi sebou žádný význam a nepatří k sobě.

Surrealisté vyjadřovali svoje emoce a sny spontánně, bezprostředně. V jejich dílech se odráželo jejich snění a podvědomí, něco, co je mimo realitu. Prolínali skutečnost s tím, co je mimo tento svět, se svými představami. I proto se tedy i na jejich obrazech stejně jako u dadaistů vedle sebe sešly předměty k sobě absolutně nepatřící.

Přiřazovat umělce k jednotlivým výše uvedeným směrům je složité a jejich význam ve vztahu k současné výtvarné výchově v mateřských školách je podle mého názoru u každého z nich velmi podobný.

Význam pro současnou výtvarnou výchovu:

- Propojování různých výtvarných technik
- Častější zařazování abstraktní tvorby
- Využití myšlenkové mapy při *výchově uměleckým dilem*

## **6.6 Návštěva Národní Galerie v Praze jako inspirace k vlastnímu výběru vhodných autorů a jejich děl s přírodní tematikou a motivy pro předškolní výtvarnou výchovu**

Vzhledem k nepřebernému množství literatury o výtvarném umění a výtvarných umělcích jsem se rozhodla pojmout jednu z kapitol mé diplomové práce jako průvodce Národní Galerií a její Sbírkou moderního a současného umění (Praha, Veletržní palác), kterou jsem navštívila. Společnost mi dělal můj syn, aby mi pomohl nahlédnout na obrazy *dětskýma očima* a utvrdil mě tak ve výběru výtvarných umělců a děl, která považuji za vhodná zmínit s ohledem na věk diváků, kterým je chci přiblížit (tedy dětí předškolního věku) a kterých lze využít ve výtvarné a estetické výchově v mateřské škole. Výběr se týká většinou děl s přírodní tematikou (plošných i prostorových), nicméně je nutné zdůraznit, že dítě v mateřské škole má být seznámeno vzhledem k jeho rozvoji estetického vnímání a ke kulturnímu rozhledu s výtvarným uměním v jeho obecné a celistvé šíři. Toto je schopna nabídnout dítěti předškolního věku pouze taková učitelka, která má všeobecný kulturní přehled a především přehled o historii a současnosti výtvarného umění.

Výtvarné umění od r. 1900 – 1930:

- Josef Čapek - Harmonikář (1913)  
- Chlapci v lese 1, 2 (skici kolem r. 1913)
- Otakar Kubín - Krajina (1912)  
- Postava (1912 – 1914)
- Antonín Procházka  
- Zátíší – kytice růží (1921)
- Václav Špála - Podzim (1929)  
- Vltava u Červené (1927)  
- Kytice s figurami v pozadí (1930)
- Jan Zrzavý - Kleopatra (1942 – 1957)

Výtvarné umění od r. 1930 do současnosti:

- Jindřich Štýrský  
- Jeskyně (1926)  
- Akáty (1931)
- Jaroslav Rossler  
- Čtverec a kruhy (1925)
- Josef Šíma - Krajina (1931)  
- Ostrov (1931)
- Toyen - Močál (1931)  
- Stisk ruky (1934)  
- Hlas lesa (1934)
- Zdeněk Rykr - Neklidná kompozice (1935)  
- Krajina na Mallorce (1932)
- František Janoušek  
- Krajina s hnízdy (1936)
- Mikuláš Medek  
- Magnetická ryba (1949)
- Jan Špála  
- Věčný pohyb (1956)

Tomáš Vlček - Listopad (fotografie, 1941)

Vladimír Boudník

- Rezavé pavučiny (grafika, 1965)

Václav Boštík - Struktura pole (1967)

Bohumil Štěpán

- Motýl z ucí s hracím strojkem (kov, papír, 1968 – 1969)

Marie Blabolilová

- Přímořská krajina (1998)

Georg Jiří Dokoupil

- 44 jablek (1990)

Petr Pastrňák - Louka (2002)

Karel Pauzer - Zelené dvojče (hlína, plast, laky, 2004 – 2005)

## **6.7 Osobnosti výtvarného umění brandýského Polabí – vytváření citové, kulturní a výtvarné vazby dětí předškolního věku na přírodu a širší okolí jejich domova**

Vzhledem k mému bydlišti i lokalitě mateřské školy, kde pracuji, nemohu opomenout v mé diplomové práci uvést alespoň pár jmen výtvarníků, kteří hledali inspiraci právě zde, v brandýském Polabí a to v minulosti, v době nedávné i v současnosti.

Je důležité o těchto umělcích seznámat i děti předškolního věku. Nebát se jim ukázat umělecká díla, vyprávět o životě těchto umělců, vzít je na místa kde tvořili a spojit vzdělávání s pobytem v přírodě, v našem případě v Polabí a v neposlední řadě s výtvarnou činností venku. H. Hazuková (2011) uvádí, že dobře zvolené náměty vzbuzují v dětech zájem a motivují je k výtvarným činnostem.

A tak v případě mateřských škol v Brandýse nad Labem a jeho okolí seznámme děti s takovými jmény jako je Antonín Slavíček – jeden z největších českých impresionistů, kterého strýc býval v Brandýse farářem nebo s krajinářem Ferdinandem Engelmullerem.

Nejen malíři byli významnými osobnostmi tohoto regionu. Tvořili zde i sochaři, fotografové, stavitelé, keramici a grafici. Za zástupce stavitelů působících v Brandýse nad Labem jmenuji Mattea Borgorelliho a Hektora Vlacha, umělce renesance. Z přelomu

19. a 20. století bych neopomenula dětem přiblížit tvorbu Františka Xavera Procházky – malíře, který v Brandýse od dětství žil a namaloval velké množství krajin, pohledů na město a jeho různá zákoutí, ale také byl tvůrcem didaktických obrazů zvířat. Dalším jménem je brandýský rodák Vilém Plocek, pro kterého byly polabské motivy jeho celoživotním tématem a který je považován za nestora malířů české moderny 20. století (obrazy nezaměnitelné poetiky). Za zmínku stojí i jméno Eduarda Petišky, který sice nebyl výtvarníkem, nýbrž spisovatelem. V Brandýse nad Labem prožil celý život. Uvádím ho z toho důvodu, že jeho knihy pro děti byly často ilustrovány pro děti známou, čitelnou a líbivou Helenou Zmatlíkovou.

Akademičtí sochaři: Antonín Kostřík (nar. 1930)  
Svatopluk Machar (1921-2003) – tvůrce komorních plastik  
Antonín Štrunc (1871 – 1947)

Akademičtí malíři: Václav Dlouhý (1923 – 1989)  
Ladislav Leitgeb (1920 – 2005)  
Milan Chabera (nar. 1952)

Grafici: Jaroslava Bičovská (nar. 1945)

## 7 Příroda v moderních výtvarných současných tendencích

### 7.1 Land – art

Tento výtvarný směr uvádím proto, že ani v mateřské škole vzhledem k narušení výtvarných stereotypů by prostorová činnost v přírodě neměla při práci s dětmi chybět a zemní umění by mělo být inspirací pro učitelku mateřské školy k těmto výtvarným činnostem.

Land – art vznikla v Americe v 60. letech 20. století. U nás se používá název *zemní umění* nebo *umění krajinné*. Jedním z jeho východisek byl minimalismus. Umělci tohoto směru vystřídali zobrazování přírody klasickými prostředky přímým kontaktem s přírodou. A to buď s využitím netypických materiálů, nebo i přímým zásahem do ní.

Opouštěli a bojkotovali galerie, aby mohli pracovat přímo v přírodě v reálném prostoru krajiny. Tito umělci pocítovali v galeriích stísněný prostor, a proto se výtvarně vyjadřovali v přírodě, v prostoru zcela otevřeném, svobodném.

Názory a postoje k tomuto uměleckému směru se ale různí. Vzhledem k zásahům do přírody bývá často kritizován i přesto, že pro většinu umělců je charakteristický ekologický postoj. Ten zaujímá i Angličan Richard Long, který, jak je uvedeno v publikaci Průvodce výtvarným uměním V. (Bláha, Slavík) používá materiál přírody, ale tento „materiál přírodě nekrade a nekuchá jí břicho - jen jej jinak uspořádá“. (Bláha, Slavík 2010, str. 92)

„Raději jsem ochráncem a spolupracovníkem přírody, než bych i já byl jejím vyděračem“. Richard Long (Bláha, Slavík, str. 93)

Další evropští umělci – například Andy Goldsworthy nebo David Nash využívali přírodních forem a materiálů (dřevo, voda, hlína, led). Taková díla pak byla součástí přírody, kde tak, jako příroda sama i ona prodělávala vlivem tepla, větru, zimy určité změny.

I čeští land – artisté - Ivan Kafka (Lesní koberec) a Zora Ságlová (Pleny u Sudoměře-akce, 1970) se mohou stát velkou inspirací pro výtvarné činnosti dětí předškolního věku.



Děti, které jsou zvyklé uskutečňovat výtvarné akce v přírodě, využívat přírodních forem, přírodních materiálů jsou kreativnější, rozvíjíme v nich smyslové, výtvarné a estetické vnímání. Pěstujeme v nich smysl pro krásu a pro ochranu přírody.

## 7.2 Objektová a akční tvorba

Objekt: slovo užívané v mnoha významech (i jako synonymum výrazu *předmět*)  
Svět objektů: toto slovní spojení Zhoř (1992) chápe jako svět věcí, předmětný svět. Dělí věci - objekty na: přírodní jevy (kámen, vejce) a umělé fenomény (nástroj, brýle). Další kategorií jsou artefakty (umělecké výtvary).

Objektové umění- výtvarná tvorba, jejímž principem je spojovat přírodní a umělé objekty do nových celků tak, aby se staly základem pro trojrozměrné výtvary, které mají umělecký účinek. Věci, vyňaté z běžných souvislostí tak plní estetickou funkci. Zhoř (1992) uvádí, že podstatná je struktura použitých materiálů a vztah umělce k nim. Materiál je nosičem emocí. V samotné tvorbě se objevují i nezvyklé, atypické materiály (chrom, plexisklo, plech), které jsou často uváděny do souvislostí s materiály přírodními (dřevo, kámen) a specifické postupy (svařování, letování, prostorové konstruování).

„Objektové umění se však snaží připomenout především vnitřní spjitost člověka s předmětem, pokouší se zdůraznit tento vztah z emocionálního a racionálně filozofického hlediska.“ (Zhoř 1992, str. 33)

Představitelé: Adolf Frohner-Krajinářova židle (dřevo a přírodní materiál, 1962)

Eva Kmentová-Listí, papír a plexisklo (1979)

Günter Uecker-Malé stromy (1988)

Objektová i akční tvorba, jak uvádí V. Roeselová (1996), zahrnuje kontakty s věcmi, materiálem a prostředím, aktivity v přírodě (krajině) a využití těla jako výtvarného média. Popisuje, že některé aktivity jsou jak pro objektovou, tak pro akční tvorbu specifické, jiné se naopak prolínají a vzájemně podobají. Mnohdy je obtížné rozlišit podíl akční a objektové tvorby v těchto aktivitách. Proto Roeselová (1996) pro potřeby pedagogické praxe uvádí paralely akční a objektové tvorby současně.

Akční tvorba- jejím charakteristickým znakem je doba trvání probíhání tvůrčího procesu, děti se učí tvořivě jednat při aktivitách v navozených situacích, všimnout si svých reakcí a soustředit se.

### **7.3 Užitá tvorba**

Užitá tvorba: jak již vyplývá z názvu, váže se na konkrétní užití. Je součástí různých výtvarných aktivit. Výsledky těchto aktivit pak směřují ke sjednocení výtvarné formy a účelu (Hazuková, 2011). Do oblasti užitě tvorby patří lidová umělecká výroba, textilní výroba, design předmětů, které vyrobil (vytvořil) člověk. Je pro ni charakteristické vytváření ozdobných objektů (například při příležitosti svátků- Velikonoce, Vánoce)

H. Hazuková uvádí, že v dětských výtvarných činnostech má být užitá tvorba realizována spíše jako explorační tvorba, což znamená dovednost v zacházení s materiálně-technickými prostředky, činnost zprostředkovávající dítěti poznatky o výtvarných prostředcích.

### **7.4 Současná česká umělecká tvorba s přírodní tematikou po roce 2000 - výběr českých výtvarníků pro výtvarnou výchovu v mateřské škole a důvody jejich výběru**

V této kapitole uvádím mnou zvolené současné autory a výběr z jejich děl, v závorkách uvádím zvláštnosti těchto děl jako důvody mého výběru.

- |                |   |
|----------------|---|
| Zdeněk Piner   | - Tančící břízy (odklon od univerzálního grafického typu stromu)  |
|                | - Stonehenge (přírodní forma – kámen)                             |
|                | - Měsíček (mísení barev)  |
|                | - Starý muž u ještě staršího stromu (člověk jako součást přírody) |
|                | - Strom ve vodě (světlo a stín)                                   |
| Soňa Hubáčková | - Dubový les (mikrotužka)   |
|                | - Krajina – monotyp (jednotlivý objekt v celku přírody)           |
| Karla Nixová   | - Ledňáček (kolorovaná kresba, pastelky)                          |

- Zdeněk Sýkora - Žluté pole (barevná kompozice)  
- Rozkvetlý strom (barevná kompozice)  
- Linie č. 4.184 (fantazie, představivost)  
- Šedá struktura (první pokus o zařazení počítače do umění)

I přes vlnu kritiky byl počítač pro Sýkoru příležitostí, jak prozkoumat vlastnosti základních výtvarných prostředků, kterými jsou barva a tvar

Čeští ilustrátoři: Petr Nikl – propojení autorské pohádky, ilustrace a hudby  
Čeští komiksoví malíři: Pavel Čech, Jiří Franta – práce s kresbou a fotografií

## **7.5 Výtvarná tvorba pro děti s přírodní tematikou a její protagonisté**

S ohledem na dějiny literatury pro děti a pohledu na dítě samé se vyvíjela a vyvíjí i výtvarná tvorba pro nejmenší.

Dříve bylo na dítě nahlíženo jako na zmenšenou kopii dospělého člověka a to se odráželo i na ilustracích. Například Josef Lada maloval děti jako účastníky života a aktivit dospělých. Do 2. poloviny 17. století se nerozlišovala tvorba pro děti a dospělé. Až později se začala dělit a začaly vznikat říkadla, rozpočítadla a pohádky určené přímo dětem, ke kterým už patřily i ilustrace pro děti a můžeme tedy uvádět jejich autory jako ilustrátory dětské literatury.

Obrázkové knihy jsou pro vzdělávání, rozvíjení dítěte velmi důležité. Naučit se vnímat děj, porozumět textu, soustředit se, umět odpovídat na otázky, snažit se převyprávět obsah k přečtenému je podstata řízeného čtení.

Pro předškolní děti, které samy číst neumí je právě ilustrace k obsahu pomocníkem k dotváření jeho představ, k pochopení děje, k poznání nového. Měli bychom proto volit takové ilustrace, a to platí i v případě, kdy dětem ukazujeme i výtvarná umělecká díla (obrazy, sochy, grafiky, atd.), které jsou v horizontu dětského vnímání, citění a vhodné pro rozhovory, parafráze, dotazy.

Jak popisuje J. Uždil, je velmi důležité nejen to, co je zobrazeno, ale jak je to zobrazeno. „ Forma dobrého obrázku pro děti nerozlučně splývá s jeho obsahem.“ (Uždil, Šašinková, 1982, str. 155)

K takovému materiálu je podstatné se vracet, vytvářet dětem trvalé vizuální povědomí tak, aby si rozšířily svůj estetický obzor a potřebu se dozvědět a poznat více. Protože to je cesta k širokému kulturnímu povědomí.

To, co jsem popsala v kapitole o výtvarných umělcích brandýského Polabí, tedy platí i zde. Je potřebné dětem ukazovat nové cesty poznání, vést je v mateřské škole k vyhledávání a seznamování se s výtvarnými umělci, ilustrátory a k prohlížení obrázkových knih. Navštívit s nimi i v rámci pobytu v mateřské škole galerie a výstavy a rozšiřovat jim tak obzor. Protože pakliže bereme v úvahu charakteristické znaky dětského výtvarného projevu, kterými je i vyjádření zrakových představ, je právě podstatné využít tyto didaktické postupy, které v mateřských školách bohužel nejsou tak časté.

Motivy přírody a jejích částí se objevují v literatuře pro děti, ať už v próze nebo poezii a ilustrace k těmto dílům jsou jejich nedílnou součástí.

Uvádím několik jmen ilustrátorů a malířů, jejichž ilustrace a díla by učitelky mateřských škol neměly opomenout představit dětem. Knihy ilustrované těmito autory by měly mít své místo v každé knihovně mateřské školy.

Klasici dětské ilustrace: Ondřej Sekora, Karel Svoboda, Jiří Trnka, Radek Pilař, Zdeněk Miler, Helena Zmatlíková, Karel Čapek, Zdeněk Burian

Na současném knižním trhu se objevuje obrovské množství dětské literatury. Je na výběru každého z nás, kterou knihu zakoupí do své mateřské školy a kteří ilustrátoři současnosti přijdou učitelce mateřské školy vhodní. Učitelka si musí být vědoma faktu, že obrázkové knížky mají vliv na výtvarný projev a estetické vnímání dítěte. Právě proto by měla vybírat na základě svého vlastního estetického soudu publikace bez známek kýče a nevkusu.

Doporučuji shlédnout webové stránky Klubu ilustrátorů dětské knihy ([www.klubilustratoru.cz](http://www.klubilustratoru.cz)), kde figurují jména jako je Olga Francová, Jindřich Čapek a další a mohou se tak inspirovat a obohatit vhodným výběrem knihovnu mateřské školy i svou pedagogickou činností a zpestřit a znevšednit tak sobě i dětem následné výtvarné činnosti v mateřské škole.

## **7.6 Nová cesta hledání informací a inspirace pro výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání – využití internetu a jiných nových medií**

Kromě nepřehledného množství literatury, návštěv galerií a památek, je v dnešní době pro učitelku mateřské školy další možností vstřebávání nových informací pro její pedagogickou činnost a formou sebevzdělávání internet.

Lexikon českých výtvarníků ([www.sca-art.com](http://www.sca-art.com)): digitální archiv, který zpracovává od roku 1996 občanské sdružení Společnost pro současné umění. Cílem je podávat informace v oblasti výtvarného umění v České republice. Součástí je i abecední seznam výtvarníků a galerií. Lexikon obsahuje kromě dalších mnoha zajímavých témat, odkazů na výstavy, autory téměř 6000 reprodukcí uměleckých děl, z nichž si učitelka mateřské školy může vyhledat ty, které považuje za vhodné pro své pedagogické působení v oblasti výtvarné výchovy. Tyto webové stránky jsou velmi přínosné, přestože týdenní individuální přístup na ně je zpoplatněn. Další možností přístupu k těmto stránkám je prostřednictvím návštěv veřejných knihoven, jejichž seznam je uveden bezplatně na stránkách Lexikonu.

Učitelka mateřské školy může na internetu najít inspiraci pro svou práci také v umění fotografie, počítačové grafiky a předat tyto informace dětem v podobě vhodných námětů k výtvarným činnostem (například práce s fotografií – což není častým jevem oblasti výtvarné výchovy v mateřské škole).

Artlist ([www.artlist.cz](http://www.artlist.cz)): Centrum pro současné umění Praha. Na těchto webových stránkách si učitelka mateřské školy může podle klíčového slova nalézt autory a jejich díla.

Příklad postupu vyhledávání k tématu mé diplomové práce: klíčové slovo – land art, po jeho zadání se zobrazí jmenný seznam umělců tohoto směru, například Ambrůz Jan, Ryška Pavel, Kafka Ivan.

Po vyhledání zvoleného umělce se zobrazí jeho životopis, dílo, výstavy, popřípadě odkaz na jeho webové stránky.

## 8 Východiska pro volbu výzkumu a cíl výzkumu

Východiskem počátku výzkumného šetření se stala má zkušenost z mé pedagogické praxe z hlediska vedení výtvarné výchovy. Po dobu jedenácti let jsem měla možnost spolupracovat s mnoha kolegyněmi různých věkových skupin a dosaženého vzdělání, s učitelkami mateřských škol s dlouholetou praxí i s praxí minimální.

Díky tomuto dlouhodobému pozorování jsem se setkala s různými přístupy ve vzdělávací oblasti výtvarné výchovy, ve vytváření vzdělávacích programů i v nabízených činnostech v předškolních vzdělávacích zařízeních. Dalším podnětem byly rozhovory s učitelkami mateřských škol v Brandýse nad Labem. Z rozhovorů s vybranými učitelkami vyplynulo, že mnohé nemají schopnost vyhledat a rozpoznat příležitosti pro výtvarný rozvoj dítěte v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Nahrávání rozhovorů (a jejich transkripty) se ukázalo jako nedostupné. Z přímého pozorování jsem shledala u většiny vybraných učitelek velké mezery v rozvažování při přípravě výtvarné činnosti i v její realizaci. Zaměřila jsem se na ty činnosti, jejichž východiskem je příroda.

Z těchto východisek vyplynul i cíl výzkumu: Přinést informace o realizovaných výtvarných aktivitách (činnostech), pro které je hlavním inspiračním východiskem příroda. Svými návrhy výtvarných řad a jejich realizací přispět ke zkvalitnění současného stavu pedagogické praxe učitelek v mateřských školách v oblasti předškolního vzdělávání. Zpracování návrhů výtvarných programů a jejich realizace a experimentální ověření je těžištěm mé diplomové práce.

Ke všem výzkumným nálezům je v textu názorná obrazová dokumentace. Z tohoto důvodu je počet stran diplomové práce vyšší, než je uvedeno v jejím zadání.

V mateřské škole, kde jsem realizovala vlastní návrhy výtvarných řad je dán souhlas zákonných zástupců dětí s uveřejňováním fotografií. Tento souhlas dokládám v příloze.

## **8.1 První etapa výzkumu**

### **8.1.1 Charakteristika a podmínky výzkumu**

Data k první etapě výzkumu jsem sbírala od května 2013 do března 2014. Výzkumným materiálem byly dětské výtvarné práce s přírodní tematikou z mateřských škol v Brandýse nad Labem - Staré Boleslavi a okolí, které jsem průběžně získávala od spolupracujících učitelek. Na základě výzkumných otázek jsem stanovila kritéria zkoumání – získaná data jsou prezentována v obvyklé grafické podobě (tabulka).

Výzkumný materiál (93 dětských výtvarných prací) je součástí příloh diplomové práce jako Příloha č. 1.

### **8.1.2 Výzkumné otázky a metody zpracování výsledků první etapy výzkumu**

Výzkumné otázky:

- 1) Objevuje se ve zkoumaném vzorku vyšší četnost zobrazení přírodnin jako jednotlivin nebo přírodnin jako součástí situace?
- 2) Jaké jsou nejčastější stereotypy při realizacích výtvarných činností rozpoznatelné v odevzdaných dětských výtvarných pracích?

Na základě mých poznatků z praxe jsem předpokládala, že nejvyskytovanějším stereotypem ve zkoumaném materiálu bude využití šablony.

V rámci první etapy výzkumu jsem použila metodu nepřímého pozorování – sběr dětských výtvarných prací s přírodní tematikou. Získaná data jsem prezentovala v podobě tabulky, která je součástí podkapitoly 8.1.3

### 8.1.3 Výsledky první etapy výzkumu

Výtvarné práce- kritéria zkoumání	Počet prací	
	Dodržení zadání	Ano: 86
Přírodnina	Jako jednotliviny: 32	Jako součásti situace: 11
Zvířecí figura	Jako samostatný objekt: 16	Jako součást situace: 9
Lidská figura	Jako samostatný objekt: 5	Jako součást situace: 8
Přírodní objekty, formy a jevy jako schéma	7	
Antropomorfizace (zvířecí figura jako hračka)	5	
Využití šablony	31	
Uniformita	49	

**Tabulka č. 1:** Kritéria zkoumání dětských výtvarných prací

Celkový počet zkoumaného materiálu: 93

Přírodnina: celkem 43 prací

Zvířecí figura: celkem 25 prací

Lidská figura: celkem 13 prací

### 8.1.4 Dílčí závěr výzkumu

V první etapě výzkumu- sběru prací s přírodní tematikou jsem vycházela z nepřímého pozorování. Ke zjištění výsledků jsem stanovila kritéria zkoumání, získaná data jsem uvedla v grafické podobě. Posuzovala jsem četnost výskytu zobrazených přírodnin, zvířecích a lidských figur jako jednotlivin a jako součástí situací ve zkoumaném materiálu, kterým bylo 93 dětských výtvarných prací. Ukázalo se, že v získaném vzorku prací se objevily další zajímavé aspekty (přírodní formy jako schéma, zvířecí figury jako hračky). Jejich obsahovou četnost jsem také uvedla v tabulce.



Výzkumné otázky:

- 1) Objevuje se ve zkoumaném vzorku vyšší četnost zobrazení přírodnin jako jednotlivin nebo přírodnin jako součástí situace?
- 2) Jaké jsou nejčastější stereotypy při realizacích výtvarných činností rozpoznatelné v odevzdaných dětských výtvarných pracích?

Přírodniny, ale i zvířecí a lidské figury se objevily častěji jako zobrazení jednotlivin než jako součást situace. Z celkového počtu zkoumaného materiálu se téma přírodniny vyskytlo ve 43 odevzdaných dětských pracích, z tohoto počtu 32 krát jako jednotlivina! Nejčastěji zobrazovaná přírodní forma ve zkoumaném materiálu je jablko, zvíře ryba. Potvrdil se můj předpoklad -nejčastějším stereotypem v odevzdaném vzorku je využití šablony. Četnost výskytu šablony je alarmující – 31 výtvarných prací z celkového počtu sebraných dat. I z tohoto důvodu se objevila v dětských výtvarných pracích značná uniformita.

Vzhledem k nízkému vzorku zkoumaného materiálu nelze výsledky tohoto šetření považovat za obecně platné.

## **8.2 Druhá etapa výzkumu**

### **8.2.1 Charakteristika a podmínky výzkumu**

Do experimentu se zapojilo šest učitelek mateřských škol (tři z Brandýsa nad Labem, dvě ze Dřevčic a jedna z Kostelce nad Labem) z dvanácti oslovených (šest učitelek spolupráci odmítlo). Vybraným učitelkám jsem zadala společný námět „Jablko“. Jejich úkolem bylo vypracovat přípravu k výtvarné činnosti na tento námět a činnost zrealizovat s jimi vybranými dětmi předškolního věku. Pět učitelek nesouhlasilo s uvedením jejich jmen a mateřských škol, kde realizovaly činnosti, jedna učitelka tato data uvádí v přípravě na výtvarnou činnost. Přípravy učitelek a fotodokumentace dětských výtvarných prací jsou součástí podkapitoly 8.2.

### **8.2.2 Výzkumné otázky a metody zpracování výsledků druhé etapy výzkumu**

Výzkumné otázky:

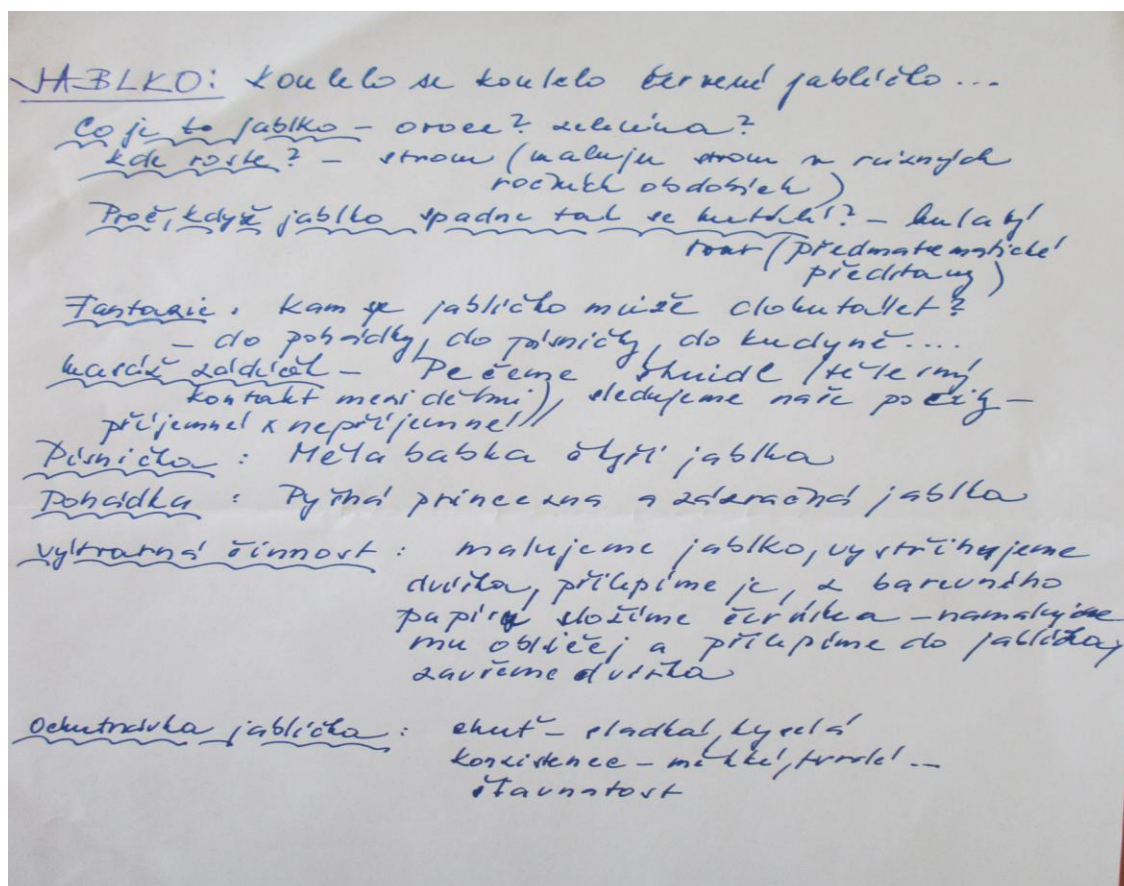
- 1) Jak učitelky přibližovaly dětem jablko jako přírodní formu?
- 2) Vedly učitelky děti k objevování výtvarně-estetických vlastností jablka?
- 3) Projevily se nedostatky v realizaci výtvarných činností? A jaké?

Na základě své dlouholeté praxe v mateřské škole jsem očekávala, že se projeví nedostatky v realizacích výtvarných činností, které povedou k popření výtvarně-estetických vlastností jablka.

Metodou zpracování výsledků druhé etapy byly hodnotící reflexe, ve kterých jsem se snažila o objektivní a konkrétní hodnocení učitelek. Uvedla jsem nalezené nedostatky v realizovaných výtvarných činnostech a jejich důsledky. Přímé pozorování učitelek, jejich přípravy a výtvarné dětské práce mi byly odpovědí na výzkumné otázky.

### 8.2.3 Výsledky druhé etapy výzkumu-realizace výtvarných činností učitelkami mateřských škol na zadaný námět; hodnotící reflexe

#### A) Učitelka 1



Obr. č. 1 – Fotodokumentace písemně zpracované přípravy učitelky č. 1



**Obr. č. 2** – Ukázka dětských výsledných výtvarných prací z realizace výtvarné činnosti učitelky č. 1

### **Má hodnotící reflexe na přípravu a realizaci výtvarné činnosti učitelky č. 1:**

Věk: 28 let

Vzdělání: středoškolské

Praxe v oboru: 4 roky

Učitelka 1 si upravila zadaný námět na motivační námět „Koulelo se, koulelo, červené jablíčko“. Jeho potenciál ale nevyužila. Z přípravy učitelky i odevzdaných prací vyplývají tyto nedostatky v realizaci výtvarné činnosti: neznalost cílů výtvarné výchovy, nesouvislost přípravy a uvedených činností s výslednými pracemi dětí (příčinu vidím v nezdařilém rozvažování při přípravě výtvarné činnosti), nevytvoření žádného prostoru k uplatnění tvořivosti dětí, zasahování do výtvarného projevu dítěte (předkreslení jablka). Důsledky uvedených nedostatků spatřuji v nahodilosti bodů přípravy, v nepropojení výtvarných činností, v nesystematičnosti, v realizaci výtvarné činnosti *bez nápadu* učitelky a v uniformitě prací. Učitelka 1 nevedla děti k objevování výtvarně-estetických vlastností jablka, zabývala se spíše poznávacími činnostmi.

## B) Učitelka 2

Jablko

Cíl:

Explorační tvorba, hravé setkávání s barvou, pozorování mísení barev a postupné zaplňování plochy z kombinace různě barevných linií a křivek při skupinové práci s netradičním materiálem

Výtvarné činnosti předchází :

1. Přímé pozorování jabloně s jablky a pavučinami, zatřese se stromem a pokusíme se pozorovat zda se jablko skutálí do trávy
2. Sběr jablek, děti si je samy utrhnou, vyberou a odnesou do mateřské školy
3. Poslech písně Koulelo se koulelo červené jablíčko
4. Ochutnávání jablek a poznávání jejich chutě a vůně poslepu
5. Počítání jablek – kolik jsme jich utrhli dohromady všichni, kdo utrl více – děvčata nebo kluci a o kolik
6. Jsou jablka jenom červená? Poznávání barevnosti, pojmenování barev a odstínů na jablíčku
7. Mačkání papíru do tvaru jablka a pohybové činnosti – házení horním obloukem – kdo dál, kdo do koše, koulení
8. Proč se jablka kutálí – jsou kulatá, co je ještě kulaté
9. Není jablko jako jablko – a co takhle rajske jablko – je to ovoce?

Myšlenková mapa – metodický postup

1. Vytváření pavučiny z provázků a vlny – posílání různě barevných klubíček, koulení , vytvoření labyrintu
2. Na vytvořené pavučince – labyrintu budeme kutálet opravdová jablíčka a sledovat jejich cestu po provázcích či vlně
3. Skupinová práce u stolku – 6 předškoláků, velký papír přes celý stůl, rozestavení dětí okolo a vysvětlení práce, motivace / použitý materiál – hustá temperová barva červená, žlutá a zelená, každá vylitá na tácku, jablka/
4. Každý si vybere jablko a barvu, kterou chce a jablko oválí v barvě a bude ho kutálet po papíru kamarádovi. Jablka budou zanechávat stopu na papíře, stopa může být linie i křivka a vše se bude spolu protínat. Na místě, kde se protnou dojde ke smíchání barev a budeme pozorovat jak se barvy změní.
5. Rozhovory i během tvorby, pocity z doteků ruky a barvy, komentování směrů a hodnocení celého díla / co nám cesty, které vytvořily obraz, připomínají atd. /

Realizováno v MŠ Pražská, Brandýs nad Labem, třída Pastelka, uč. Z. Nesnídalová, D. Kočová

Obr. č. 3 – Fotodokumentace písemně zpracované přípravy učitelky č. 2





**Obr. č. 4** – Ukázka realizace předvýtvarných činností učitelky č. 2



**Obr. č. 5** – Ukázka realizace výtvarné činnosti učitelky č. 2

### **Má hodnotící reflexe na přípravu a realizaci výtvarné činnosti učitelky č. 2:**

Věk: 60 let

Vzdělání: středoškolské

Praxe v oboru: 40 let

Učitelka 2 propojila výtvarné činnosti s poznávacími. Jako cíl činnosti uvedla hravé setkání s barvou a pozorování zaplněné plochy kombinací různě barevných linií. Zaměnila cíle, úkoly a realizační prostředky. Realizovanými činnostmi naplnila podstatu explorační tvorby, dětem tím zprostředkovala poznatky o výtvarných prostředcích. Realizovaná činnost měla podobu výtvarného pokusu, nemohu tedy hodnotit jeho kvalitu či úspěšnost.





**Obr. č. 7** – Ukázka výsledné dětské výtvarné práce z realizace výtvarné činnosti učitelky č. 3

### **Má hodnotící reflexe na přípravu a realizaci výtvarné činnosti učitelky č. 3:**

Věk: 58 let

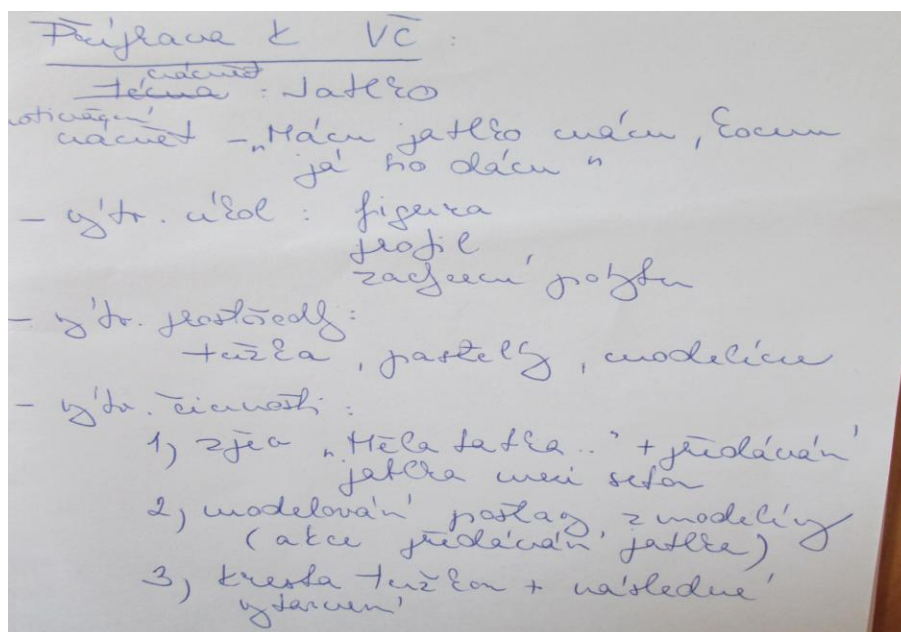
Vzdělání: středoškolské

Praxe v oboru: 38 let

Učitelka 3 se zaměřila především na poznávací činnosti, které realizovala prostřednictvím komunitního kruhu. Při výtvarné činnosti se děti měly soustředit pouze na tvar jablka a jeho porovnání s hruškou. V jejím hodnocení upozorňuje na nepřesnost dětí při přetahování šablony. Z těchto faktů vyplývají tyto nedostatky v realizaci výtvarné činnosti: nevytvoření prostoru pro uplatnění tvořivého přístupu, zneužití šablony, minimální schopnost hodnotícího náhledu na činnost dětí, mechanický přístup. Důsledky nedostatků se projevily v ignorování souvislosti s oblastí výtvarně-estetických jevů, v realizaci výtvarné činnosti bez nápadu a v uniformitě prací (proto je obsahem fotodokumentace pouze jedna z výtvarných prací, které byly identické).



#### D) Učitelka 4



Obr. č. 8 – Fotodokumentace písemně zpracované přípravy učitelky č. 4



Obr. č. 9 – Ukázka výsledných dětských výtvarných prací z realizace výtvarné činnosti učitelky č. 4

## Má hodnotící reflexe na přípravu a realizaci výtvarné činnosti učitelky č. 4:

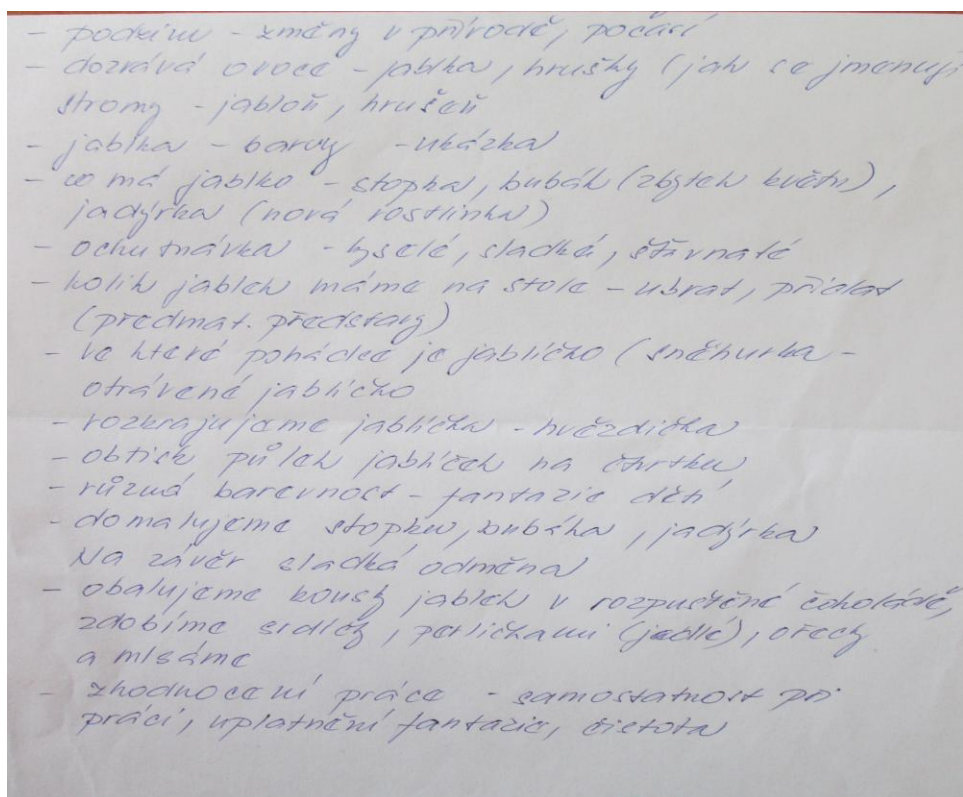
Věk: 36 let

Vzdělání: vysokoškolské (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, obor Pedagogika předškolního věku)

Praxe v oboru: 3 roky

Učitelka 4 zvolila motivační námět „Mám jablko, mám, komu já ho dám“. Navedla tak děti k pochopení výtvarného úkolu, kterým bylo zobrazit situaci z předcházející činnosti (učitelka tuto činnost uvádí jako výtvarnou činnost 1). Jako jediná z šesti vybraných učitelek stanovila (i když zřejmě nevědomě) výtvarný problém, kterým bylo vyjádřit akci – předávání jablka otočením postav do profilu. Jablko mělo být pro děti symbolem něčeho hezkého, co darují osobě (kamarádovi ze školky), kterou mají rádi. Při porovnání výsledných výtvarných prací je zřetelná jejich uniformita, jejíž příčinou ale není přílišné zasahování učitelky do výtvarného projevu dítěte, jak jsem zjistila při přímém pozorování, ale souvislost s pohybovým provedením k písni „Měla babka“.

### E) Učitelka 5



Obr. č. 10 – Fotodokumentace písemně zpracované přípravy učitelky č. 5



**Obr. č. 11** – Ukázka výsledné dětské výtvarné práce z realizace výtvarné činnosti učitelky  
č. 5



**Obr. č. 12** - Ukázka výsledné dětské výtvarné práce z realizace výtvarné činnosti učitelky  
č. 5

**Má hodnotící reflexe na přípravu a realizaci výtvarné činnosti učitelky č 5:**

Věk: 50 let

Vzdělání: středoškolské

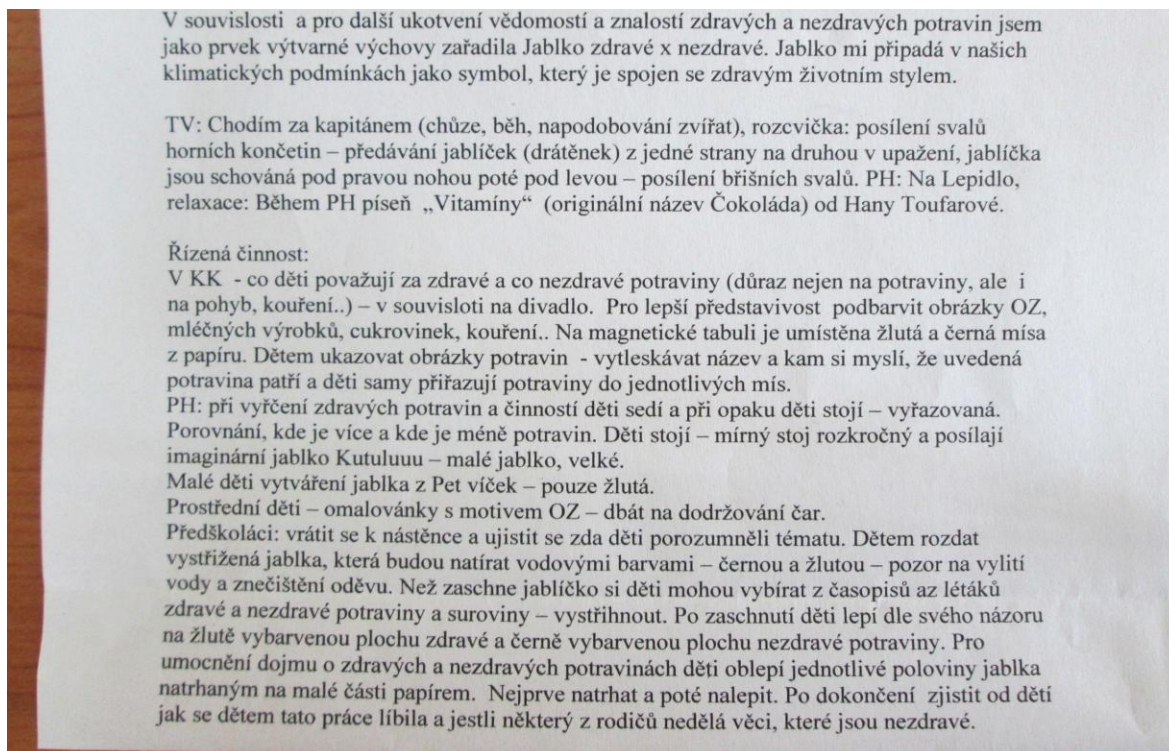
Praxe v oboru: 8 let

Příprava učitelky 5 je většinou zaměřena na poznávací činnosti. Práce poukazují na tyto nedostatky: uplívání na stereotypch z hlediska realizace námětu (namáčení a obtiskování rozkrojených jablek- obdobná situace se opakuje na podzim s listy), vytvoření minimálního prostoru pro uplatnění tvořivého přístupu dětí (nevyužití výtvarně-



estetických vlastností jablka, jablko pouze jako realizační prostředek). Postrádám souvislost s výslednými výtvarnými pracemi dětí s předcházejícími činnostmi.

### E) Učitelka 6



Obr. č. 13 – Fotodokumentace písemně zpracované přípravy učitelky č. 6



Obr. č. 14 - Ukázka výsledné dětské výtvarné práce z realizace výtvarné činnosti učitelky

## **Má hodnotící reflexe na přípravu a realizaci výtvarné činnosti učitelky č. 6:**

Věk: 35 let

Vzdělání: středoškolské

Praxe v oboru: 1rok

Učitelka 6 uvádí v přípravě „jako prvek výtvarné výchovy“ jablko tzv. zdravé a nezdravé (při přímém pozorování jsem si všimla reakcí dětí, které tímto „dělením“ uvedla zcela logicky do rozpaků). Objevují se poznávací činnosti, předmatematické představy. Jako předvýtvarná činnost je zařazena pohybová hra, ve které se drátěnka stává jablkem! Ve výtvarných pracích pak dominuje šablona ve tvaru jablka jako „množina“ pro rozdělení zdravých a nezdravých potravin (tím jsou popřeny výtvarně-estetické vlastnosti jablka). K nedostatkům v realizaci výtvarné činnosti patří mechanický přístup, přenášení metod jiných výchovně-vzdělávacích složek do složky výtvarné výchovy a zneužití šablony.

### **8.2.4 Dílčí závěr výzkumu**

Vycházela jsem z přímého pozorování činností učitelek mateřských škol z Brandýsa nad Labem a okolí. Šesti učitelkám jsem zadala společný námět „Jablko“ a seznámila je s posuzovacími kritérii. Do činností jsem nezasahovala, nekomentovala je. Posuzovala jsem nejen výsledky činností v podobě výtvarných prací, ale i metody a procesy, kterými učitelky k těmto výsledkům směřovaly. Zajímalo mě, jaký mají tvůrčí přístup k práci. V jednotlivých hodnotících reflexích jsem uvedla nedostatky v realizacích výtvarných činností a jejich důsledky. V odevzdaných přípravách učitelek i v samotných realizacích výtvarných činností jsem našla odpovědi na výzkumné otázky:

- 1) Jak učitelky přibližovaly dětem jablko jako přírodní formu?
- 2) Vedly učitelky děti k objevování výtvarně-estetických vlastností jablka?
- 3) Projevily se nedostatky v realizaci výtvarných činností? A jaké?

Má očekávání, že se projeví nedostatky v realizacích výtvarných činností, které povedou k popření výtvarně-estetických vlastností jablka, se potvrdila. Ve výtvarných činnostech učitelky předávaly naukový obsah, pouze minimálně obsah výtvarný. U všech jsem postrádala oborový kontext či kontext s výtvarným uměleckým dílem. Pouze jedna z učitelek uvedla přímé pozorování přírodního objektu-jabloně v přírodě. Naplnila tak

podstatu prožitkového učení. To je nezbytné pro rozvoj estetického vnímání dětí předškolního věku.

U čtyř realizací výtvarných činností se ve výsledných výtvarných pracích vyskytuje jablko jako jednotlivina. Pouze v případě učitelky 4 se objevuje přírodní forma-jablko jako součást situace.

Všechny učitelky plánovaly výtvarné činnosti zodpovědně, pouze dvě z nich (učitelky 2 a 4) dokázaly předat dětem výtvarně-vzdělávací obsah a rozlišit výtvarné od nevýtvarného.

Nejvyskytovanějším stereotypem bylo využití šablony, díky němuž nebyl vytvořen u většiny realizovaných činností prostor pro tvořivý přístup.

V souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání se na základě rozhovorů s učitelkami potvrdil můj předpoklad, že mají problém s vyhledáváním složek tohoto pedagogického dokumentu souvisejících se vzdělávacím obsahem výtvarné výchovy.

Pozitivní fakt vidím v zájmu učitelek o mé hodnotící reflexe k jejich činnostem, v poučení se z nedostatků při jejich realizacích a v projevení snahy o další sebevzdělávání v oblasti výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání.

## **8.3 Třetí etapa výzkumu**

### **8.3.1 Charakteristika a podmínky výzkumu**

Třetí etapou výzkumu bylo navrhnout výtvarné programy pro realizaci dětských výtvarných činností, jejichž východiskem bude příroda, její formy, objekty a jevy. Tři z pěti zpracovaných návrhů byly zrealizovány jako výtvarné řady (tematická, metodická a tematicko-metodická). Výzkum byl uskutečněn v Mateřské škole Pražská 297, Brandýs nad Labem v běžném provozu školy tak, aby nenarušil denní režim dětí a stal se součástí standardní vzdělávací práce. Do experimentu bylo zařazeno celkem 14 dětí ve věku pěti až šesti let. Žádné z těchto dětí nemá odklad školní docházky. Fotodokumentace dětských výtvarných prací je součástí příloh diplomové práce jako Příloha 2 a 3.

### 8.3.2 Výzkumné otázky a metody zpracování výsledků třetí etapy výzkumu

Výzkumná otázka:

Budou kompetence získané při realizaci výtvarných řad vzhledem k vybrané skupině dětí shodné s kompetencemi dětí získanými na konci předškolního vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy?

Vzhledem k věku vybrané skupiny dětí jsem očekávala, že získané kompetence budou shodné s kompetencemi na konci předškolního vzdělávání.

Metodou zpracování výsledků třetí etapy byly didaktické reflexe, ve kterých uvádím kompetence získané na konci realizací výtvarných řad. Tyto kompetence jsou rozděleny z hlediska druhů činností a osvojených materiálně-technických prostředků a dávají odpověď na výzkumnou otázku.

### 8.3.3 Výsledky třetí etapy výzkumu- realizace vlastních návrhů výtvarných řad; didaktické reflexe

#### A) TEMATICKÁ ŘADA: Když není jablko jenom k jídlu

**Ústřední námět: Jablko**

**Oborový kontext:** Romantismus, impresionismus (náměty 1,2), objektová a akční tvorba (náměty 3,4,5,6) Land-art (námět 5)

**Kontext s vybraným uměleckým dílem:** úkoly 1 a 2: Ladislav Leitgeb (1920-2005), Zátíší s ovocem a sklenicemi (olej, 33 x 42 cm, nalezeno v internetové aukci na [www.antikmasek.cz](http://www.antikmasek.cz), majitel neznámý; úkoly 4 a 5: Zorka Ságlová, akce Pleny u Sudoměře (ukázka fotografie z publikace Igora Zhoře- Proměny soudobého výtvarného umění, 1992)

**Námět 1:** „Je to k nevěře - jablíčka z pohádek na obraze malíře“

**Úkol 1:** Na reprodukci obrazu L. Leitgeba

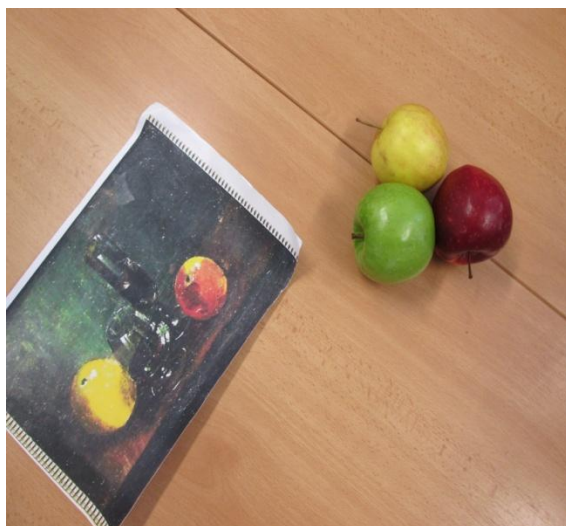
- a) porovnávat dvě jablka, posoudit, které víc září
- b) přemýšlet, proč malíř namaloval tmavý podklad

**Motivace:** Vyprávění o L. Leitgebovi jako o brandýském rodáku a o jeho tvorbě v rodném městě dětí (ukázka dalších jeho děl inspirovanými Polabím-krajinou)

**Výtvarný problém:** poznávat, jak vypadá (a působí na nás), když se od sebe odlišují barevné plochy

**Realizační prostředky:** reprodukce obrazu L. Leitgeba, ve kterém se objevuje jev pro zkoumání

**Výtvarná činnost:** výtvarné vnímání, výtvarná imaginace, komunikace



**Obr. č. 15** – Realizační prostředky k úkolu č. 1 tematické řady



**Obr. č. 16** – Vybraná skupina dětí – řešení úkolu č. 1 tematické řady



**Námět 2:** „ Barevné jablíčko- kdy není vidět vůbec, kdy jenom maličko a kdy září jako sluníčko“

**Úkol 2:**

a) objevovat, že na rozdílných podkladech působí jablka (reálné přírodní formy) jinak výrazně, zkusit přikládat jablka různých barev na předem namalované podklady (červené a žluté barvy), porovnávat výsledky

b) objevovat, že na barevně rozdílných podkladech nevynikají namalovaná jablka stejně výrazně, zkusit malovat jablka různých barev na červený a žlutý podklad

**Motivace:** obrazem L. Leitgeba (Zátíší s ovocem a sklenicemi); hry s baterkou (ve tmě, za světla)

**Výtvarný problém:** uvědomit si podstatu odlišnosti barevných ploch (podkladů) od malovaného objektu- snažit se pochopit princip protikladu; zvolit barvy zobrazovaných objektů- jablek a podkladů, aby se podařil výtvarný záměr (aby jablka vynikla nebo nevynikla)

**Realizační prostředky:** kontrast, harmonie; přírodní formy-jablka; malba temperovými barvami, čtvrtka A4

**Výtvarná činnost:** experiment, pozorování, hra s barevnými podklady; hodnocení získaných zkušeností



**Obr. č. 17** – Vybraná skupina dětí – řešení úkolu č. 2a) tematické řady



**Obr. č. 18** – Průběh výtvarné činnosti – úkol č. 2b) tematické řady



**Obr. č. 19** – Výsledná dětská výtvarná práce – úkol č. 2b) tematické řady



**Obr. č. 20** - Výsledná dětská výtvarná práce – úkol č. 2 tematické řady

**Námět 3:** „Kouzlíme jablíčka pro smutnou holou jablůňku“

**Úkol 3:** využít tvárné vlastnosti papíru, vytvořit jablko z prvotních maleb (tato fáze vznikla spontánně na základě podnětu dětí, původní záměr učitelky byl jiný)

**Motivace:** návštěva zahrady paní učitelky, pozorování holých *smutných* stromů, nápad je rozveselit a ozvláštnit jablíčky, která děti vytvoří

**Výtvarný problém:** přejít z plošného zobrazování do prostorového (trojrozměrného), respektovat možnosti papíru jako tvárného materiálu

**Realizační prostředky:** malby z předcházející výtvarné činnosti (z úkolu číslo 2); muchláž, prostorové konstruování papíru

**Výtvarná činnost:** přetváření plošného zobrazení jablek do prostorového, hra s barevnými prvky



**Obr. č. 21** – Vybraná skupina dětí – realizace výtvarné činnosti – úkol č. 3 tematické řady



**Obr. č. 22** - Vybraná skupina dětí – realizace výtvarné činnosti – úkol č. 3 tematické řady



**Obr. č. 23** – Výsledek výtvarné činnosti – úkol č. 3 tematické řady

**Námět 4:** „Trůn pro jabloňovou královnu“

**Úkol 4:**

- a) objevit vlastnosti temperových barev na mokré látce, pozorovat změny otisků papírových jablek na pleničce
- b) vymyslet, jak ozvláštnit jídelní židli, aby se z ní stal trůn, odekorovat a dotvořit objekt

**Motivace:**

- a) motivace akcí Zorky Ságlové – ukázka fotografie akce „Pleny u Sudoměře“ a vyprávění příběhu o dávné bitvě husitů na tomto místě
- b) příběh (vymyšlený učitelkou) o jabloňové královně a moci kouzelného trůnu (kdo na něj usedne, má čarovnou moc vykouzlit na holé jabloni jablka)

**Výtvarný problém:**

- a) citlivě rozmístit otisky papírových jablek, uvědomovat si mísení barev a změny barevných ploch na mokrých plénách
- b) významová spojování předmětů; učit se vnímat *obyčejné věci* (jablko, židle) jako objekty estetického vnímání

**Realizační prostředky:** židle, pleny, jablka, hrábě; otiskování, instalace

**Výtvarná činnost:** explorační činnosti-experiment, hra s barvou; výtvarná imaginace



**Obr. č. 24** – Vybraná skupina dětí při exploračních činnostech tematické řady



**Obr. č. 25** – Vybraná skupina dětí – výsledek úkolů č. 4a) a 4b) tematické řady





**Obr. č. 26** – Děti při exploračních činnostech tematické řady

**Námět 5:** „Aby jablůň nesmutnila“

**Úkol 5:** ozvláštnit holý strom vytvořenými jablky

**Motivace:**

a) říkanka pro smutnou jablůňku, co jsme vymysleli:

Jablůňka plakala, že nemá šatičky,  
už dlouho nebyla se svými jablíčky.  
Jablůňko, neplakej! My ,budem' čarovat.  
Barevná jablíčka tvořit a malovat.  
A když je už všechna budeme mít,  
,přijdem' je na Tebe, jablůňko, nazdobit!

b) dramatizace pohádky O jabloňové královně přímo na zahradě u jabloně

c) instalace trůnu s žezlem (hrábě) do přírody vedle jabloně, představa jabloňové královny na trůně – činnost jako motivace

**Výtvarný problém:** využít vztahu dítěte k přírodnímu objektu pro vyjádření pocitů a stavů; pokusit se o vytvoření harmonie výtvarných produktů dětí (jablka z papíru) s přírodním objektem (jabloní); snažit se zakomponovat pleny na různá místa přírody (trávník, jablůň), pozorovat změny jejich tvaru, vytvářet asociace a fantazijní představy

**Realizační prostředky:** příroda, umělé i přírodní formy a objekty; prostor; instalace; světlo a stín

**Výtvarné činnosti:** komunikace, výtvarně-dramatické činnosti, výtvarná akce v přírodě



**Obr. č. 27** – Vybraná skupina dětí – úkol č. 5 tematické řady



**Obr. č. 28** – Výsledek výtvarné činnosti – úkol č. 5 tematické řady



Obr. č. 29 – Děti po dokončení úkolu č. 5 tematické řady



Obr. č. 30 – Instalace ozvláštěného objektu (židle) do přírody



**Námět 6:** „Jak jsme zdobili jablůňku“

**Úkol 6:** pokusit se zobrazit lidské postavy v různých pozicích a v interakci s přírodním objektem (jabloní)

**Motivace:** vlastní prožitek z předcházející výtvarné akce

**Výtvarný problém:** rozvinout grafický typ lidské postavy, zobrazit postavu z profilu, otočenou zády, v pohybu

**Realizační prostředky:** kresba; tužka, pastelky-dle výběru dětí

**Výtvarné činnosti:** výtvarná imaginace, verbální i nonverbální komunikace



**Obr. č. 31** – Vybraná skupina dětí při výtvarné činnosti – úkol č. 6 tematické řady



**Obr. č. 32** – Ukázka výsledné dětské výtvarné práce tematické řady



**Obr. č. 33** - Ukázka výsledné dětské výtvarné práce tematické řady

**Didaktická reflexe tematické výtvarné řady „Když není jablko jenom k jídlu“**

<b>VŠECHNY VYBRANÉ DĚTI DOKAZALY</b>	
<b>Z HLEDISKA UVEDENÝCH DRUHŮ ČINNOSTÍ</b>	<b>Z HLEDISKA OSVOJENÝCH MATERIÁLNĚ TECHNICKÝCH PROSTŘEDKŮ</b>
<b>Výtvarné vnímání, výtvarná imaginace</b>	<b>kresba</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Záměrně pozorovat a vnímat přírodní objekt (jabloň) v přírodním a přírodní formu (jablko) v umělém okolí</li> <li>- pozorovat a vnímat přírodní formu (jablko) na reprodukci uměleckého díla (obraz Ladislava Leitgeba)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- využít volného výběru grafického nástroje (volba mezi měkkou tužkou a pastelkami)</li> <li>- obrysovou kresbu tužkou (pouze dvě děti volily pastelky)</li> <li>- soustředit se na výtvarně-technický problém (zobrazení postav jako jednotlivin x zobrazení postav v situaci, v interakci s přírodním objektem)</li> </ul>
<b>Explorační tvorba</b>	<b>malba</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizovat explorační činnosti s výtvarnými prostředky (experiment s jablky, hra s barevnými podklady)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zvolit barvu podkladu, aby se podařil výtvarný záměr</li> <li>- roztírat temperovou barvu ve směru od okraje čtvrtky A4 ke středu</li> </ul>
<b>Verbální komunikace</b>	<b>Grafická technika</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- porozumět slovnímu zadání výtvarných úkolů</li> <li>- srozumitelně komentovat průběh své práce i práce ostatních dětí</li> <li>- komunikovat a vyjadřovat se k práci ve skupině</li> <li>- slovně vyjádřit své vlastní podněty a nápady k realizaci úkolu č. 3</li> <li>- rozšířit si slovní zásobu o výtvarné termíny (kontrast, protiklad, plocha)</li> <li>- výstižně hodnotit svou vlastní dětskou tvorbu i tvorbu jiných dětí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- otiskovat barevné skvrny na netypický podklad (mokrý plena)</li> <li>- rozmístit otisky papírových jablek (namáčených v barvě) na celou plochu pleny</li> </ul>
<b>Volná figurativní tvorba</b>	<b>Prostorová tvorba</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyřešit zadaný výtvarný úkol (námět č. 6)</li> <li>- zobrazit situaci na základě vlastní zkušenosti předchozího prožitku (námět č. 5)</li> <li>- zachytit figuru z profilu, otočenou zády, v pohybu (pouze tři děti)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tvarovat papír do schematické podoby jablka</li> <li>- instalovat umělé formy (jablka z papíru) na přírodní objekt (jabloň)</li> </ul>

nezobrazily postavu z profilu)	
<b>Objektová a akční tvorba</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- dotvářet předmět s praktickým účelem (židli) v objekt estetického vnímání (trůn)</li> <li>- uvědomit si estetickou funkci věci (židle) a její výňatek z běžné souvislosti</li> <li>- vytvořit si výtvarně-estetický vztah k přírodnímu objektu (jabloň)</li> <li>- propojit výtvarně dramatické činnosti</li> <li>- spojit přírodní objekt (jabloň) s umělými objekty (papírová jablka) do celku</li> </ul>	

**Tabulka č. 2** - Didaktická reflexe tematické výtvarné řady „Když není jablko jenom k jídlu“

**B) METODICKÁ ŘADA: Když oživne hlína pod našima rukama aneb Zajíček v své jamce**

**Motivace k celé výtvarné řadě:** píseň Zajíček v své jamce, její pohybové provedení; ukázky fotografií a ilustrací; vycházka do polí (hledání zajíčka)

**Oborový kontext:**

- Renesance jako návrat k antickým předlohám (sochařství; poznání přírody-jeden z hlavních rysů renesance)
- Objektová tvorba (materiál jako nosič emocí (Zhoř 1992))

**Námět 1:** „Ušatý zajíček ten není líný, vyskočil z písničky a už je z hlíny“

**Úkol 1:** seznámit se s vlastnostmi keramické hlíny, vytvořit z ní na plochu obraz zajíčka

**Výtvarný problém:** přejít z vyjadřování v ploše do trojrozměrného

**Realizační prostředky:** keramická hlína, špejle; hnětení, válení, kresba, vykrajování



**Obr. č. 34** – Děti při výtvarné činnosti (práce s keramikou)



**Obr. č. 35** – Výsledné výtvarné práce – úkol č. 1 metodické řady



**Obr. č. 36** – Vykrajování zvířecí figurky z keramické hlíny – úkol č. 1 metodické řady



**Obr. č. 37** – Výsledné dětské výtvarné práce – úkol č. 1 metodické řady

**Námět 2:** „Čarujeme z hlíny jamku pro zajíčka“

**Úkol 2:** využít tvárných vlastností keramické hlíny, vytvořit jamku pro zajíčka

**Výtvarný problém:** přejít z vyjadřování v ploše do trojrozměrného

**Realizační prostředky:** keramická hlína; hnětení, válení, uštipování, formování misky



**Obr. č. 38** – Děti při výtvarné činnosti (práce s keramickou hlinou)



**Obr. č. 39** – Výsledné dětské výtvarné práce – úkol č. 2 metodické řady



**Námět 3:** „Zajíček v své jamce sedí sám“

**Úkol 3:** Vytvořit zvířecí figuru zajíce v klidové poloze sestavením z částí, zakomponovat zajíce do jamky, gesticky zasahovat do povrchu hlíny

**Výtvarný problém:** přejít z vyjadřování v ploše do trojrozměrného, pokusit se o figurální modelování

**Realizační prostředky:** keramická hlína, korálky, špejle; hnětení, koulení, válení, tvarování částí, spojování, vytváření detailů



**Obr. č. 40** – Tvarování zvířecí figurky z keramické hlíny – úkol č. 3 metodické řady





**Obr. č. 41** – Výsledná výtvarná práce – úkol č. 3 metodické řady



**Obr. č. 42** - Výsledná výtvarná práce – úkol č. 3 metodické řady

**Námět 4:** „Zajíčku, vyskoč!“

**Úkol 4:** Pokusit se zachytit zvířecí figuru v pohybu (zajíček vylézá z jamky, zajíček ve skoku)

**Výtvarný problém:** přejít z vyjadřování v ploše do trojrozměrného, zachytit zvířecí figuru v pohybu, přijetí keramické hlíny jako tvárného materiálu

**Realizační prostředky:** keramická hlína; deformování původního tvaru zajíce



**Obr. č. 43** – Děti při pohybovém provedení písně „Zajíček ve své jamce“ – motivace –  
úkol č. 4 metodické řady



**Obr. č. 44** – Výsledné dětské práce – úkol č. 4 metodické řady



**Obr. č. 45** – Výsledné dětské práce – úkol č. 4 metodické řady



**Obr. č. 46** - Výsledné dětské práce – úkol č. 4 metodické řady

**Didaktická reflexe metodické výtvarné řady „Když oživne hlína pod našima rukama aneb Zajíček v své jamce“**

<b>VŠECHNY VYBRANÉ DĚTI DOKÁZALY</b>	
<b>Z HLEDISKA UVEDENÝCH DRUHŮ ČINNOSTÍ</b>	<b>Z HLEDISKA OSVOJENÝCH MATERIÁLNĚ TECHNICKÝCH PROSTŘEDKŮ</b>
<p><b>Výtvarné vnímání, výtvarná imaginace</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vytvářet fantazijní a reálné představy (zajíček z písničky, obrázkové knížky x fotografie zajíce, reálná zkušenost z vycházky)</li> <li>- vnímat rozdíl mezi plošným a trojrozměrným zobrazením zajíce</li> <li>- uvědomit si souvislost mezi písní a chronologií výtvarných úkolů</li> <li>- uvědomit si tvárné vlastnosti keramické hlíny</li> <li>- vizuálně posoudit, zda se podařil výtvarný záměr (přetvořit zvířecí figuru v klidové poloze do figury v pohybu)</li> <li>- vytvořit výtvarně-estetický vztah ke své tvorbě</li> <li>- chápat zvířecí figuru jako součást živé přírody (přenášet lidské vlastnosti na zvíře – antropomorfismus)</li> </ul>	<p><b>kresba</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- využít materiálu (keramická hlína) jako podkladu pro obrysovou kresbu</li> <li>- zrealizovat kresbu na netypickém materiálu (keramická hlína) netypickým výtvarným instrumentem pro kresbu (špejle)</li> </ul>
<p><b>Explorační tvorba</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- realizovat experiment s výtvarným materiálem (keramickou hlínou) a s výtvarným instrumentem (špejle – při gestickém zasahování do povrchu hlíny)</li> <li>- objevit možnosti keramické hlíny jako tvárného materiálu (pokusy s tvarováním hlíny, realizačními prostředky – hnětením, koulením, uštipováním, válením)</li> </ul>	<p><b>Prostorová tvorba</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vrstvit části materiálu (keramická hlína) a vytvořit z nich jamku pro zajíčka</li> <li>- vymodelovat a sestavit části zvířecí figury v celek (zajíc)</li> <li>- gesticky zasahovat do materiálu při vytváření detailů zvířecí figury (vousky, srst)</li> <li>- aranžovat zvířecí figuru do jamky</li> <li>- ubírat a přidávat hmotu (odhadnout objem, obsah a proporcionalitu – např. aby hlava nebyla těžší než trup a nepadala)</li> <li>- opatrně manipulovat s vytvořenou zvířecí figuru</li> </ul>

<b>Verbální komunikace</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- zeptat se, čemu nerozumí</li> <li>- vyjádřit slovně, co se jim nedaří</li> <li>- výstižně okomentovat průběh své práce (tři děti využily i neverbální komunikaci pantomimická pohybová ukázka zajíce ve skoku)</li> <li>- vyjádřit své nápady při zakomponování zvířecí figury jako jednotliviny do situace („zajíček skáče zpátky do jamky, protože je jako Bob a Bobek a chce se mu taky spát.“ (Anička 6 let))</li> <li>- srozumitelně hodnotit svou práci</li> </ul>	
<b>Volná figurativní tvorba</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- využít zkušenost z exploračních aktivit při realizaci obtížnějších úkolů (přetváření zvířecí figury z klidové polohy do pohybu)</li> <li>- zobrazit zvířecí figuru jako jednotlivinu</li> <li>- zobrazit zvířecí figuru v klidové poloze (zajíce) ve vztahu k věci (jamce) – námět č. 3</li> <li>- zobrazit situaci na základě motivace (písničky) – zvířecí figura v pohybu v interakci s jamkou</li> </ul>	

**Tabulka č. 3** - Didaktická reflexe metodické výtvarné řady „Když oživne hlína pod našima rukama aneb Zajíček v své jamce“

### C) TÉMATICKO – METODICKÁ ŘADA: Svátek všech živých stromů

**Tematický celek:** Jsme součástí přírody

**Výtvarné učivo:** Člověk a přírodní objekt jako znaky (symboly), vztah formy, materiálu a funkce

**Výtvarné problémy:** využít vlastního těla jako výtvarného média, respektovat možnosti těla jako tvárného materiálu, uvědomovat si sebe jako součásti přírody, překonat a rozvinout grafickou uniformitu stromu

**Oborový kontext:** objektová a akční tvorba

**Kontext s vybraným uměleckým dílem z návštěvy Národní Galerie:**

Využití těla jako výtvarného média, zjištění souvislosti obrazu s výtvarnou řadou (lidská postava navozující představu přírodního objektu)



**Obr. č. 47** - Josef Šíma (1891-1971), Krajina (1931), tempera, plátno

Národní Galerie (Sbírka současného výtvarného umění, Veletržní palác), zakoupeno 1972

2. 2. 2014 - fotoarchiv Zdeňka Malinovská



**Námět 1:** „Díky přírodě máme kostičky, vytvoříme z nich dřevěné stromečky“

**Úkol 1:** vytvořit strom sestavením z částí, spojovat kmen, větve; vymyslet, jak změnit polohu kostek, aby se z listnatého stromu stal jehličnatý, posoudit změny

**Realizační prostředky:** plošné konstruování z kostek, dřívěk (pozn.: zařazení plastových víček-jejich sběr pro vážně nemocnou holčičku)

**Výtvarná činnost:** výtvarná imaginace, výtvarné vnímání, komunikace



**Obr. č. 48** – Úkol č. 1 tematicko-metodické řady – výsledek plošného konstruování



**Obr. č. 49** - Úkol č. 1 tematicko-metodické řady – výsledek plošného konstruování

**Námět 2:** „Měníme se v strom Člověkoň“

**Úkol 2:** vytvořit strom jako živý obraz sestavením z částí – vlastních těl; vyjádřit změnou polohy a pohybem strom v různých situacích (ve větru, za bezvětrí), pozorovat a vnímat tyto změny

**Realizační prostředky:** děti jako materiál; spojování částí (lidských postav) v celek (strom)

**Výtvarná činnost:** výtvarná imaginace, výtvarné vnímání, volná tvorba, komunikace, explorační činnosti



**Obr. č. 50** – Úkol č. 2 – tematicko-metodické řady – živý strom z postav





**Obr. č. 51** - Úkol č. 2 – tematicko-metodické řady – živý strom z postav

**Námět 3:** „Obkreslíme Člověkoň a máme strom jako hrom“

**Úkol 3:** zachytit siluetu obkreslením, kompozičně spojit více siluet (lidských postav) v celek (strom)

**Realizační prostředky:** kresba, bodyornament, antropometrie; papír (plocha 3 x 3 metry), mastný pastel

**Výtvarná činnost:** explorační činnosti, experimentování s linií, komunikace



**Obr. č. 52** – Průběh explorační činnosti tematicko-metodické řady



**Obr. č. 53** – Výsledek č. 1 výtvarné činnosti – úkol č. 3 tematicko-metodické řady



**Obr. č. 54** - Výsledek č. 2 výtvarné činnosti – úkol č. 3 tematicko-metodické řady

**Námět 4:** „Hrajeme si na kreslíře, Člověkoň je na papíře“

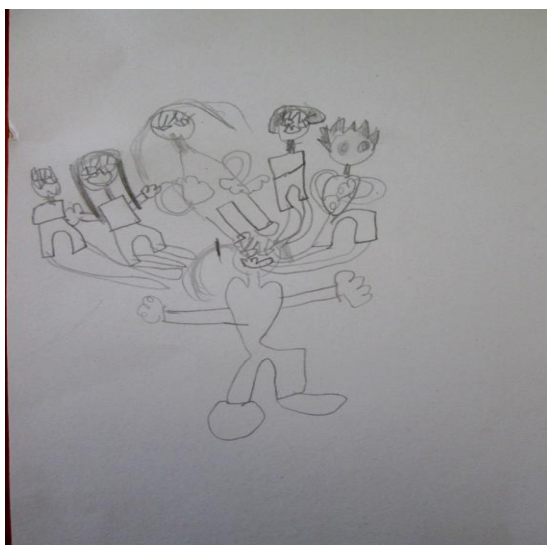
**Úkol 4:** Nakreslit náš živý strom z postav, zachytit změny pozic a směrů, porovnat kresby s fotografiemi z předcházejících činností (zejména z druhé části výtvarné řady)

**Realizační prostředky:** kresba (na základě fotodokumentace z předcházejících činností)

**Výtvarná činnost:** výtvarné vnímání, výtvarná tvorba



**Obr. č. 55** – Průběh výtvarné činnosti – úkol č. 4 tematicko-metodické řady



**Obr. č. 56** – Výsledné výtvarné dětské práce – úkol č. 4 tematicko-metodické řady



Obr. č. 57 – Výsledné výtvarné dětské práce – úkol č. 4 tematicko-metodické řady

**Didaktická reflexe tematicko – metodické výtvarné řady „Svátek všech živých stromů“**

<b>VŠECHNY VYBRANÉ DĚTI DOKÁZALY</b>	
<b>Z HLEDISKA UVEDENÝCH DRUHŮ ČINNOSTÍ</b>	<b>Z HLEDISKA OSVOJENÝCH MATERIÁLNĚ TECHNICKÝCH PROSTŘEDKŮ</b>
<b>Výtvarné vnímání, výtvarná imaginace</b>	<b>kresba</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vnímat souvislost mezi vybraným uměleckým dílem a výtvarnou řadou (lidská postava navozuje představu přírodního objektu)</li> <li>- objevit lidskou postavu v uměleckém díle J. Šímy (krajina 1931)</li> <li>- uvědomit si vlastní tělo jako materiál</li> <li>- vnímat možnost vlastního těla jako tvárného materiálu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- soustředit se na výtvarně- technický problém (zobrazit postavy na velkém formátu 3 x 3 metry obkreslením siluet, měnit polohu vlastního těla při obkreslování)</li> <li>- obrysová kresba měkkým grafickým instrumentem (tužka)</li> </ul>
<b>Explorační tvorba</b>	<b>Prostorová tvorba</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- napodobit přírodní objekt (strom), experimentovat s vlastními těly (skládat části lidské postavy v celek stromu a vytvořit „živý“ lidský strom)</li> <li>- získat zkušenost vlastního těla jako výtvarného média</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sestavovat části (kostky)do celku (schéma stromu)</li> <li>- sestavovat části (lidská těla do celku (vytvoření lidského stromu života)</li> <li>- prostorově konstruovat z vlastních těl</li> <li>- vyjádřit změnu pozic a poloh</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- tvořivě hledat způsoby spojení jednotlivin (lidských postav) v celek (využit pozice, směry, propojení se chycením za končetiny, vlasy)</li> <li>- experimentovat s linií při zachycování siluet postav obkreslováním (úkol č. 3)</li> <li>- experimentovat s velkým formátem papíru (3 x 3 metry)</li> </ul>	<p>vlastního těla a jeho pohybem strom v různých situacích (například ve větru)</p>
<b>Verbální komunikace</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- porozumět záměru učitelky a slovnímu zadání výtvarných úkolů a činností</li> <li>- komentovat a popsat umělecké dílo (J. Šíma - Krajina 1931)</li> <li>- dorozumět se mezi sebou při práci ve skupině (vysvětlit své záměry jiným dětem)</li> <li>- hodnotit kresbu (námět číslo 4) z hlediska uvědomění si návaznosti z předešlých činností</li> </ul>	
<b>figurativní tvorba</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- zobrazit lidskou figuru ve vztahu k figurám dalším</li> <li>- zobrazit lidské figury v různých směrech a pozicích</li> <li>- využít zkušenosti z exploračních aktivit a vnímání pro realizaci úkolu č. 4(nakreslit živý strom z postav)</li> </ul>	

**Tabulka č. 4** - Didaktická reflexe tématisko – metodické výtvarné řady „Svátek všech živých stromů“

#### 8.3.4 Dílčí závěr výzkumu

Třetí etapa výzkumu-návrhy výtvarných programů a jejich realizace byla těžištěm diplomové práce. Pokusila jsem se najít nové přístupy k přírodě jako východisku dětských výtvarných činností a narušit přetrvávající stereotypy. Tři návrhy jsem zpracovala formou tematické, metodické a tematicko-metodické výtvarné řady a zrealizovala s vybranou skupinou předškolních dětí (ve věku pěti až šesti let). Další dva návrhy jsem zpracovala jako ukázkou plánování takových výtvarných činností, kde je možné vymyslet k jednomu

námětu několik výtvarných úkolů a k jednomu výtvarnému problému více námětů. Všechny etapy byly navrženy a realizovány v kontextu s výtvarnými uměleckými díly nebo v oborovém kontextu. Mým cílem bylo navrhnout takové řady, ve kterých se budou prolínat všechny výtvarné činnosti. Z hlediska druhů činností a materiálně-technických prostředků jsem zpracovala ke každé zrealizované výtvarné řadě didaktickou reflexi.

Analýza dosažených výsledků je prostředkem k posouzení naplnění očekávaných výstupů uvedených v pedagogickém dokumentu, kterým je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Potvrdil se můj předpoklad, že kompetence získané při realizaci výtvarných řad budou vzhledem k vybrané skupině dětí (pětileté až šestileté) téměř shodné s kompetencemi dětí získanými na konci předškolního vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy.

Při přípravě výtvarných činností i samotné realizaci jsem se pokusila uplatnit všechny profesní kvality učitelky mateřské školy ve výtvarné výchově, které uvádí H. Hazuková (2011) jako „desatero“ profesních kvalit, které jsou pokládány za nejvýznamnější. I pro začleňování přírodních forem jako motivů a východisek pro dětské výtvarné činnosti pokládám toto desatero za platné.

## 8.4 Návrhy výtvarných řad

### A) NÁVRH VÝTVARNÉ ŘADY: JEDEN VÝTVARNÝ PROBLÉM – VÍCE NÁMĚTŮ

**Téma: Voda a země – živly přírody**

**Výtvarný problém:** Zkoumat vlastnosti linie; linie jako výtvarný prostředek nesoucí význam

**Kontext s vybraným uměleckým dílem:**



**Obr. č. – 58 -** Zdeněk Sýkora (1920-2011), Linie č. 168 (1999), akryl, plátno; Národní Galerie (Sbírka současného výtvarného umění, Veletržní palác), získáno 2000 (Sýkora se v devadesátých letech vracel k tématu přírody, zviditelňoval realitu jako projev energie)) 2. 2. 2014 - fotoarchiv Zdeňka Malinovská

**Úkol 1:** Zobrazit proměny vodní hladiny v různých situacích

Příklady námětů: Když se vaří voda

Jak jsme házeli žabky do vody

Vlny na moři

Co se tvoří na hladině, když prší

Jakou vodní stopu dělá parník?

Jezy na Labi

Realizace: Kresba (pero, fix, mikrotužka, tužka)

**Úkol 2:** Zobrazit různé podoby pole; zachytit situaci na poli dle námětu vytvářením lomené linie, křížením, zhušťováním a zředováním linií

Příklady námětů: Jaké je pole, když je holé?

Když fouká vítr na strništi

Jak bloudilo kuřátko mezi poli

Vysoké obilí

Zajíček chodí brázdou

Traktor jezdí po poli

Jaké je pole na kopci?

Realizace: kresba (pero, tužka, tuš – zmizík, špejle, klacík, dřívko, brk)

## **B) NÁVRH VÝTVARNÉ ŘADY: JEDEN NÁMĚT – VÍCE VÝTVARNÝCH ÚKOLŮ**

**Námět:** „Co dělá les ošklivým, co do lesa nepatří? Víš to ty i já to vím, zvládneme to, raz, dva, tři !“ (=tři úkoly)

**Oborový kontext:** abstraktní nefigurální umění; objektová tvorba

**Úkol 1:** Nakreslit negativní situaci v lese, dotvořit koláží předměty, které do něj nepatří

Výtvarný problém: objevovat možnosti propojování několika výtvarných technik

Realizace: pastelky, noviny (časopisy), lepidlo, nůžky, čtvrtka A3; plošné konstruování z natrhaných výstřížků z novin (časopisů), kresba

**Úkol 2:** Instalovat na věšák na šaty předměty a odpadky, které nepatří do lesa, vytvořit strašáka ‚Odpadáka‘

Výtvarný problém: vztah funkce a formy v objektové tvorbě, ozvláštnit všední (obyčejnou) věc

Realizace: věšák, předměty (věci), které nepatří do lesa, instalování, aranžování

**Úkol 3:** Vyjádřit barvou pocity ze znečištěného lesa

Výtvarný problém: využít individuálního cítění barev

Realizace: čtvrtka A4, temperové barvy; abstraktní pocitová malba



#### **IV. ZÁVĚRY VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

## 9 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Zvolená metodika výzkumného šetření, které bylo zaměřené na přírodní formy jako inspirační východisko pro výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání a na zjištění současné praxe v mateřských školách (v oblasti výtvarné výchovy) obsahovala tři etapy, v nichž jsem využila metod akčního výzkumu (pozorování, empirická minisonda, experiment).

### Zhodnocení průběhu první etapy výzkumu:

Výzkumné otázky:

- 1) Objevuje se ve zkoumaném vzorku vyšší četnost zobrazení přírodnin jako jednotlivin nebo přírodnin jako součástí situace?
- 2) Jaké jsou nejčastější stereotypy při realizacích výtvarných činností rozpoznatelné v odevzdaných dětských výtvarných pracích?

Sběrem dat se stanovenými kritérii zkoumání jsem získala náhled na způsoby a četnost zobrazování přírodnin. Získaná data z mateřských škol v Brandýse nad Labem a okolí jsem prezentovala v obvyklé grafické podobě.

Přírodní formy a objekty, zvířecí a lidské figury byly ve zkoumaném vzorku nejčastěji zobrazovány jako jednotliviny: Přírodniny byly zobrazeny z celkového počtu 93 dětských výtvarných prací 43 krát, z toho jako jednotliviny 32 krát. Zvířecí figury byly zobrazeny z celkového počtu 93 dětských výtvarných prací 25 krát, z toho jako jednotliviny 16 krát.

Nejvyskytovanějším stereotypem ve zkoumaném vzorku bylo využití šablony – výskyt 32 krát z celkového počtu zkoumaného materiálu.

### Zhodnocení průběhu druhé etapy výzkumu:

Výzkumné otázky:

- 1) Jak učitelky přibližovaly dětem jablko jako přírodní formu ?
- 2) Vedly učitelky děti k objevování výtvarně-estetických vlastností jablka?
- 3) Projevily se nedostatky v realizaci výtvarných činností? A jaké?

V druhé etapě výzkumu jsem vycházela z přímého pozorování šesti vybraných učitelek z mateřských škol (tři z Brandýsa nad Labem, dvě ze Dřevčic a jedna z Kostelce nad Labem) při realizacích výtvarných činností na mnou zadaný námět (Jablko). Posuzovala jsem nejen výsledky těchto činností (dětské výtvarné práce), ale i procesy, kterými učitelky k těmto výsledkům směřovaly. Zajímal mě jejich tvůrčí přístup k práci. Hledala jsem nedostatky v realizacích výtvarných činností a jejich důsledky. Výsledky zkoumání jsem uvedla v hodnotících reflexích. Má očekávání, že se objeví nedostatky v realizacích výtvarných činností, které povedou k popření výtvarně-estetických vlastností jablka, se potvrdila. Pouze jedna z učitelek přiblížila dětem jablko jako přírodní formu v kontextu s přímým pozorováním přírodního objektu-jabloně.

Ve výsledných výtvarných pracích se jablko jako jednotlivina vyskytlo u čtyř ze šesti zrealizovaných výtvarných činností. Pouze v případě realizace učitelky 4 se objevuje přírodní forma-jablko jako součást situace.

Nejvyskytovanějším stereotypem bylo využití šablony, díky němuž nebyl vytvořen u většiny realizovaných činností prostor pro tvořivý přístup. Čtyři ze šesti učitelek nerozlišovaly výtvarné úkoly, realizační prostředky a výtvarné činnosti. V činnostech převažoval naukový obsah.

Učitelky vyslovily zájem o mé hodnotící reflexe k jejich přípravám a výtvarným činnostem a projevíly snahu o další sebevzdělávání v oblasti výtvarné výchovy.

### **Zhodnocení průběhu třetí etapy výzkumu:**

Výzkumná otázka:

Budou kompetence získané při realizaci výtvarných řad vzhledem k vybrané skupině dětí shodné s kompetencemi dětí získanými na konci předškolního vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy?

Třetí etapa - realizace vlastních návrhů výtvarných programů byla těžištěm diplomové práce. Experiment jsem realizovala v Mateřské škole Pražská 297 v Brandýse nad Labem s vybranou skupinou dětí (ve věku pěti až šesti let). Realizací tematické, metodické a tematicko-metodické řady jsem se snažila upustit od stávajících stereotypů v oblasti výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání, které vyplynuly v předcházejících etapách výzkumného šetření. Hlavním východiskem výtvarných činností byla příroda – její formy, objekty a jevy. Svým přístupem v krocích rozvažování a způsoby zadání (vhodné

zvolení motivace) jsem ovlivnila realizace výtvarných řad a také výkony dětí. Pro zdárný průběh experimentů jsem zajistila předvýtvarné zážitky pro přiblížení přírodních forem.

Očekávala jsem, že nabyté kompetence na konci výtvarných řad budou shodné s kompetencemi na konci předškolního vzdělávání. Důvodem tohoto předpokladu byl věk vybraných dětí (pět až šest let) a datace realizace (únor, březen 2014). Tyto děti tedy byly těsně před ukončením předškolního vzdělávání.

Didaktické reflexe k výtvarným řadám byly metodou zpracování výsledků třetí etapy. V reflexích jsou v přehledných grafických podobách (tabulky) uvedeny kompetence získané na konci realizací výtvarných řad, které jsou rozděleny z hlediska druhů činností a osvojených materiálně-technických prostředků a dávají odpověď na výzkumnou otázku, tedy že se tyto kompetence shodují s kompetencemi na konci předškolního vzdělání v oblasti výtvarné výchovy.

## 10 Závěry určené pro pedagogickou praxi

Z výzkumného šetření vyplynuly tyto pedagogické poznatky:

- Učitelky mateřských škol se málo zamýšlejí nad plánováním výtvarných činností
- Některé učitelky tápou v odborné terminologii
- Nabízené výtvarné aktivity jsou nahodilé, chybí promyšlené a systematické celky
- Způsoby zadání výtvarného úkolu a vhodná motivace mají velký vliv na jeho splnění dětmi předškolního věku
- Pokud učitelky využívají ve velké míře šablonu jako hotovou výtvarnou formu, potlačují tvořivý přístup dětí
- V případě přílišného zasahování učitelek do výtvarného projevu dětí je potlačen rozvoj tvořivosti, představivosti, vnímání a výtvarného vyjadřování dítěte
- Učitelky neprohlubují vztahy k výtvarnému umění, nezařazují oborový kontext či kontext s výtvarným uměleckým dílem do výtvarných činností
- Rozvíjení estetického vnímání je potlačováno díky nahodilým krokům v rozvažování učitelek na výtvarné činnosti a nerealizaci výtvarných aktivit v přírodě

Hledání přírodních forem přímo v přírodě samé je pro děti dobrodružstvím, vytváří v nich chuť poznávat a objevovat, rozvíjí výtvarné a estetické vnímání. Učitelka pak nalezne v přírodě nepřeberné množství námětů i materiálů a vyjadřovacích prostředků k realizaci výtvarných činností. Nabízí se pro ni možnost využít méně používaných a známých technik, přírodních forem jako inspirací k práci s dětmi. Děti jsou pak samozřejmě více vnímavé a otevřené k vlastnímu tvoření, uvědomují si svou originalitu.

Učitelka mateřské školy by měla z hlediska využívání přírodních forem ve výtvarné výchově:

- uplatňovat didaktické zásady vhodné pro rozvíjení výtvarného a estetického vnímání
- používat srozumitelné, ale zároveň přírodovědně správné výrazy (například *bubák* x zbytek květu, *šnek* x hlemýžď)
- umět odpovídat na zvědavé otázky dětí (například na přírodní jevy: Kde se vzala bouřka? Proč je duha? Co je to mrak?)

- nechat děti, ať si samy rozhodnou o tom, co se jim v přírodě líbí a nelíbí
- nepodsouvat jim svůj názor a pohled na různé přírodní objekty a jevy jako jediný správný, čímž by jim nepřímo nutila svůj estetický soud a ovlivňovala je tak v jejich vlastním preestetickém či estetickém vnímání (nevhodnost používání citoslovcí jako je *fuj, brr, ble* )
- nezahlcovat děti příliš mnoha objekty estetického vnímání (vyvolávání chaosu a lhostejnosti v dítěti)
- zmínit i možná číhající nebezpečí v přírodě: jedovaté plody, části rostlin, bodnutí hmyzem, uštknutí zmijí (zejména na škole v přírodě je nutné podat dětem osvětu v této problematice)
- komunikovat a *lidsky si povídat* s dětmi – nezbytný prvek výtvarné i estetické výchovy
- plně si uvědomovat význam přírody
- realizovat výtvarné a samozřejmě i další činnosti (hudební, dramatické, pohybové) přímo v přírodě, která je nejobsáhlejším zdrojem a místem všech hodnot spjatých a souvisejících s estetickým cítěním a vnímáním (*Běžné* vnímání i výtvarné vnímání jejich objektů všemi smysly je impulzem pro estetický rozvoj dítěte; hra s prvotně vnímaným objektem pak přivede dítě k vnímání jevů s ním spojených)

Na závěr musím podtrhnout význam a smysl mého vzdělávání se na vysoké škole, které výraznou měrou přispělo k orientovanosti a prohlubování mých profesních kompetencí nejen v oblasti výtvarné výchovy, ale ve všech oblastech předškolní pedagogiky.

V možnosti vysokoškolského studia spatřuji řešení ke zvyšování profesních kompetencí učitelek mateřských škol.

## Seznam použité literatury

- **Auboyer, J., Goepper, R.** *Umění Dálného východu*. Praha: Artia, 1972. Edice Umění světa. ISBN 37-008-72.
- **Babyrádová, H.** *Rituál, umění a výchova*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-3029-1.
- **Bláha, J., Slavík, J.** *Průvodce výtvarným uměním V. Úvaly*: Albra, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7361-038-8.
- **Cikánová, K.** *Malujte si s námi*. 2. vyd. Praha: Aventinum, s. r. o., 1996. ISBN 80-85277-84-0.
- **Čapková, D.** *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: 1. vyd. SPN, 1968.
- **Dostál, A. M., Opravilová, E.** *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985.
- **Fulghum, R.** *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce*. 2. vyd. Praha: Odeon, 1993. ISBN 80-207-0434-5.
- **Garbini, G.** *Starověké kultury Předního východu*. Praha: Artia, 1971. Edice Umění světa. ISBN 37-020-71.
- **Gavora, P.** *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- **Gould, S. J.** *Dinosauři v kupce sena: Úvahy o povaze přírodních věd*. 1. vyd. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1338-5.
- **Grube, E. J.** *Islámské umění*. Praha: Artia, 1973. Edice Umění světa. ISBN 37-007-73.
- **Hazuková, H.** *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Dotisk 1. vyd. Praha: Raabe, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-87553-30-5.
- **Jančaříková, K.** *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Dotisk 1. vyd. Praha: Raabe, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-86307-95-4.
- **Joachimsthal, V.** *Umění-hra*. Praha: ÚDPMJF, 1973.
- **Joachimsthal, V.** *Umění-hra II*. Praha: ÚDPMJF, 1976.
- **Kidson, P.** *Románské a gotické umění*. 1. vyd. Praha: Artia, 1973. Edice Umění světa. ISBN 37-006-73.

- **Kitson, M.** *Barok a rokoko*. Praha: Artia, 1972. Edice Umění světa. ISBN 37-009-72.
- **Klindová, L., Rybářová, E.** *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1974.
- **Komenský, J. A.** *Informatorium školy mateřské*. 1. souborné vyd. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-701-7492-7.
- **Kuric, J.** *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986.
- **Lassus, J.** *Raně křesťanské a byzantské umění*. 1. vyd. Praha: Artia, 1971. Edice Umění světa. ISBN 37-019-71.
- **Lommel, A.** *Pravěk a umění přírodních národů*. 1. vyd. Praha: Artia, 1972. Edice Umění světa. ISBN 37-007-72.
- **Lynton, N.** *Umění 19. a 20. století*. Praha: Artia, 1981. Edice Umění světa. ISBN 37-006-81.
- **Martindale, A.** *Člověk a renesance*. Praha: Artia, 1972. Edice Umění světa. ISBN 37-018-71.
- **Mertin, V., Gillernová, I.** *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- **Mišurcová, V., Čapková, D., Opravilová, E. a kolektiv.** *O estetické výchově nejmenších*. Praha: SPN, 1974.
- **Piaget, J., Inhelderová, B.** *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1970.
- **Průcha, J., Kot'átková, S.** *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- **Příbová, M. a kolektiv.** *Marketingový výzkum v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-299-9.
- **Roeselová, V.** *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARA, 1996. ISBN 80-902267-1-X.
- **Schneiderová, H.** *Otakar Hostinský a jeho odkaz pedagogice*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986.
- **Slavík, J.** *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 1990. ISBN 80-7038-131-0.
- **Slavíková, V., Slavík, J., Eliášová, S.** *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.



- **Strong, D. E.** *Antické umění*. Praha: Artia, 1970. Edice Umění světa. ISBN 37-022-70.
- **Šamšula, P., Hirschová, J.** Průvodce výtvarným uměním IV. Úvaly: Albra, s.r.o., 2006. ISBN 80-7361-005-1
- **Šindelář, D.** *Krása v nás a kolem nás*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1981
- **Uhlířová, J.** *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-107-9.
- **Uždil, J., Šašínková, E.** *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 2. vyd. Praha: SPN, 1982.
- **Vágnerová, M.** *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- **Zhoř, I.** *Proměny soudobého výtvarného umění*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25555-8.

## Seznam tabulek a obrázků

Tabulka č. 1	Kritéria zkoumání dětských výtvarných prací	56
Tabulka č. 2	Didaktická reflexe tematické výtvarné řady „Když není jablko jenom k jídlu“	84 – 85
Tabulka č. 3	Didaktická reflexe metodické výtvarné řady „Když oživne hlína pod našima rukama aneb Zajíček v své jamce“	92 – 93
Tabulka č. 4	Didaktická reflexe tematicko-metodické výtvarné řady „Svátek všech živých stromů“	100 – 101
Obrázek č. 1	Fotodokumentace písemně zpracované přípravy učitelky 1	59
Obrázek č. 2	Ukázka dětských výsledných výtvarných prací z realizace výtvarné činnosti učitelky 1	60
Obrázek č. 3	Fotodokumentace písemně zpracované přípravy učitelky 2	61
Obrázek č. 4	Ukázka realizace předvýtvarných činností učitelky č. 2	62
Obrázek č. 5	Ukázka z realizace výtvarné činnosti učitelky 2	62
Obrázek č. 6	Fotodokumentace písemně zpracované přípravy učitelky 3	63
Obrázek č. 7	Ukázka výsledné dětské výtvarné práce z realizace výtvarné činnosti učitelky 3	64
Obrázek 8	Fotodokumentace písemně zpracované přípravy učitelky 4	65
Obrázek č. 9	Ukázka výsledných dětských výtvarných prací z realizace výtvarné činnosti učitelky 4	65
Obrázek č. 10	Fotodokumentace písemně zpracované přípravy učitelky 5	66
Obrázek č. 11	Ukázka výsledné dětské výtvarné práce z realizace výtvarné činnosti učitelky 5	67
Obrázek č. 12	Ukázka výsledné dětské výtvarné práce z realizace výtvarné činnosti učitelky 5	67
Obrázek č. 13	Fotodokumentace písemně zpracované přípravy učitelky 6	68

Obrázek č. 14	Ukázka výsledných dětských výtvarných prací z realizace výtvarné činnosti učitelky 6	68
Obrázek č. 15	Realizační prostředky k úkolu č. 1 tematické řady	72
Obrázek č. 16	Vybraná skupina dětí - řešení úkolu č. 1 tematické řady	72
Obrázek č. 17	Vybraná skupina dětí - řešení úkolu č. 2a) tematické řady	73
Obrázek č. 18	Průběh výtvarné činnosti – úkol č. 2b) tematické řady	74
Obrázek č. 19	Výsledná dětská výtvarná práce – úkol č. 2b) tematické řady	74
Obrázek č. 20	Výsledné dětské výtvarné práce – úkol č. 2 tematické řady	74
Obrázek č. 21	Vybraná skupina dětí – realizace výtvarné činnosti – úkol č. 3 tematické řady	75
Obrázek č. 22	Vybraná skupina dětí – realizace výtvarné činnosti – úkol č. 3 tematické řady	76
Obrázek č. 23	Výsledek výtvarné činnosti – úkol č. 3 tematické řady	76
Obrázek č. 24	Vybraná skupina dětí při exploračních činnostech tematické řady	77
Obrázek č. 25	Vybraná skupina dětí – výsledek úkolů 4a) a 4b) tematické řady	77
Obrázek č. 26	Děti při exploračních činnostech tematické řady	78
Obrázek č. 27	Vybraná skupina dětí – úkol č. 5 tematické řady	79
Obrázek č. 28	Výsledek výtvarné činnosti – úkol č. 5 tematické řady	79
Obrázek č. 29	Děti po dokončení úkolu č. 5 tematické řady	80
Obrázek č. 30	Instalace ozvláštněného objektu (židle) do přírody	80
Obrázek č. 31	Vybraná skupina dětí při výtvarné činnosti – úkol č. 6 tematické řady	81
Obrázek č. 32	Ukázka výsledné dětské výtvarné práce tematické řady	82
Obrázek č. 33	Ukázka výsledné dětské výtvarné práce tematické řady	82
Obrázek č. 34	Děti při výtvarné činnosti (práce s keramickou hlinou)	85
Obrázek č. 35	Výsledné výtvarné práce – úkol č. 1 metodické řady	85
Obrázek č. 36	Vykrajování zvířecí figury z keramické hlíny – úkol č. 1 metodické řady	86
Obrázek č. 37	Výsledné dětské výtvarné práce – úkol č. 1 metodické řady	86

Obrázek č. 38	Děti při výtvarné činnosti (práce s keramickou hlinou)	87
Obrázek č. 39	Výsledné dětské výtvarné práce – úkol č. 2 metodické řady	87
Obrázek č. 40	Tvarování zvířecí figury z keramické hlíny – úkol č. 3 metodické řady	88
Obrázek č. 41	Výsledná výtvarná práce – úkol č. 3 metodické řady	89
Obrázek č. 42	Výsledná výtvarná práce – úkol č. 3 metodické řady	89
Obrázek č. 43	Děti při pohybovém provedení písně „Zajíček v své jamce“ - motivace- úkol č. 4 metodické řady	90
Obrázek č. 44	Výsledné dětské práce – úkol č. 4 metodické řady	90
Obrázek č. 45	Výsledná dětská práce – úkol č. 4 metodické řady	91
Obrázek č. 46	Výsledná dětská práce – úkol č. 4 metodické řady	91
Obrázek č. 47	Josef Šíma (1891-1971), Krajina (1931), tempera, plátno, Národní Galerie (Sbírka současného výtvarného umění, Veletržní palác), zakoupeno 1972	94
Obrázek č. 48	Úkol č. 1 tematicko-metodické řady – výsledek plošného konstruování	95
Obrázek č. 49	Úkol č. 1 tematicko-metodické řady – výsledek plošného konstruování	95
Obrázek č. 50	Úkol č. 2 tematicko-metodické řady – živý strom z postav	96
Obrázek č. 51	Úkol č. 2 tematicko-metodické řady – živý strom z postav	97
Obrázek č. 52	Průběh explorační činnosti tematicko-metodické řady	97
Obrázek č. 53	Výsledek č. 1 výtvarné činnosti – úkol č. 3 tematicko-metodické řady	98
Obrázek č. 54	Výsledek č. 2 výtvarné činnosti – úkol č. 3 tematicko-metodické řady	98
Obrázek č. 55	Průběh výtvarné činnosti – úkol č. 4 tematicko-metodické řady	99
Obrázek č. 56	Výsledné výtvarné dětské práce – úkol č. 4 tematicko-metodické řady	99
Obrázek č. 57	Výsledné výtvarné dětské práce – úkol č. 4 tematicko-metodické řady	100

Obrázek č. 58 Zdeněk Sýkora (1920-2011), Linie č. 168 (1999),  
akryl, plátno; Národní Galerie (Sbírka současného  
výtvarného umění, Veletržní palác), získáno 2000  
(Sýkora se v devadesátých letech vracel k tématu  
přírody, zviditelňoval realitu jako projev energie))

102

## **Seznam příloh a seznam vyobrazení**

### **PŘÍLOHY:**

Příloha č. 1: Sběr výtvarných prací - fotodokumentace

Příloha č. 2: Výtvarné práce ze zrealizované tematické řady-fotodokumentace

Příloha č. 3: Výtvarné práce ze zrealizované tematicko-metodické řady-fotodokumentace

Příloha č. 4: Anketa (anketní otázka: Myslíte, že dítě předškolního věku vnímá dříve barvu nebo tvar?)

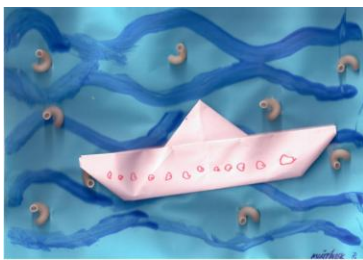
Příloha č. 5: Souhlas zákonných zástupců se zveřejňováním fotografií dětí

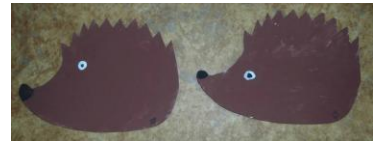
**Příloha č. 1 - Sběr výtvarných prací - fotodokumentace**

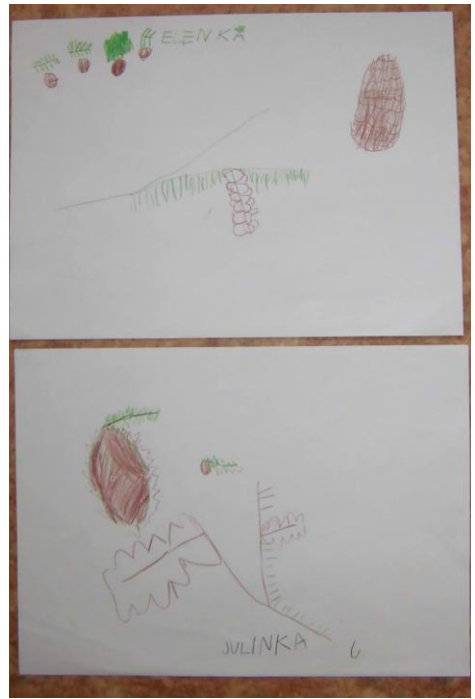






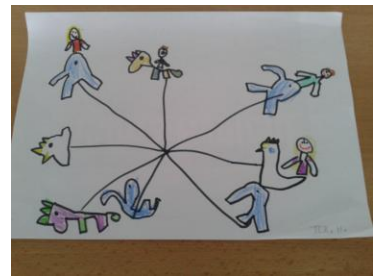


























**Příloha č. 2: Výtvarné práce ze zrealizované tematické řady-  
fotodokumentace**



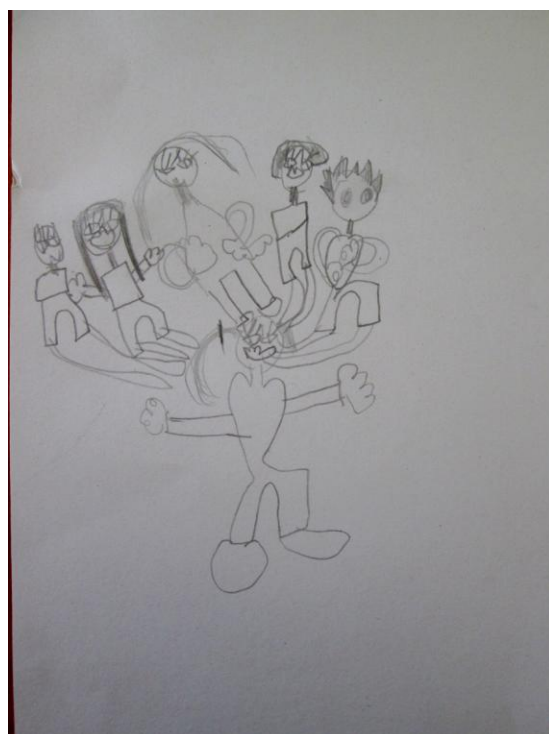


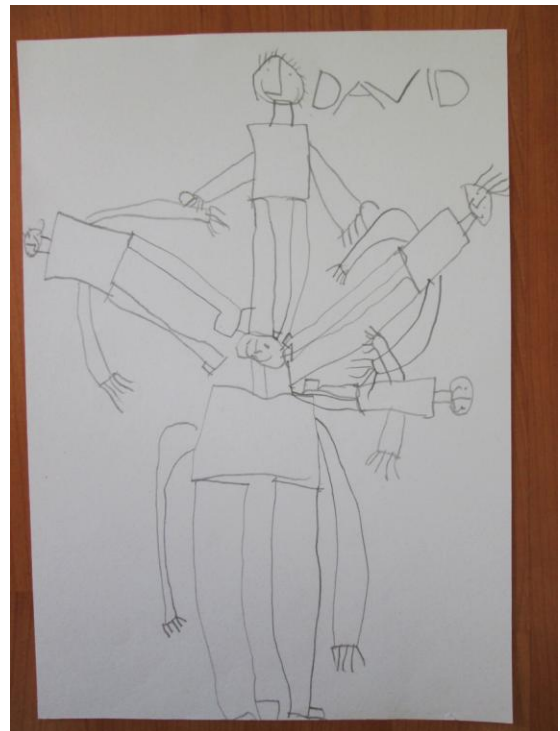
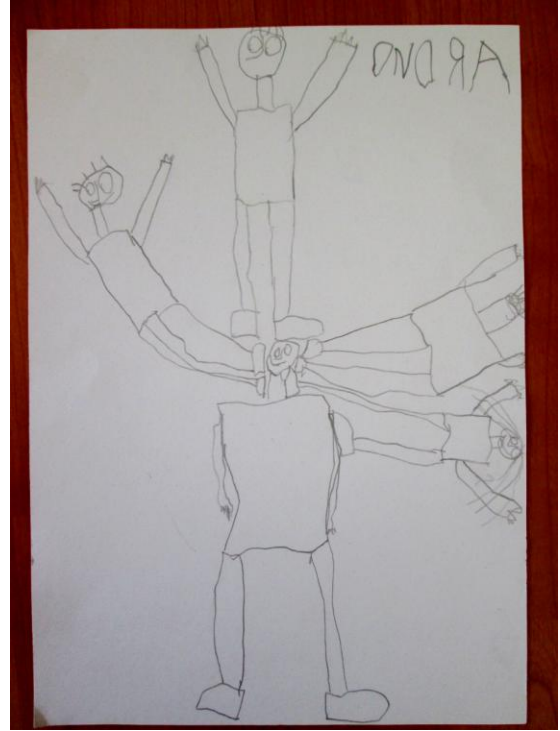






**Příloha č. 3: Výtvarné práce ze zrealizované tematicko-metodické řady-  
fotodokumentace**







7

DOMINIKA



## **Příloha č. 4: Anketa (anketní otázka: Myslíte, že dítě předškolního věku vnímá dříve barvu nebo tvar?)**

**Anketní otázka: Myslíte, že dítě předškolního věku vnímá dříve barvu nebo tvar?**

Smyslové vnímání je prostředkem k vnímání přírody. Otázkou zrakového vnímání se zabývá Kuric a uvádí (1986), že při zrakové orientaci je důležitá barva a tvar předmětů. Při přímém pozorování dětí v mé pedagogické praxi i mých vlastních dětí, jsem sama sobě i kolegyním, přátelům a rodičům dětí z mateřské školy, kde pracuji, položila otázku, zda dítě předškolního věku, u kterého převažují podněty zrakové, vnímá dříve barvu či tvar.

Nenašla jsem žádnou odbornou literaturu zabývající se touto problematikou a ani žádné výzkumné šetření, které by potvrdilo jednu z variant. V jedné z odpovědí se objevilo jméno L. Květnové-Švecové, která (dle odpovědi dotazované) uvádí svůj názor v publikaci Oftalmopedie. Názory patnácti mých kolegů-učitelů, přátel-rodičů i bezdětných, mužů-žen různých profesí, jsou velmi zajímavé a pro mě přínosné. Anketa je anonymní, pro zajímavost a vztah s odpovědí uvádím pohlaví, povolání, rodičovství či bezdětnost. Zúčastněným jsem zaslala všechny odpovědi, což vzbudilo velký ohlas a vyvolalo další diskuze.

Muž, malíř, bezdětný: „Barvu, protože ta má mnohem silnější vibrační frekvenci než tvar. Oko ji tak snadněji navnímá už proto, že se nemusí namáhavě soustředit na 3D tvar objektu.“

Žena, divadelnice, bezdětná: „, Jednoznačně barvu, kulisy mohou mít kdovíjaký tvar, ale pokud nejsou výrazné barevně, dítě nezaujmu.“

Muž, učitel, bezdětný: „Asi záleží i na pohlaví...ale myslím, že obecně vnímají tvary dříve, protože podle tvaru poznají mámu. Spíš to budou obrysy. Barvu si může maminka vzít jakoukoli, ale tvar je pořád stejný. Zajímala by mě správná odpověď.“

Žena, dělnice, matka dvou dětí: „Určitě barvu, moji kluci vše vybírají podle barvy, tvar je jim jedno.“

Muž, zahradní architekt, bezdětný: „Sto procentně tvar. Tvary jsou snáze rozpoznatelné. Jako důkaz mohu uvést syna (4 a půl roku) svého bratrance, který mi to jasně předvedl při skládání puzzle. Obrázek z obou stran stejný. V barvách ho skládal naprosto chaoticky, bez sebemenší správnosti. Naopak, při obrácení na druhou stranu, kde byly pouze obrysy puzzlí, složil celek bez chyby.“

Žena, učitelka (1. stupeň ZŠ), matka jednoho dítěte: „První mě napadá barvu, ale...asi trochu záleží na výraznosti barvy/tvaru.“

Žena, učitelka (v mateřské škole), má kolegyně ze studií na Pedagogické fakultě, bezdětná: „Myslím, že barvu. Tzv. Piagetův experiment: v krabici bylo 20 korálků, které děti správně označily jako dřevěné. Většina z nich měla hnědou barvu, pouze tři byly bílé. Na otázku, zda je v krabici více dřevěných či hnědých, odpovídaly pětileté děti většinou nesprávně. Byly přesvědčené, že hnědých je víc. Řídily se tím, co je nejvíce upoutalo-barvou.“ .... Má reakce: „Jaké by asi byly výsledky experimentu, kdyby v otázce nezazněl materiál korálků (dřevěné), ale tvar, tedy: Je v krabici více kulatých (místo dřevěných) nebo hnědých korálků? Odpovídaly by děti, že hnědých??? Bylo by zajímavé tento experiment provést s touto otázkou, týkající se tvaru a barvy a ne materiálu a barvy.“

Muž, učitel (2. stupeň ZŠ), bezdětný: „Rozdíl může být ve vnímání barev. Třeba červená upoutá víc než tvar, ale černá nebo bílá ne a tvar dostane přednost. Každopádně velmi zajímavá otázka k zamyšlení“

Muž, ekolog, bezdětný: „Asi to bude souviset s tím, že po narození jsou děti slepé a první rozeznávají tvary (a zvuky), rozlišování barev je luxusní nástavba zraku, kterou moc živočichů nemá, tak asi proto.“

Žena, studentka, bezdětná: „Barvu, je výraznější.“

Žena, učitelka (v mateřské škole), bezdětná: „Zřejmě se ti, co myslí, že barvu, mýlí. Našla jsem Oftalmopedii - Leu Květnovou-Švecovou: Nosná informace pro dítě je prý poznatek o tvaru předmětu. Ale zároveň se tady píše, že když dítě zná předmět a má přiřadit předmět stejný, tak je hlavním znakem tvar, i kdyby byly předměty barevně odlišné. Ale: kde tvar a

předmět nezná, pak přiřazuje dle barvy. Tak nevím. To jsi mi nasadila touto otázkou brouka do hlavy.“

## **Příloha č. 5: Souhlas zákonných zástupců se zveřejňováním fotografií dětí**

Potvrzuji, že zákonní zástupci dětí Mateřské školy, Brandýs nad Labem – Stará Boleslav, Pražská 297, mají podepsaný souhlas se zveřejňováním fotografií a byli informováni o publikování fotografií v diplomové práci paní Zdeňky Malinovské.

Zdeňka Nesnídalová,

ředitelka Mateřské školy Brandýs nad Labem – Stará Boleslav, Pražská 297

V Brandýse nad Labem – Staré Boleslavi dne 5. 4. 2014