

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

Struktury a textury

Diplomová práce

Brno 2007

Autor práce:
Michaela Hradská

Vedoucí práce:
PaedDr. Hana Stadlerová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v Brně v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům

Brně dne: 20. dubna 2007

Michaela Hradská

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce PaedDr. Haně Stadlerové za obětavé vedení, podnětné návrhy a konzultace. Dále pak také vyučujícím Základní školy Jalubí, kteří mi umožnili realizaci výtvarného experimentu.

Obsah

ÚVOD.....	6
1 TEORETICKÁ ČÁST	7
1.1 CESTA ZA STRUKTUROU	7
1.2 PRONIKÁNÍ DO STRUKTURY	10
1.3 VNÍMÁNÍ	18
1.4 ZÁŽITEK	19
1.5 TVOŘIVOST	26
1.6 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM VE VÝTVARNÉM VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ.....	28
1.7 PŘEDPOKLADY PRO REALIZACI TÉMAT VÝTVARNÉHO EXPERIMENTU	32
1.7.1 Školní klima.....	32
1.7.2 Respektování osobnosti žáka.....	33
1.7.3 Probuzení zájmu v dítěti.....	34
2 PRAKTICKÁ ČÁST	37
2.1 ZÁMĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	37
2.2 MÍSTO REALIZACE	37
2.3 VÝTVARNÉ SETKÁNÍ Č. 1	37
2.3.1 Příprava	37
2.3.2 Reflexe.....	41
2.4 VÝTVARNÉ SETKÁNÍ Č. 2.....	42
2.4.1 Příprava	42
2.4.2 Reflexe.....	43
2.5 VÝTVARNÉ SETKÁNÍ Č. 3	44
2.5.1 Příprava	44
2.5.2 Reflexe.....	45
2.6 VÝTVARNÉ SETKÁNÍ Č. 4	46
2.6.1 Příprava	46
2.6.2 Reflexe.....	49
2.7 VÝTVARNÉ SETKÁNÍ Č. 5	50
2.7.1 Příprava	50
2.7.2 Reflexe.....	52
2.8 VÝTVARNÉ SETKÁNÍ Č. 6	52
2.8.1 Příprava	52
2.8.2 Reflexe.....	54
2.9 VÝTVARNÉ SETKÁNÍ Č. 7	55
2.9.1 Příprava	55
2.9.2 Reflexe.....	57
2.10 VÝTVARNÉ SETKÁNÍ Č. 8	57
2.10.1 Příprava	57
2.10.2 Reflexe.....	59
2.11 VÝTVARNÉ SETKÁNÍ Č. 9.....	59
2.11.1 Příprava	59
2.11.2 Reflexe.....	60
2.12 VÝTVARNÉ SETKÁNÍ Č. 10	61
2.12.1 Příprava	61
2.12.2 Reflexe.....	63
2.13 VÝTVARNÉ SETKÁNÍ Č. 11	63
2.13.1 Příprava	63
2.13.2 Reflexe.....	65
ZÁVĚR	66
RESUMÉ	67
RESUME	68
POUŽITÁ LITERATURA.....	69

SEZNAM PŘÍLOH.....	71
PŘÍLOHY.....	72

Úvod

Již od dětství jsem měla sklon přemýšlet, co mi nějaké předměty připomínají, hledala jsem různé skryté tvary a pátrala ve své fantazii po přirovnáních, hrála hru na „jako“. Ráda jsem se dotýkala věcí okolo sebe. Často jsem trávila volný čas v přírodě. Stala se jevištěm mých dětských her. Hladila jsem stromy, vnímala různost jejich kůry, kresbu a nasávala vjemy skrze ruce. Zaujala mě třeba žilnatina zajímavého listu. Hledala jsem na cestě či v potoce kamínek, který se mi líbil. Učaroval mi například tím, že byl vyhlazený jako samet nebo mi naopak padl do oka svou hrubostí a tvarem, který mi něco připomínal. Odnášela jsem si tyto drobné poklady domů, a když jsem se něčeho bála, tiskla je v dlani jako talisman. Skládala jsem obrazce z klacíků a kamenů a v zimě vyšlapávala ve sněhu různé tajuplné tvary. Teprve hmat spolu se zrakem vytvářel mozaiku vlastností a podstatu věcí všude kolem mě.

Struktury můžeme nacházet jak ve světě přírody, tak i v obyčejných každodenních věcech. Každý okamžik je jedinečný. Vlivem neúprosného působení času, světelných podmínek a počasí se věci mění a vše je stále v pohybu. Rozmanitost struktur a povrchů je obrovská. Myslím si, že jejich vnímání může otevřít další dimenzi v našich myslích.

V této práci se chci věnovat otázce struktur jakožto inspiračnímu zdroji ve výtvarné výchově na prvním stupni základní školy. Cílem práce je vytvořit návrh výtvarných činností, které přispějí k rozvoji výtvarného vnímání struktur a textur prostřednictvím smyslových podnětů a prožitků.

Teoretická část práce obsahuje vymezení důležitých základních pojmů, popisuje pronikání struktur a textur do výtvarného umění a jsou zde přiblíženy možnosti a předpoklady pro realizaci témat výtvarného experimentu.

Praktickou část mé diplomové práce tvoří návrh výtvarného experimentu a reflexe v něm popsaných hodin výtvarné výchovy. Experiment je koncipován pro žáky 5. ročníku základní školy. Rozhodla jsem se zrealizovat jej na ZŠ v Jalubí.

1 Teoretická část

1.1 Cesta za strukturou

Od nepaměti mě věci kolem oslovovaly něčím víc než svým vnějším vzezřením. Někde tam hluboko pod povrchem na mě čekaly metafora, podobnosti o mém či jiném životě, skryté významy.

Jak definovat metaforu? H. Babyrádová v knize *Symbol v dětském výtvarném projevu* označuje metaforu jako znázornění jednoho předmětu skrze předmět jiný. Upoutala mne rovněž myšlenka, kdy je metafora připodobňována k šifře, a to za situace, když dítě ještě zcela neovládá řeč a spřízněnost mezi předměty nedokáže slovy vyjádřit. (Babyrádová, 2004, s. 70)

Možná právě poezie ovlivnila můj pohled vidět věci z jiných úhlů a snaha hledat něco více za tím, co je na první pohled zřejmé. Často všední objekty dostávaly nový rozměr a nádech poetična. Tato dětská zkušenost byla také nejspíše podnětem pro výběr tématu mé diplomové práce. Struktury a textury jsou pro mě inspirativní dodnes a myslím si, že jejich objevování a zkoumání může být jednou z mnoha cest, jak rozvíjet u dětí fantazii, vnímání i myšlení skrze smyslové vnímání a zážitek.

Různorodost struktur a textur rozličných předmětů nám pomáhá rozlišit jednotlivé materiály, věci kolem nás. Mohou nám usnadnit například orientaci v prostoru. Ale působí na nás též estetickým dojmem. Už od nepaměti lidé zdobí předměty denní potřeby ornamenty. Úmyslně také vytvářejí textury nebo používají přírodní materiály, které už svou specifickou texturu mají. Struktury a textury jsou rovněž prostředkem komunikace. Uvedla bych například Braillovo písmo. Toto písmo užívá obdélníčky postavené na výšku, které obsahují vzorce šesti bodů. Vzorec tvoří tiskem vyvýšené body a vtlačené důlky. Čtenář postupuje tak, že se citlivými konečky prstů jedné ruky dotýká písmen, zatímco druhou rukou hledá další řádky. Textury mohou mít také ryze praktické využití, například protiskluzovou funkci (vzorky

podrážek bot, pneumatik). Srst zvířat má zase funkci tepelně - izolační. V přírodě mají textury vliv na přežití a chrání jedince (ježek, chameleon).

Jak je struktura vlastně definována? Trojan ve svém slovníku výtvarného umění uvádí tři definice tohoto pojmu. Strukturu jako souhrn stálých znaků vlastnosti hmoty při různých vnějších i vnitřních proměnách. Nebo jako soubor charakteristických znaků hmoty a způsob, jakým je vnitřně uspořádána, vnitřní stavba přírodního útvaru. Další možnost uvádí, že struktura jsou viditelné znaky výtvarného ustrojení určitého materiálu a s ním spojených základních vlastností hmoty. (Trojan, 1990, s. 186)

Pojem textura dle slovníku téhož autora značí gotické rukopisné písmo ze 13. století. Dále je uváděn obraz povrchu materiálu vzniklý přirozenou cestou, například rýhováním dřeva, kresbou let apod. či povrchové vyznění struktury. (Trojan, 1990, s.199)

Pojmy struktura a textura se často prolínají a jsou chápány v různých oblastech odlišně. Někdy je obtížné určit hranici mezi texturou a strukturou. Ve vztahu k prostoru bychom mohli vymezit texturu dvojrozměrnou nebo trojrozměrnou. U plošné tvorby má textura jako výtvarný prvek více funkcí.

V naturalistické tvorbě navozuje iluzi nějakého povrchu, struktury živých i neživých předmětů. U abstraktní tvorby může samostatně fungovat jako nosný prvek celého díla. Některá díla mohou být dokonce na kontrastu struktur založena. Jako příklad můžeme uvést dílo Mikuláše Medka Velká hlava malých nezbedností, které vytvořil v roce 1960.



Obr. 1. Mikuláš Medek: Velká hlava malých nezbedností

Struktura vzniká překrýváním čar, linií, skvrn a bodů, ploch a rastru, nebo opačným procesem, kdy se naopak materiál odebírá a na povrch vystupují spodní vrstvy. Dojem ze struktury se příliš nemění, není ovlivňován vnějšími vlivy jako osvětlení, úhel pohledu, vzdálenost apod. (čas. Výtvarná výchova 1/2006, roč. 46, s.13)

Většina textur je trojrozměrných, především ty, které najdeme v přírodě. U prostorového vyjádření se struktura stává plastickou, věrohodnější, podává přesnější obraz zamýšleného povrchu. Při prostorovém vytváření povrchu má velký význam také osvětlení. Světlo modeluje povrch stíny, povrch se stává plastičtější.

Můžeme rozlišit například textury přírodní a umělé. Přírodní textury lze dále rozdělit na textury přírodnin (dřeva, listů apod.) a také je možno rozlišit textury prostředí (lesu, louky, pole, moře). Z textur vytvořených uměle to mohou být například textury předmětů z kovu, plastu, textilu atd.

Jednou z mnoha oblastí, kde textura našla své uplatnění, je například architektura. Ať už jde o textury omítky, fasády, dlažby atd.

1.2 Pronikání do struktury

Počátky využití textur a struktur lze hledat již v pravěkém umění, které bylo spjata s přírodou. Pravěké umění bylo umění zvěrných námětů a rozvíjelo se s lovem. Vznikaly jeskynní obydlí, které sloužily také jako svatyně. Bylo nalezeno množství skalních maleb, známá je například jeskyně Lascaux ve Francii. V jeskyni Altamira v severním Španělsku byly objeveny stropní malby. Pravěcí lidé využili vypouklé výstupky skály, aby dodali zobrazeným zvířatům trojrozměrný vzhled. (Pijoan, 1977)

Postupně zvyšující se odloučení člověka od přírody se projevilo také v umění, které postupem doby upřednostňuje uměle vytvářené a upravované struktury před využitím přirozených přírodních struktur.

V moderní době, kdy je člověk ve svém každodenním životě odtržen od přírody, začíná být pro mnoho lidí včetně umělců nutností připomínat si, že jsme stále její součástí. Osobně si myslím, že pro lidstvo je tento návrat nesmírně důležitý a oslovují mne některé myšlenky východní filozofie, přestože nám Evropanům je orientální myšlení poněkud vzdáleno. Východní filozofie si velmi cení přírody, vnímá její přirozenou proměnlivost a kontrasty. Důležitým prvkem tohoto myšlení je právě rovnováha. Symbolizuje ji čínská monáda – jang a jin, neboli mužský a ženský princip. Vyrovnání těchto dvou principů je předpokladem harmonie. Křehká rovnováha přírody je snadno zranitelná. Dříve byl člověk spjat s přírodou mnohem těsněji. Byl závislý na půdě, změny v ní registroval prostřednictvím svých smyslů a na základě zkušeností (nikoliv skrze média nepřímě, jako je tomu dnes). Příroda byla méně narušená, člověk cítil více její přirozené zákonitosti. Žijeme ve městech, která nás vzdalují od přírody. Všechno je sice praktické, technika nám zdánlivě usnadňuje život. Avšak za jakou cenu? Na mysli mi vyvstávají například tuny vyprodukovaného odpadu, znečištěné ovzduší. S tím souvisí i otázka konzumního stylu života a sobectví. Žít jinak je otázkou životních hodnot a priorit. Měli bychom také více myslet na život našich potomků a na budoucnost.

V šedesátých letech začaly muzejní klauzuru výrazně rozrušovat tendence happeningu, performance, body artu, land artu, environmentu atd. Umění se snažilo vymanit ze své uzavřenosti, umělci začínali pociťovat, že umělecké dílo by mělo být nejenom předmětem „hájení sakrálního tajemství ducha“, ale i duchovním fenoménem veřejného prostoru a jeho spiritualizace. Těmito novými myšlenkami a postupy se nechávají inspirovat také výtvarní pedagogové, kteří stále častěji zařazují a využívají netradiční postupy ve své učitelské praxi.. Ať už je to například akční či objektová tvorba nebo land art.

Pokusila bych se přiblížit některé přístupy k této výtvarné tvorbě a také jejich uplatnění ve výtvarné výchově ve vztahu k strukturám a texturám. Zvláště objektová tvorba k tomu může využívat výtvarné experimentace prostřednictvím smyslové vnímání. Uplatňuje se v ní hledání vnitřních souvislostí, postupný přechod k jejich záměrnému spojování a k vytváření kontrastů či asociačních podnětů, také vnímání sebe sama a vlastních pocitů ve vztahu k okolí.

Co se týče přístupů k akční tvorbě objevují se zde pokusy o souznění s přírodou, prostředím nebo krajinou, člověkem. Dalším přístupem je například zkoumání vlastních pocitů pomocí některého z prastarých témat, týkajících se smyslových zážitků, dotyku, prostoru, pohybu, času, trvání, proměny atd. Akční tvorba též využívá hry, směřující k uvědomění si prostoru a pohybu. (Roeselová, 1996, s.199)

Při projektování výtvarného experimentu, který je popisován v rámci této diplomové práce, jsem se však nechala inspirovat zvláště land artem.

Čím je land art charakteristický? Trojan označuje land art jako výtvarný směr, který se distancuje od „umělé“ estetiky a tradičních způsobů tvorby, a proto realizuje své projekty přímo ve volném terénu (závěsy nad údolími, výtvarné pojednávání skal, objekty z kamení a dalších přírodních materiálů (Trojan, 1996, s. 110) Umělci se často nechali inspirovat minulostí. Byli ovlivněni například megalitickými kamennými kruhy, indiánskými stavbami nebo šachtovými piktogramy na peruánské pobřežní poušti.

(Ruhberg, 2004, s.544) Land art vychází z reflexe krajiny jako základního prostředí lidského bytí. Soustřeďuje se na různé lidské zásahy do přírody, jako je například přemísťování kamenů, seskupování přírodnin do různých obrazců a tvarů apod. Prostřednictvím land artu člověk přírodu nepřetváří, ale jen ji dočasně přeměňuje, posouvá do jiné významové roviny, a právě tím ji lépe zviditelňuje v krajině .

J. Baleka definuje land art jako směr v americkém a evropském umění, který své výtvarné a filozofické představy uskutečňoval ztvárněním přírody. Volil k tomu nejjednodušší postupy, nahrnutí země, nanesení a vršení kamenů, zorání, hloubení apod. Baleka tvrdí, že cílem je ztvárnění přírody jako její obměna. Tato obměna, dosahovaná prostředky a materiálem, který je na místě, má vyjádřit základní přírodní zákon souvislosti proměn, které uskutečňuje tentokrát člověk, vědom si tohoto zákona. Jeho zásah má být pouze přirozenou lidskou stopou v nedotčené přírodě, již má zlidštit a proměnit v duchu přírodních zákonů, jimž podléhá jako přírodní bytost. (Baleka, 1997, s. 197)

Land art, rovněž krajinné, zemní umění vznikl v druhé polovině 20. století, přesněji koncem 60. let. Mnoho umělců odjíždí do pouští a hor v Nevadě, Utahu, Arizoně a Novém Mexiku. Pracují s krajinou, působí na ně horizont, počasí i eroze.

Landartisté tvrdí, že pracují v krajině také proto, aby se zbavili konvenční atmosféry galerií. Přesto se do galerií navracejí, díky fotografické nebo filmové dokumentaci akcí. K ní připojují i vzorky použitých materiálů. Výstavní sály pak vypadají jako zvláštní botanické nebo geologické expozice. (Zhoř, Proměny soudobého výtvarného umění, s. 100)

V roce 1968 byla v New Yorku uspořádána výstava nazvaná Earth Works (zemní práce). Tvořily ji především fotografie. Měla velký úspěch, a tak se zemní umění dostalo do širšího povědomí lidí. (Zhoř, 1992, s. 17)

Mnozí zemní umělci byli Američané nebo Britové. U Američanů si lze všimnout vlivu romantického pojetí amerického západu, u Britů zase ovlivnění tradicí krajinářství. (Dempseyová, 2002, s.260)

Američané Michael Heizer, Smithson, Morris a James Turrel přemísťují například obrovské masy zeminy. Zapůsobila na ně scenerie, odhalení geologických vrstev, vydání se erozi, počasí, tělesné včlenění se člověka mezi přírodní historii a umění. V roce 1967 Heizer vyrývá geometrické obrazce přímo do země v Mohavské poušti. Tentýž umělec v roce 1985 nahrne na pozemek bývalého uhelného dolu pět obrazových vršků s piktogramy želvy, potápníka, hada a žáby. Dílo působí jako prehistorizující krajinná dekorace. (Ruhberg, 2004, s. 544) Smithson kolem roku 1970 používá svůj pojem „site sculpture“, kde pro něj plastika není již osamoceným, izolovaným, přesunutelným objektem, ale dílem určitého místa, dílem samotným. Známe je jeho dílo Spirála Jetty v Utahu v Great Salt Lake. Jedná se stočenou spirálu (molo), která se táhne daleko do červeně zbarvené vody a dnes je zaplavena. Byla dlouhá 475 m a široká 4,5 m a utvořena ze skal, soli, zeminy a řas. (Ruhberg, 2004, s. 545) Toto dílo je zachyceno na fotografiích a byl o něm natočen film brzy po jeho vytvoření.



Obr. 2. Robert Smithson: Spirála Jetty

Právě pomíjivá povaha většiny uměleckých děl zemního umění je důvodem, že se o nich můžeme dovědět většinou jen formou dokumentace. Velmi často se tato díla nachází na vzdálených a odlehlých místech a vytvořená díla se více neudrží.

Z evropských land artistů bych uvedla například Richarda Longa, který chápe land artové aktivity jako obřad. Jeho součástí je sběr přírodnin (větví, kamení). Skládá

je do pásů či kruhů nebo opakovaně chodí po vymezené trase, dokud vyšlapaná cesta neutvoří v krajině výraznou a zřetelnou linii. (Zhoř, 1992, s 17) Oproti Američanům, jejichž umělecká práce často spočívala v náročných přesunech zeminy, Longovo dílo nepůsobí monumentálně a heroicky, ale spíše pomíjivě. Později uskutečňuje pěší pochody v Himaláji, v Andách, Austrálii a v Japonsku. (Ruhberg, 2004)

Long prohlásil, že raději bude ochráncem a spolupracovníkem přírody, než by i on byl jejím vyděračem. Je pro umění, jež je proti jaderným zbraním.

Dnes už si začínáme uvědomovat jak je příroda důležitá pro náš život na Zemi. Proto se k ní člověk navrácí, nemá jinou možnost. Je na nás, abychom se snažili všemi prostředky přírodu zachovat.

Velmi osobitým představitelem tohoto směru byl i Christo (umělec bulharského původu), který vytvořil dlouhé zdi z visící fólie nebo rozdělil údolí obrovskou textilní oponou. Toto neobvyklé dílo mne zaujalo a inspirovalo mne k vytvoření jednoho výtvarného setkání. Přesněji, myšlenka tajemna skrývajícího se za oponou byla tím pravým impulsem.



Obr.3. Christo: Opona

Pro mě osobně je velmi inspirativní tvorba Andyho Goldsworthyho, který je původem Angličan. Tvořil na severním pólu, v Japonsku, Austrálii a jinde. Využívá přírodní materiál jako jsou větvičky, listy, kameny a písek. Ale také sníh, led a rampouchy, z kterých vytváří zajímavé struktury. Některé jeho nedávné výtvořky mají stálejší charakter. Jsou z kamene a umístěny v lokalitách, které jsou vzdálené místu původu materiálu. Andy experimentuje i s hlinou nebo listím tak, že je vyhodí do vzduchu. A je svědkem procesu rozpadání se.



Obr.4. Andy Goldsworthy, Broken Pebbles



Obr.5. Andy Goldsworthy: Izumi-Mura, Japan. 19 December 1987

Tvorba Andyho Goldsworthyho mne nadchla právě pro přirozenou pomíjivost a úctu k matce Zemi.

Problém krajiny či obecněji přírody jako kolébky, místa pobytu i hrobu člověka na této Zemi nejen zůstává, ale je stále naléhavěji pocíťován nejen ekology, filozofy či umělci (čas. Výtvarná výchova 3/2000, roč. 40, s. 3)

Domnívám se, že na život člověka jakožto součást přírody a na přírodu samotnou lze pohlížet jako na kruh, kde po zrození následuje smrt. Život a příroda se stále proměňují. Vcítit se do přírody nám může pomoci ji pochopit. Nalézáme zde klid a obracíme se aspoň chvíli do svého nitra.

Výtvarná výchova byla dlouhá desetiletí izolována pouze v prostoru školy. Ale život dětí, žáků a studentů, ale i život umění se odehrával stále více mimo školu a mimo výstavní síně a galerie, ve výrazně se proměňujícím čase, prostoru, krajině, přírodě.

Zaujalo mne, jak František Halas v knize Já se tam vrátím (1940) popsal svůj vztah ke kraji, kde žil: *Tvoříme si mýtus těch míst, kde ožívají i neživé věci, kde*

rozmlouvá kamení, kde rozumíme řeči ptactva,...kde jsme odsouzeni žít. Můj kraj je mé bezpečí, má věrnost, má zatvrzelost a také moje věčnost. (čas. Výtvarná výchova, 3/2000, roč. 40, str. 3)

Prožívání přírody nás navrací ke kořenům, ke starodávným rituálům. Člověk má potřebu s přírodou komunikovat, dotýkat se přírodních materiálů a zanechat v ní nějaký svůj otisk. O to se přece snažil už člověk už v ranném dětství od pradávna. První kontakt s přírodou se často uskutečňuje jako komunikace s věcmi, materiálem či prostředím.

Děti mohou vytvářet sbírky či přírodnin nebo zaznamenávat jejich existenci pomocí frotáží, otisků apod.

Pokouší se zachytit let motýla nebo mouchy, zaznamenat rytmus dešťových kapek. Rády vytvářejí objekty a obrazce z kamenů, šišek nebo větví. Uvědomělé prožívání krajiny vede k souznění. (Roeselová, 1996, s. 229) Krajina to je prostor, dálka, blízké i vzdálené, hloubka a výška na dosah i do nedohledna, zrcadlení, atmosféra, chvění, klid, detail i celek, vztah mezi nahoře a dole i nezbytné prázdno. Chceme poznat krajinu, pochopit ji, vstoupit do ní, být v ní, zastavit se, dívat, čekat, touha toulat se. (čas. Výtvarná výchova 2/2001, roč. 41, s. 9)

Každé místo má určitou atmosféru, kterou můžeme označit jako *genius loci* (duch místa). Jako by z něho někdy přímo sálalo, co zde bylo prožito.

Jsem-li na místě, které je mi milé, pociťuji určitou sounáležitost s krajinou, přírodou. Vědomí jejího prapůvodu a síly smývá strach ze všedních, často malicherných starostí a navozuje pocit uvolnění a relaxace.

Splyneme se stromem, který objímáme, dotkneme se tělem skály, pocítíme její chlad a hrubost. Vnímáme povrchy, objemy, teplotu, zvuky, vůně a barvy. (Roeselová, 1996, s. 229)

Dochází ke stálému prolínání vizuálních, sluchových a haptických počitků, je vyvolán stav jakéhosi zbystření smyslů a celkové otevřenosti (Babyrádová, 2004, s. 104) Důležitější je zde proces než výsledek.

1.3 Vnímání

Pedagogický slovník vymezuje vnímání jako proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka. Skládá se z procesů typu: recipování podnětů, porovnávání s dosaženou zkušeností, udělení významu, filtrování podnětů, kódování informací a volba reagování uskutečnění reakce. Vnímání není jen záležitostí smyslů, ale také kognitivních a motivačních procesů, vlivu sociálního prostředí, výcviku. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 254)

Vnímání zachycuje to, co v daný okamžik působí na smysly, informuje o vnějším světě (barva, chuť) i vnitřním (bolest, zadýchání). Vnímání je subjektivním odrazem objektivní reality v našem vědomí prostřednictvím receptorů. Umožňuje základní orientaci v prostředí, respektive v aktuální situaci. Výsledky vnímání jsou počítky a vjemy. (www.wikipedia.org.)

Pohnerová v knize Duchovní a smyslová výchova uvádí, že smyslové zážitky uložené v našem vnitřním intimním světě jsou jedním z důležitých inspiračních zdrojů. Pomáhají vytvářet určitou pozitivní závislost na stálých hodnotách, které jsou důležité pro tvorbu i pro život. Smyslová paměť ovlivňuje také řemesla. Třeba takový haptický zážitek při uchopení dřeva truhlářem nebo řezbářem. Určitá rutina vycházející z haptické paměti vyvolává automaticky řadu smyslových asociací, které se týkají povrchové úpravy, tvaru, funkce budoucího předmětu atd. (Pohnerová, 1992, s. 8)

Zrakové vnímání hraje sice při vzniku výtvarného projevu velkou úlohu, ale smyslové pole, které stojí za každým vjemem, představou i výtvozem, je mnohem širší, než aby pojímalo jen zrakové podněty. (Uždil, 1974, s. 77)

Haptické zážitky, zvuky, chutě i obrazy jsou uloženy do naší paměti jako do banky. Často se nám smyslové prožitky vybavují zcela bezděčně, jindy zůstanou skryty v bankovním trezoru naší paměti. (Pohnerová, 1992, s. 8)

S haptickým zážitkem souvisí také potřeba doteku, kontaktu. Psychologové, psychiatři i sociologové píší o emocionální a intelektuální potřebě dotyků. Nedostatek

dotyků vede k depresi, ztráty chuti k jídlu, k apatii a k útlumu životních pochodů. Potřeba dotyků, hmatových podnětů byla odborníky prokázána především u dětí a starých lidí (Šicková-Fabrice, 2002, s. 138)

Dotýkáme-li se něčeho se zavřenýma očima, a poté je otevřeme, jsme často velmi překvapeni, jak se naše představa lišila od zrakového kontaktu. Při zkoumání materiálu prostřednictvím hmatu a dalších smyslů, si uvědomujeme nejen jeho vlastnosti, ale také vědomí naší bytosti, naší existence.

Někdy lze hovořit o synestézii. Synestézie označuje stav, kdy podráždění jednoho smyslu způsobuje u některých lidí vzruchy a dojmy náležející smyslu jinému. Nejčastěji jde o zrakové dojmy vyvolané sluchovými podněty. (Babyrádová, 2004, s. 105)

S výtvarnou aktivitou se setkáváme také u dětí, které jsou slabozraké či dokonce od narození nevidomé. Oporou jejich představivosti je hmatový smysl, tělesné pocity, svalové informace, vzruchy a kinestetické pohybové prožitky. Uždil také dále tvrdí, že zkoumáním výtvarné činnosti nevidomých můžeme nalézt obecně platné faktory, které spoluurčují výtvarný projev vidomých. Toto tvrzení platí zvláště v oblasti typologie dítěte a jeho výtvarného projevu. Některá měření udávají, že asi polovina lidí je spíše vizuální typ, čtvrtina haptický a další čtvrtina je smíšený typ. (Uždil, 1974, s. 78)

Je-li dítě během výtvarné aktivity motivováno i jinými podněty než vizuálními, prožívá svou činnost intenzivněji a tvoří uvolněnou výtvarnou formou, oproštěnou od strnulých schémat. (Babyrádová, 2004, s. 104) Abychom zachytili skryté souvislosti a vnímali to, jak k nám materiál promlouvá, je potřeba mít citlivé smysly. Každý z nás má předpoklady k vnímání jemných podnětů. Abychom mohli tyto podněty prožívat, je třeba být s nimi v kontaktu, učit se je vnímat, rozlišovat je a reagovat na ně. (Roeselová, 1996, s. 214)

1.4 Zážitek

Dnešní doba je plná shonu. Všechno, s čím se denně setkáváme, vnímáme většinou už jen jako samozřejmost. Věci a lidi kolem nás pokrývá zdánlivá vrstva

všednosti. Jako bychom, zahlceni pragmatickými starostmi, ztráceli zájem nahlédnout za povrchní, snadno dostupné zjednodušení skutečnosti. Ne každý je ochoten proniknout tuto šed' každodennosti a hledat. Ale je to myslím nesmírně cenné pro duchovní rozvoj člověka a stojí za to chvíli se ztišit a naslouchat jemnému šeptání svého nitra. Může být nepatrné jako drobný kamínek na cestě, který však zároveň nesmírně ozvláštní pestrou mozaiku našeho bytí.

Co je to vlastně zážitek? Podíváme-li se na tento pojem z estetického hlediska, označuje intenzivní životní pocit, vyzdvižený z proudu každodenního života, směřující ke komplexnímu zkušenostnímu obsahu a který nutí k vyjádření a sdílení (Henckmann, Lotter, Estetický slovník. Praha: Svoboda, 1995)

Jan Slavík (čas. Výtvarná výchova, 2/1999, roč. 39, s. 3) se zamýšlí nad tím, jak překonávat každodennost a nacházet výjimečnost. Je přesvědčen o tom, že nám k tomu pomáhají vzpomínky. Zážitky se stávají výjimečné tím, že přetrvaly, byly vyzdviženy z proudění času a překonaly svou pomíjivost.

Myslím si, že člověk je jedinečná neopakovatelná bytost. Žádní dva lidé nemohou zažívat totéž, ani kdyby byli účastníky téže situace. Přesto dokážeme překročit hranice své osamělosti, sdílet s ostatními své zážitky. Myslím také, že je dobře nahlížet opatrně do lidských srdcí a snažit se porozumět. Je k tomu hlavně potřeba tolerance a respekt k lidské individualitě.

Lidé mohou nahlédnout do zážitků jiných lidí prostřednictvím empatie (z řeckého em=v, pathos=cit). Slavík hovoří o tzv. empatické bublině, jež je podle něj expresivně podmíněný prostor společného psychického ladění a vzájemné citové vazby, v němž dochází ke zprostředkování emočních stavů, duševních obsahů i tělesných rytmů. (čas. Výtvarná výchova, 2/1999, roč. 39, s. 3)

V pedagogickém slovníku je empatie definována jako:

- 1) Uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim

- 2) Přijetí (alespoň v duchu) sociální role jiného člověka, pohled na lidi, problémy, události z jiné perspektivy, snaha vidět svět „jinýma očima“.
(Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 61)

Tato schopnost vcítit se do prožívání druhého je považována za jednu nejvýznamnějších lidských vlastností, schopností a snad i dovedností. Goleman empatii označuje jako základní „lidskou kvalitu“, která je součástí emoční inteligence. Podle jeho názoru empatie není závislá na rozumových schopnostech jedince. Julie Michalová se domnívá, že důležitou podmínkou pro existenci a další rozvoj empatie je vlastní sebeuvědomění, sebevcítění a sebepoznání. (čas. Výtvarná výchova, 4/2000, roč. 40, s. 12)

Čačka hovoří v souvislosti s empatií také o emoční inteligenci, kterou definuje jako schopnost rozumět citů svým i druhých, včetně jejího uplatňování sebeřízení, rozhodování a jednání. Člověk, který je nadaný touto schopností prý dokáže snadněji regulovat vlastní emoce (např. mírnit úzkost, lépe se soustředit na řešení vlastních problémů a využívat pak účinněji i svou rozumovou inteligenci. Pro svoji empatii a spontánnost projevu je pak údajně i lidmi lépe přijímán. (Čačka, 1999, s. 145)

Rozvíjení empatie se zdá být na první pohled jednoznačně prospěšné. Právě příliš silné vcítění do zážitků druhých může vyvolat v dítěti emoce, které nepřemůže vůlí a ono se stává zranitelné. Vzpomeňme si, že když pozorně nasloucháme člověku, který má nějaké trápení. Jako by z nás „odsál“ část energie a část jeho starostí nám předal. Toto „naladění na sebe“ funguje o to více, je-li to blízký člověk a záleží nám na něm. Ve stavu totálního vcítění není člověk schopen nikomu pomáhat, jelikož je stejně „na dně“ jako člověk, který pomoc potřebuje.

Všechno v životě by mělo být v jakési rovnováze. Dojde-li k většímu vychýlení misek vah, vždy se naruší něco ve struktuře, ať už vztahů mezi lidmi, sobě samému či prazákladní přírodě. Vzniká problém. Zážitky mohou mít tedy i negativní charakter. Všichni jsme jinak odolní vůči stresu a zátěžovým situacím. A každý člověk má nějakou

míru v sobě, kolik je schopen unést. Je proto též důležité mimo empatie rozvíjet odolnost a schopnost podívat se na události a pocity s jistým odstupem.

Právě odstup (distance) nám umožní vynořit se z magické hlubiny a podívat se na věc trochu z jiného úhlu. Chráníme tak vlastně sami sebe. Avšak bez spoluúčasti emocí bychom se podobali strojům bez citu. Je zapotřebí ona rovnováha, o které jsem se již zmínila.

Myslím si, že dnešní doba je přesycena obrovským množstvím informací a podnětů. Máme televize, počítače. Sledujeme životy jiných zprostředkovaně, jsou virtuální, fiktivní. V seriálech sledujeme nereálné situace, jsme najednou nějak odváděni od prožívání vlastního skutečného života.

Nicméně, podle mého mínění, citlivost a vnímavost k prožitkům, a nejen výtvarným, je možno rozvíjet. Výuka by neměla být zaměřena jen na faktické vědomosti a dovednosti, ale snažit se je zprostředkovat skrze prožití hlubokých a silných zážitků. Díky nim dítě prohlubuje sebepoznání, dostává se hloub do své duše, ke kořenům.

S výtvarným (uměleckým) zážitkem souvisí rovněž pojem artefiletika. Toto pojetí výtvarné výchovy je mi hodně blízké, protože se snaží rozvíjet a propojit intelektuální a emocionální složku osobnosti.

Pojem artefiletika je odvozený z latinského „ars, artis = umění, a řeckého slovního kořene „-fil“, který vyjadřuje vztah anebo příznivý postoj (např. „mít rád“).

Koncepčním východiskem zde je zvláštní zřetel k osobním zkušenostem žáků s důrazem na reflektivní dialog. Je vždy záležitostí celé skupiny. Skupina při něm obvykle sedí v kruhu (tak jako v arteterapii), kterému se říká „kruh bezpečí“ pro zdůraznění potřeby bezpečného sociálního klimatu ve skupině. (čas. Výtvarná výchova, 1/2004, roč. 44, s. 14) Reflexe v dialogu obsahuje dvě navzájem neoddělitelné složky a to zpětný pohled tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry a pak porovnávání vlastních zážitků se zážitky ostatních lidí, kteří se ocitli v

podobné situaci. Otázkou je, kde se shodujeme a kde lišíme, což by mělo vézt k novému poznání. (čas. Výtvarná výchova 1/2002, roč. 42, s.3)

Artefiletika ve svých pedagogických postupech vychází ze skutečnosti, že výtvarný projev nabízí žákům příležitost k vyjádření jejich jak jedinečných osobních zkušeností, tak i poznatků, přání, citů. Učitel by měl žáky vybízet k dialogu, podporovat jej, začleňovat jej do dalších souvislostí. Ještě bych ráda shrnula základní principy artefiletiky. Jedním z nich je kladení důrazu na autentičnost. Děti by neměly mít strach ze spontaneity (čas. Výtvarná výchova 1/2004, roč. 44, s. 14). Za tímto účelem je vhodné využít nejjednodušších vyjadřovacích prostředků jako jsou např. muchláže, gestická malba, asambláže atd. Artefiletika vyzdvihuje individualitu výrazového projevu oceňováním originality a podporováním radosti ze vzájemného poznávání. Dalším principem je vzájemné obohacování. Měli bychom poukazovat na to, že odlišnosti mezi námi nás mohou navzájem obohatit. Mezi další rysy tohoto pojetí výtvarné výchovy patří zobecňování individuální zkušenosti. Jde o objevování souvislostí mezi vlastním tvůrčím projevem a uměleckými projevy z kulturní historie a současnosti. Dalším principem je důraz na prožitek. Podstatou této teze je vnímat a posílit atmosféru tajemství a vnitřní účasti například zdůrazněním osobních kontextů nebo použitím navozujících efektů jako je hudba, neobvyklé osvětlení či neobvyklá zážitková situace. (čas. Výtvarná výchova 1/2004, roč. 44, s.15)

Chtěla bych se také zmínit o významu hry ve vztahu k zážitku. Právě hra bývá mnoha filozofy a pedagogy považována za jeden z nejhlubších momentů lidského prožívání, bez něhož není možné vůbec uvažovat o lidském způsobu bytí. Hra není doménou pouze dětských let, ale jistě je součástí života dospělých, i když třeba v jiné podobě. Je hlavní náplní času u dítěte předškolního věku, se zvyšujícím se věkem hra ustupuje jiným činnostem jako je studium nebo práce. Můžeme rozlišit mnoho typů her, jejich paleta je opravdu pestrá. Zaujalo mne, jak R. Callois mimo jiné vyčleňuje dva póly hry. Na jednom je „skotačení“, to znamená čirá radost a potěšení z aktivity a na druhém úsilí, šikovnost, přemýšlení, překonávání těžkostí a překážek. Hra obecně je

činnost, která je svobodně zvolená a nevynucená. Není jen prostředkem, ale může fungovat i sama o sobě. Přináší člověku pocit uspokojení. Hra má jistě pro dítě funkci relaxační, avšak jejím prostřednictvím je možno mnoho stránek lidské osobnosti. Hra může fungovat jako prostředek regenerace, mít terapeutický účinek. Již Sigmund Freud uvádí, že hra může ochránit děti před neurózou a pomoci jim zbavit se traumatizujících zážitků.

Čačka v knize Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace uvádí, že hra slouží dětem také k sebevyjádření, přehrávání svých prožitků a problémů, tedy k jejich emocionálnímu přehodnocení a získání kontroly nad nimi. (Čačka, 1999, s. 83)

Účastník hry se střetává s ostatními lidmi, s prostředím, přírodou a se sebou samým. Hra může rozvíjet fantazii a představivost. Bohužel, v dnešní době spousta dětí se stává obětí pasivní zábavy (jako např. přílišné sledování televize) nebo hraní počítačových her a často přestává mít kontakt s realitou, skutečným světem.

Dle mého názoru, ke skutečnému světu se může přiblížit vhodnou hrou, která rozvíjí například smyslového vnímání. Tato hra má často prvky dramatické výchovy, což umožňuje rozvíjet také schopnost empatie, toleranci, vnímání mimoslovních projevů komunikace atd. Hra je spontánní činnost, může být i řízená a plánovaná. Jejím prostřednictvím lze zasahovat do vnitřních světů a propojovat souvislosti a vztahy k okolí. Vnímáním materiálu, jeho struktury a textury lze rozvíjet myšlení i emoční složku člověka také prostřednictvím tvořivé hry.

Věra Roeselová píše (2000, s. 16), že výtvarné hry a etudy jako prostředek poznávání výtvarného řádu a řeči materiálů a nástrojů rozvíjí tvořivost žáka a živým, dynamickým způsobem ho přivádějí k základním znalostem a dovednostem. Rovněž uvádí, že výtvarné hry umožňují prostřednictvím některých námětů spontánně poznávat a využívat různých postupů. Žák motivovaný konkrétní představou volně experimentuje s materiály a nástroji, sleduje stopy, které zanechávají, hledá jejich sdělné nebo technické možnosti.

Slavík tvrdí, že hlavním cílem učitelské práce má být snaha „přidat“ do jeho osobní duševní výbavy nějaký vklad. (Slavíková, 2000)

Přidaná hodnota znamená přínos, který si dítě z výuky přináší v podobě prožitku, zkušenosti nebo znalosti. Špatné vedení výuky může vést k negativní přidané hodnotě. Koncepce výuky se utváří podle toho, na jaké přidané hodnoty učitel klade důraz. Učitel by měl o přidané hodnotě přemýšlet před každou hodinou. Měla by být v souladu s požadavky učebních osnov a jeho výchovným posláním. (Roeselová, 2004, s. 18)

Jan Slavík píše o přidané hodnotě jako o kvalitativním rozdílem mezi počátkem a koncem výchovné etapy. Neboli přidaná hodnota je osobní přínos, který žák získá po absolvování určité fáze výuky. (čas. Výtvarná výchova, 3/1999, roč. 39, s. 14)

Nic kolem nás neexistuje v izolaci, samo o sobě. Svět kolem nás je protkán souvislostmi a vztahy, děti bychom měli podporovat, aby si všímali vzájemné propojenosti. Ve výtvarné výchově by to měla být podle mého názoru prioritní cesta. Proces hledání a odhalování nového. Radost z tvorby a pocit uspokojení. Na jedné škole jsem byla svědkem, jak přehnaná orientace na výsledek, nedostatečná motivace a přílišná kritičnost učitelky svazovala výtvarný projev dětí a jejich spontaneitu. Nebyl zde prostor pro jakékoli vyjádření dojmu, pocitu, názoru dítěte. Vše se spíše podobalo pracovní výchově a děti velmi často vyráběly pomůcky do jiných předmětů. Často jsem se zamýšlela nad tím, co si děti z dané hodiny výtvarné výchovy odnášejí. Když jsem se pokusila s nimi pracovat odlišným způsobem, byly velmi překvapené a nejisté. Některé se mne chodily neustále ptát, jestli „to tak může být“. Nebyly si jisté samy sebou, měly ze začátku trochu strach a bály se vyjádřit své nápady. Svazovala je obava, že udělají nějakou chybu.

Co vlastně obecně znamená chyba? Chyba je často v naší společnosti brána jako jednoznačně negativní jev, jako něco fatálního. Má punc viny a strachu. Mým názorem však je, že právě chyby jsou v životě klíčem k úspěchu. Je opomíjena možnost brát chybu jako příležitost k rozvoji, sebereflexi. Myslím, že člověk má právo dělat chyby a poučit se z neúspěchu a pak hledat řešení.

1.5 Tvořivost

Dle mého názoru může být tvořivý každý člověk. Tvořivost je možno uplatnit ve všech oblastech lidské činnosti, nejen v umělecké oblasti, jak je někdy tvořivost vnímána. Ale taky na jiných polích lidského zájmu (například v praktických činnostech, ve vědě, v sociálních vztazích...). Lidé se odlišují jen v úrovni tvořivých schopností a tvořivost lze především u dětí podněcovat a rozvíjet.

Už od pradávna až do renesance se obecně věřilo, že všechno nové přišlo na popud bohů nebo Boha (v závislosti na náboženské orientaci tvořivého jedince). Během renesance začal tento názor ustupovat myšlence, podle níž je tvořivost záležitostí zděděných vlastností. Na počátku tohoto století přerostla diskuse ve spor o to, do jaké míry se na tvořivosti podílí povaha a do jaké výchova. V uplynulých desetiletích získávala rostoucí uznání biologicko-psychosociální teorie. Víra, že se každý tvůrčí čin zrodí ze složité interakce mezi biologickými, psychologickými a sociálními silami. (Dacey, Lennon, 2000, s. 20)

V současné době je tvořivost označována jako duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v nichž hraje důležitou roli inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu, dozrání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Naopak ji tlumí direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 236)

Viewegh a Hlavsa uvádí hypotézu kreativizace. Tvůrčí jedinec v tvůrčím aktu, jako formě interakce mezi subjektem a objektem jednak přetváří vnější objekt, jednak v prožitkové sféře uskutečňuje seberealizační tendence a záměry. Dále tvrdí, že tvůrčí činnost je nutno analyzovat nejen racionálně z vnějšího projevu, ale zvláště z prožitkového aspektu, z hlediska sebeutváření osobnosti. (Čačka, 1999, s. 120)

Co se týče osobnostních vlastností tvořivých osobností dle provedených výzkumů, tito lidé byli shledáni jako soběstační, výrazně vnitřně motivovaní, mírně introvertní, s vyhraněnými zájmy, nezávislí a dominantní v interpersonálních vztazích, kde se prosazují často na úkor osobních ztrát a nepříjemností. Jindy je uváděna nezávislost, sebedůvěra a víra ve vlastní tvůrčí schopnosti. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 121)

Tvořivost je vlastně nalezení originálního nápadu nebo řešení, který se dále vyvíjí. Tvořivý člověk dělá činnost pro činnost samotnou pro pocit nějakého naplnění, seberealizace. V tu chvíli není pro něj příliš podstatné, zda se dočká úspěchu nebo uznání. U tvořících lidí můžeme vysledovat jakési „ponoření se“. Zaujetí problémem a jeho řešením teď a tady.

Dle Viktora Lowenfelda je na pováženou, že je tvořivý princip ve výchově zanedbáván, když za vše, co má charakter novosti v našem životě, ve vědě, filozofii, sociálním dění vděčíme právě lidské tvořivosti. (Uždil, 1974, s. 43)

Děti jsou většinou přirozeně zvědavé a mají velkou představivost. Gardner tvrdí, že věk přibližně od dvou do sedmi let je kritickou dobou pro uvolnění nebo zablokování tvořivosti a uměleckých schopností. Jakmile děti docházejí nějaký čas do školy, začne být většina z nich opatrnější a ztrácí své novátorství. Ale nejhorší je, že se z účastníků dění postupně stávají jeho diváci. (Dacey, Lennon, 2000, s. 64)

Jednou ze schopností, kterou je možno značit indexem tvořivosti je senzibilita. Senzibilita k vlastnímu zážitku a vlastní práci je podle Lowenfelda neodlišitelná od každého uměleckého vytváření a považuje za jednu ze základních povinností výtvarné výchovy učinit mládež sensitivnější k sobě a ke svému okolí. (Uždil, 1974, s. 41)

Pod pojem imaginace je možno zahrnout obraznost, představivost a fantazii. Zde řadíme i denní snění, schopnost domýšlet i vymýšlet příběhy apod. (Náhledy)

Imaginace nám slouží k tomu, abychom si mohli představovat svět z více možných úhlů pohledu. (Čačka, 1999, s. 347)

Fantazie začala být docenována až v relativně nedávné době. První práce, které se zabývaly touto tematikou vznikaly v USA v meziválečném období, ale nesetkaly se s velkým ohlasem. Fantazie je zvláštním druhem představivosti, vytvářející však něco nového, co překračuje hranice skutečnosti a co je buď uskutečnitelné fyzickou realizací (umělecký artefakt, projekt), anebo zůstává trvale neuskutečněným (pohádkové bytosti) (Čačka, 1999, s. 19)

Představivost ani fantazie nejsou jen nějaké okrajové a inferiorní (podřadné) složky poznávacích procesů, ale naopak v přirozeném toku vědomí účast „verbálního myšlení mnohdy i značně převyšují“ Snahy o podcenění funkce imaginativně – emotivních procesů oproti racionálně kognitivním je proto třeba klasifikovat přinejmenším jako nepřiměřené. (Čačka, 1999, s. 32) Čačka též uvádí, že svět obrazů není pouhým namícháním fotograficky přesných snímků, ale fantazijním souborem obrazových představ a idejí. Schopnost našeho mozku překračovat konkrétní zkušenost v imaginaci je nezanedbatelnou součástí našeho každodenního života. Jestliže začneme včas zvyšovat citlivost k dynamice vlastních představ, mohou nám tyto pomoci domýšlet, co se může vyvinout i z nenápadných počátků. (Čačka, 1999, s. 346)

1.6 Rámcový vzdělávací program ve výtvarném vzdělávání na 1. stupni ZŠ

Při vytváření výtvarného experimentu jsem vycházela z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Výtvarná výchova je spolu s hudební výchovou zahrnuta do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tato oblast umožňuje žákům jiné než jen racionální poznávání světa.

Vzdělávání v této oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění jedince ve společnosti. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencím tím, že vede žáka k:

- pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace
- chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence, k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy, k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot.
- spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností
- uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince, k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života
- zaujímá osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty), porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ

- v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti, uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty, další prvky a jejich kombinace
- vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky
- interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření, odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností
- Na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření, porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné)
- užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a barevné plochy, v objemovém vyjádření modelování a skulpturální postup, v prostorovém vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model
- při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností a na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy
- nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly, uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě
- osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření, pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a

prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění)

- porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace
- nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil

Učivo

- rozvíjení smyslové citlivosti
- prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury – jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru
- uspořádání objektů do celků – uspořádání na základě jejich výraznosti, velikosti, vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření
- reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly – vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly
- smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskovina, televize, elektronická média, reklama)

Uplatňování subjektivity

- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů a nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar, malby a kresby
- typy vizuálně obrazných vyjádření – jejich rozlišení, výběr a uplatnění – hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, socha, plastika, animovaný film, comics, fotografie, elektronický obraz, reklama

- přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní založené na smyslovém vnímání)

Ověřování komunikačních účinků

- osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování, odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých) v rámci skupin, v nichž se dítě pohybuje, jejich porovnávání s vlastní interpretací
- komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – v komunikaci se spolužáky, rodinnými příslušníky a v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje (ve škole i mimo školu), vysvětlování výsledků tvorby podle vlastních schopností a zaměření
- proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění

1.7 Předpoklady pro realizaci témat výtvarného experimentu

1.7.1 Školní klima

Školní klima ovlivňuje sociální chování žáků, také jejich motivaci k učení, průběh učení i učební výsledky. Je těsně spjato s prostředím školy. Myslím, že tam, kde vládne nepřátelství, strach a nedůvěra, nelze u žáků rozvíjet sebedůvěru, aktivizovat tvořivost a navodit pocit bezpečí.

Stanovíme-li jako kritérium pro školní klima výchovný styl, můžeme rozlišit např. tři klimatické typy: autoritativní, demokratický a liberální. Grecmanová uvádí zase čtyři klimatické typy a to Škola vedená autokraticky izolujícím způsobem, škola vedená autokraticky životu blízkým způsobem, škola vedená demokraticky izolujícím způsobem a škola vedená demokraticky životu blízkým způsobem (Střelec, 2002, s. 84)

Na vytváření školního klimatu třídy se podílí mnoho faktorů, ať už je to typ školy, složení třídy, její zaměření, ročník a věk žáků, pohlaví žáků, dále jejich zvláštnosti a v neposlední řadě osobnost učitele. H. Grecmanová vymezila některé znaky, které se vztahují k pozitivnímu školnímu klimatu z hlediska žáků.

Pozitivní školní klima (Střelec, 2002, s. 86) :

- umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost
- klade požadavky, odpovídající individuálním schopnostem žáka
- podporuje rozvoj osobnosti žáka, dává žákovi jistotu, že bude akceptován
- umožňuje žákovi zažít úspěch
- je pro žáka organizačně přehledné
- zprostředkuje žákovi vědomí, že se k němu přistupuje spravedlivě
- dává žákovi možnost tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat

Myslím, že klima ve třídě nejen v hodinách výtvarné výchovy by mělo být povzbudivé, tolerantní, učitel by měl mít zájem o žáky. Ale určitě by zde mělo být místo pro pravidla týkající se společného soužití a chování. Považuji rovněž za důležité vyzdvihnout, že každý má nějaká pozitiva, dokáže být v něčem dobrý a rovněž, že každý člověk může někdy udělat chybu.

1.7.2 Respektování osobnosti žáka

Zaměstnání učitele je nesmírně zodpovědné, protože pracuje s osobností žáka, působí na něj a ovlivňuje ho. Myslím, že nešetrná a nepromyšlená práce s dětmi se může negativně odrazit na jejich psychice. Každý z nás se narodil s určitými genetickými vlohami. Také vlivem prostředí, a nejen rodinného, je člověk formován. Každé dítě je jiný typ osobnosti (např. někdo spíše melancholik, někdo cholerik). Učitel by si měl být tohoto faktu vědom, být dobrý pozorovatel a pokud možno volit

individuální přístup. Měl by rozvíjet všechny stránky osobnosti žáka. Vyzdvihnout v čem vyniká, podpořit jej a být nápomocen v oblasti, v které má potíže. A to nejen v oblasti kognitivní, ale též v sociální, emocionální. Jinak je nutno přistupovat k extrovertovi a jinak k introvertovi, který se sice navenek neprojevuje tak výrazně, ale je uvnitř často velmi citlivý a vnímavý. Je důležité, aby také dítě vnímalo svou jedinečnost, mělo možnost poznat sebe sama. Odtud už je jen krůček k toleranci, nahlédnutí do pestrosti lidských povah a myšlenek.

Myslím, že výtvarná výchova skýtá obrovské možnosti na poli rozvoji osobnosti. Roeselová (Roeselová, 2000, s. 12) vyzdvihuje individuální pojmání světa oproti pasivnímu přijímání pravd a proklamovaných hodnot v souvislosti s výchovou prostřednictvím výtvarného projevu. Poukazuje na význam hledání vlastního vztahu k námětu.

Ovšem je třeba citlivě volit námět, s přihlédnutím k věku dětí a k jejich psychickému vývoji. Výtvarná výchova umožňuje v individuálním pojetí vyjádřit své pocity a postoje jinak nežli mluveným slovem, např. prostřednictvím smyslových a prožitkových podnětů, vcítěním a souzněním nebo zvolna se rodící úvahou.

Někteří učitelé výtvarné výchovy si však myslí, že jejich cesta či způsob zpracování námětu a jejich náhled na problém, je jediná možná. Tak ustříhnou dítěti nit fantazie, myšlenky ještě dříve, než je stačí rozvinout. Dítěti by měla být také poskytnuta možnost sebereflexe, ohlédnutí se zpátky.

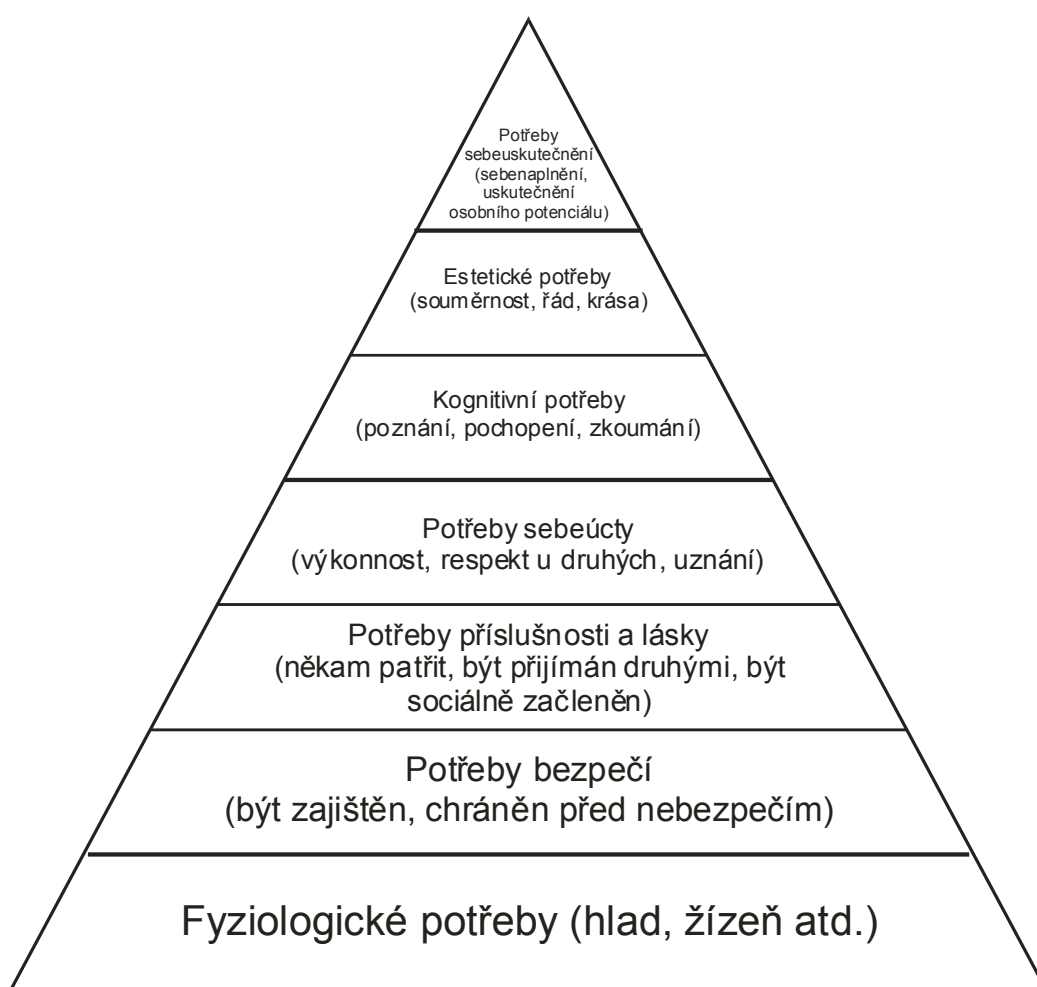
1.7.3 Probuzení zájmu v dítěti

Pokud má mít dítě zájem o námět, měla by v něm být, podle mého mínění, vyvolána určitá zvědavost. Motivace by měla žákům otevřít možnosti k řešení, k hledání vztahů a souvislostí. Měla by vycházet z jejich potřeb a být jim blízká. Učitel by se měl vyvarovat toho, že navede děti na jeden jediný možný způsob řešení a neponechá jim místo pro fantazii. Jejich výtvary se stávají šablonovité a dítě nijak vnitřně neobohatí. Dětem by měla zůstat svoboda ve smyslu objevování a vyjádření svých myšlenek a názorů.

Balcar, Hrabal, Man a Pavelková chápou motivaci jako souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.

Jednou z nejúčinnějších metod zvyšování motivace je aktualizace potřeb. A to zvláště potřeb poznávacích, výkonových a sociálních.

Maslow vytvořil hierarchii potřeb. „Pyramida“ znázorňuje jednotlivé prvky jeho modelu:



Obr.6 – Hierarchie potřeb podle Maslowa

Aby učitel mohl žáky vhodně motivovat, měl by si uvědomovat rozdíl mezi vnější a vnitřní motivací.

Je-li člověk motivován vnitřně, vykonává určitou činnost kvůli činnosti samé, aniž by očekával ocenění, pochvalu či jinou odměnu. Toto chování je spontánnější, pružnější a tvořivější. Oproti tomu činnost motivovaná z vnějšku bývá vykonávána pod určitým tlakem, může být provázena napětím, vézt k nejistotě a pocitům úzkosti.

Vnější nebo vnitřní motivaci žáků lze také určit podle následujících možných znaků:

Vnitřní motivační orientace

- učení motivované zájmem a zvědavostí
- snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení
- preference nových a flexibilních činností
- snaha pracovat samostatně a nezávisle
- preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci

Vnější motivační orientace

- učení motivované snahou získat dobré známky
- snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče
- upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
- závislost na pomoci učitele
- orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

(Lokšová, Lokša, 1999, s. 17)

2 Praktická část

2.1 Záměr praktické části

Praktickou část tvoří výtvarný experiment, jehož záměrem bylo především rozvíjet výtvarné vnímání různých struktur a textur především prostřednictvím smyslových prožitků.

2.2 Místo realizace

Během vykonávání praxe na ZŠ Jalubí jsem se rozhodla, že zrealizuji výtvarný experiment nazvaný Struktury a textury právě zde. Ráda bych vyzdvihla a pozitivně zhodnotila klima celé školy. Jedná se o školu na vesnici, kde se nachází pouze první stupeň. Možná, že právě umístění školy v klidném prostředí a malý počet žáků ve škole umožňuje individuální přístup učitelů. Také nevelký učitelský kolektiv a velmi přátelské vztahy mezi učiteli tvoří školu takřka „rodinného typu“. Srovnám-li megalomanské sídlištní školy, kde jsem také působila na praxi, chyběla zde zcela jakási „masovost“, ztracení se v davu. Mám pocit, že tam mají paní učitelky (jde vesměs o ženy) svou práci velmi rády. Byly otevřeny novým myšlenkám a umožnily mi zrealizovat výtvarný experiment.

Díky malému počtu žáků lze více sledovat vývoj dětí a také oceňuji dobrou spolupráci s rodiči. Většina dětí se nebála říct svůj názor nahlas nebo se s něčím svěřit paní učitelce. Musím říct, že mne očarovala určitá upřímnost dětí, podtrhnutá ryzím slováckým nářečím.

2.3 Výtvarné setkání č.1

2.3.1 Příprava

Námět: I dlaně umí promlouvat

Ročník: 5

Výchovně vzdělávací cíl: rozvíjet vnímání ostatními smysly - například hmatem, děti vnímají a srovnávají různé struktury

Klíčové kompetence

Komunikativní: naslouchá promlouvám druhých lidí, vyjadřuje své myšlenky a názory

Sociální: práce ve skupině, vstřícná a chápavá atmosféra

Pracovní: seznámení s výtvarnou technikou frotáže

Průřezová témata

Osobnostní rozvoj: cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění, kreativita, schopnost věci vidět jinak, otevírání cesty k sobě samému

Sociální rozvoj: komunikace, mezilidské vztahy, pohled na svět očima druhého, sdílení zážitků

Mezilidské vztahy: tolerance

Výtvarná technika: frotáž

Organizace: ve třídě, vycházka do okolí školy

Pomůcky: balicí papíry, rudka uhel, tužka, provázek, fotografie struktur

Motivace

Motivační rozhovor

Znáte dobře vaši školu a její okolí? Dokázali byste si ji představit, že je poznáváte i se zavřenýma očima? A víte, že jsou děti a mnozí lidé, kteří svou školu nikdy nespatřili? Jsou slepí a říká se jim nevidomí.

Slepý na procházce

Jak se takový člověk asi cítí? Představme si, že nám naše ruce nahradí na chvíli oči.

Zkusíme se zavřenýma očima pohladit drsný písek, kamínky, kůru stromů, pohladíme listy.

Děti se rozdělí do dvojic. jeden je „slepý“, má oči zavázané šátkem, druhý ho lehce vede. Ten, kdo je v roli slepého, se snaží hmatem rozeznávat předměty, vnímat, jaké jsou na dotyk. Vymění si role. Potom žáci porovnají haptický zážitek s vizuálním.

Posadíme se do kruhu a povídáme si o pocitech. Co vnímali? Jaké byly předměty na dotek? Odpovídala představa předmětu skutečnosti? Jak se cítili? Bylo těžké orientovat se podle hmatu?

Žáci se na základě tohoto zážitku budou snažit vyvodit, jaké bude téma hodiny. Povrch věcí (říkáme tomu textura) a jejich tvar.

Struktury a tvary můžeme nalézat jak v přírodě, tak ve světě civilizace, všude kolem nás.

Hlavní část

Objevování struktur a textur v městské a přírodní krajině

Organizace: vycházka do okolí.

Společné nacházení struktur

propletené kořeny stromů

kůra stromu

rozpraskaná půda

spadané listy

mech

brázdy na zoraném poli stébla trav na louce

plot

omítka

kameny

cihlová zeď atd.

Děti si mohou strukturu osahat, procítit, vnímají tvar a povrch (drsňý, hladký, příjemný, nepříjemný, zvlněný, chladný, teplý, měkký, tvrdý, matný, lesklý).

Žáci mohou vytvořit frotáž toho, co je zaujme na balicí papír uhlem, rudkou nebo tučkou.

Při vycházce mohou sbírat různorodý materiál – kameny, větvičky, kůru (ale je třeba je upozornit na to, co nesmějí sbírat, upozornit na bezpečnost, pozor na ostré předměty)

Co nám všechno ruce o věcech kolem nás prozradily? Mohou skutečně mluvit?

Tvorba knihy z frotáží – skupinová práce

Organizace: ve třídě

Žáci si prohlédnou své frotáže, všímají si zajímavých tvarů a zamyslí se nad tím, co jim určitý tvar připomíná a mohou to i napsat. Mohou si stránku knihy dotvořit také nalepením nějakého materiálu, který přinesli. Třeba kouskem kůry.

Mohou také vymyslet pro společnou knihu název.

Závěrečná část

Žáci si prohlédnou knihy ostatních. Poukážeme si na zajímavé textury a učitel vyzdvihne zajímavé asociace a přirovnání.

Co se vám teď vybaví, když se řekne struktura, jaká může být?

Děti vytvoří na velký balicí papír uhlem myšlenkovou mapu. Skupinová práce.

Prezentace skupin.

Každá skupinka představí své nápady.

Mohou si též prohlédnout fotografie struktur z různého prostředí jako příklad, že struktury mohou inspirovat i k tvorbě uměleckého díla (v oboru fotografie, výtvarný směr land art)

Jak na vás působí tato umělecká díla?

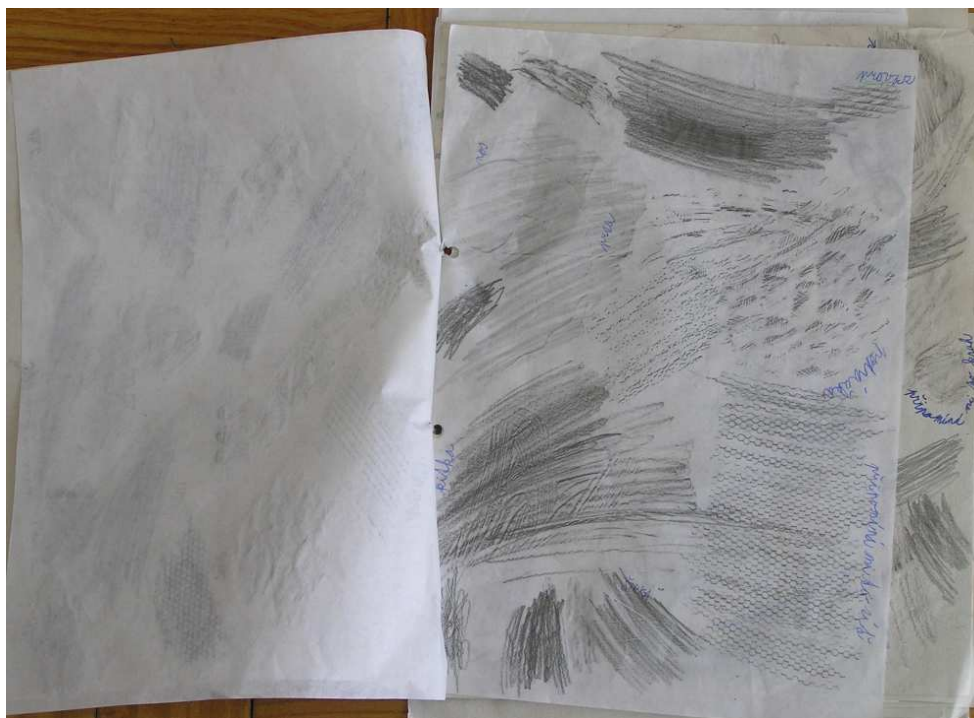
Co se vám dnes zaujalo ? Zhodnotím práci dětí a jejich snahu

2.3.2 Reflexe

Myslím, že se mi děti povedlo dobře motivovat hrou „na slepého“, všechny si chtěly vyzkoušet, jaké je to nevidět. Hra probíhala ve třídě. Žáci dokázali mluvit o svých pocitech, jaké byly předměty, kterých se dotýkali a o tom, zda se už se slepým člověkem setkali. Děti byly s technikou frotáže seznámeny již dříve ve výtvarné výchově. Přesto s nadšením vyhledávaly všemožné textury. Akce probíhala v okolí školy. Škola se nachází na konci vesnice, za ní jsou už jen pole a příroda. Bohužel jsme museli tvorbu venku ukončit dříve, protože začalo pršet. Po cestě však děti mohly pozorovat stopy kapek vytvářejících zajímavou strukturu na polní cestě. Nicméně děti velmi rády pokračovaly ve vytváření frotáží také uvnitř školy. Objevovaly různé povrchy, materiály a jejich vlastnosti. Když se měly zamyslet, co jim daný tvar na papíře připomíná, mile mne překvapily. Některé nápady byly vskutku originální.

Do myšlenkové mapy napsaly mnoho slov, která si dovedly spojit se slovem struktura. Myslím, že měly posléze větší představu o tom, co to vlastně struktura je, nežli na začátku hodiny.

Podle mého názoru technika frotáže byla vhodně vybrána pro první setkání se strukturou. Na konci hodiny byl dostatečný časový prostor k hodnocení. Děti si se zájmem prohlížely a pročítaly nápady spolužáků. Závěr hodiny probíhal už ve třídě kvůli nepřízní počasí.



Obr. 7 - Frotáž

2.4 Výtvarné setkání č.2

2.4.1 Příprava

Námět: Poklady přírody (vytváření sbírky přírodnin)

Ročník:5

Výchovně vzdělávací cíl: Nalézání a srovnávání různých struktur v přírodě

Klíčové kompetence

Komunikativní – zapojuje se do diskuse

Sociální – spolupracuje ve skupině

Průřezová témata

Osobnostní rozvoj: vnímání jemných podnětů, nacházení kontrastů, prožitek materiálu

Sociální rozvoj: komunikace s přírodním materiálem

Environmentální výchova: vztah člověka k prostředí

Pomůcky: přírodniny, lepidlo, lepenka, tužka

Organizace: společná práce ve dvojicích

Motivace

Začnu dotazem, co si děti představují pod pojmem poklad. Našel někdo z vás už poklad? Jak vypadal? popište nám ho. Co znamená, když ti maminka řekne: Ty můj poklade! V jaké souvislosti slyšíme ještě slovo poklad? Jak vidíte, pod slovem poklad si každý může představit něco jiného.

Při vycházce v minulé hodině jsme nasbírali také poklady, které nám dala příroda. Každá vzácnost, jak víte, se musí uschovat, ale občas se s ní i rádi pochlubíme. Vytvoříme si malou výstavku.

Hlavní část

Žáci pracují ve dvojicích. Každá dvojice dostane kus lepenky. Plochu si rozdělí na části tužkou a vykrývají je přírodninami (šišky, kůra, semena, listy, větvičky, drobné kamínky). Vytváří vlastně takovou mozaiku přírody.

Závěrečná část

Jakmile jsou hotovi, „přenesou se“ na chvíli do lesa. Děti svá díla rozloží po třídě. Mohou zavřít oči, dotknout se opatrně přírodnin – pohladit les. Mohou také přivonět, zda cítí vonět jehličí či kůru stromů. Povídáme si o tom, co je nám nejvíce příjemné na dotyk, popřípadě, co v nás vyvolává pocity méně příjemné. Děti rozvíjí své představy lesa, ve kterém se ocitly, sdělují si své dojmy.

2.4.2 Reflexe

Činnost probíhala ve třídě. Děti během minulé hodiny nasbíraly spoustu přírodního materiálu. Ten lepily do různě seskupených útvarů. Neměly problémy se spoluprací ve dvojicích. Společně třídili materiál a lepily na karton.



Obr. 8 – Děti vytvořená sbírka přírodnin

2.5 Výtvarné setkání č. 3

2.5.1 Příprava

Námět: Kde bydlí ptáci

Ročník: 5

Výchovně vzdělávací cíl: Vytváření struktur z tvarů tvořených přírodninami, jejich vzájemná kombinace a řazení v prostoru

Klíčové kompetence

Občanské: vnímá hodnoty přírody

Personální: účinná spolupracuje ve skupině

Průřezová témata

Osobnostní rozvoj: kreativita

Sociální rozvoj: cvičení empatického a aktivního naslouchání, sounáležitost, spolupráce, společné sdílení zážitků

Morální rozvoj: nalézání hodnot v přírodě, vzájemná pomoc

Organizace: skupinová práce

Pomůcky: přírodniny, větve, proutí

Motivace

Do školy jsem přinesla opravdové ptačí hnízdo, které opustili ptáci u nás na zahradě. Povím dětem, že venku za školou na ně čeká na stromě překvapení a jestlipak ho najdou. V hnízdě je i skořápka po vylíhlém ptáčeti. Povídáme si o tom, proč si ptáci staví hnízda, z jakých materiálů, na jakých místech. Jak mohou ptačí hnízda vypadat, jaký mohou mít tvar.

Děti přemýšlí o tom, jak může ptáčkům v hnízdě být? Je to přeci jejich domov. Zkusí se schoulit pod křídýlka jako ptáčátka (vyjádří pohybem). Jaké je jejich hnízdečko, jak se v něm cítí? (Je v něm teploučko, měkoučko, bezpečno...)

Hlavní část

Stavba „hnízda“ – objektu z přírodních materiálů.

Děti proplétáním a vrstvením různých přírodních materiálů, především větví a proutí, tvoří objekt. Ten by měl být větších rozměrů, pokud to materiál dovolí.

Závěrečná část

Po vytvoření objektu si děti představí, že jsou ptáčci, „zabydlují se“ a sdělují si své pocity.

2.5.2 Reflexe

Děti s velkou zvědavostí pátraly, jaké překvapení se skrývá na stromě. Brzy hnízdečko objevily. Zapojovaly do diskuse a rozpovídaly se o tom, k čemu slouží ptákům hnízda,

jestli se už s nějakými setkaly. Objekt ve tvaru hnízda vytvářely s velkým zaujetím a většinou neměly problém s komunikací.



Obr. 9 - Nakonec si děti vyzkoušely, jaké to je v „hnízdě“.

2.6 Výtvarné setkání č. 4

2.6.1 Příprava

Námět: Co kreslí déšť na obloze?

*„Tenounkým bičem švihl jarní déšť,
na město padal jako šikmá věž
v nikdy neviděné Pise“...*

Jan Skácel

Výchovně vzdělávací cíl: vnímání textury deště, vnímání pravidelnosti a rytmu deště, modelace mraku, vyjádření proměnlivosti tvaru

Klíčové kompetence

Komunikativní: obhájí svůj názor, účinně se zapojuje do diskuse.

Průřezová témata

Osobnostní rozvoj: spontánnost, radost ze zážitku, vnímání výrazu, propojení sluchových zážitků a vzpomínek s výtvarným ztvárněním

Sociální rozvoj: cítit jedinečnost spolužákova výtvarného projevu, vzájemná komunikace, sdílení zážitku

Environmentální výchova: základní podmínky života

Organizace: ve třídě

Pomůcky: kružítka (hřebíky), lepidla, nůžky, vodové barvy, pastelky, balicí papír, jemný (průklepový papír)

Výtvarná technika

papírorýt kolorovaný vodovými barvami, muchláž

rozsah: 2 vyučovací hodiny

Motivace

Tvorba myšlenkové mapy:

Zkuste si představit, že prší a déšť se vás dotýká kapkami deště. Jaké máte pocity?

Jaký může být déšť?

Děti mají ve skupinách napsat na papír co nejvíce slov, která se jim vybaví, když se řekne déšť (např. studený, bouřka, deštník...)

Vzájemné povídání na koberci. Skupinky představí své asociace.

Jak mi je, když prší? Dokážete si představit, že byste mohli žít bez deště? Je déšť důležitý pro život? Jak jste se cítili když pršelo? Zkuste vyjádřit pantomimicky své

pocity. Nahrávky deště. (Bouřka, hřmění, šumění deště, první dopadající kapky deště)
Děti mohou v prostoru vyjádřit strach, schovávání se před deštěm, nastavit tvář teplému deštíku v létě, radost apod.)

Zachycení rytmu deště - pohybem a zvukem - ťukáním do dlaně, do stolu, pleskáním do kolen, pohybem paží, šuměním, vyjádření rychlosti a intenzity deště.

Hlavní část

Stopy deště

Na výkres formátu A4 děti za pomoci bodce kružítky či hřebíkem znázorňují padající déšť. Vytváří texturu destrukcí povrchu papíru.

Namalujte déšť, ve kterém jste se ocitli.

Barevné vyjádření deště, jeho atmosféry.

Zapouštění vodových barev do vlhkého podkladu.

Mraky

Odkud padá déšť?

S dětmi si povídám o tom, jaké mohou mraky být (druhy, tvary). Mohou být načechrané, nacucané deštěm.

Skupinová práce

Děti vytvoří mrak tak, že zmačkají kousky jemného papíru a nalepí je na balicí papír. Výsledný tvar mraku je ponechán náhodě.

Co se děje na obloze?

Práci by si měly rozdělit, někteří mohou nakreslit například letícího ptáka, strom, klátící se ve větru, letadlo.. Jiní nastříhají z igelitových pytlů pruhy, které představují provazce deště a lepidlem je přilepí k mraku.

Závěrečná část

Hotové práce si žáci navzájem prohlédnou a zamyslí se nad tím, co jim tvar mraku připomíná.

2.6.2 Reflexe

Děti reagovaly na motivaci a dokázaly vymyslet mnoho o tom, jaký déšť může být. Také se jim podařilo vyjádřit charakter určitého deště pohybem a rytmem. Musím říci, že ten den se spustil prudký liják, takže i počasí nám bylo „nakloněno“. Atmosféra dne byla podtržena mraky, které zdobily oblohu. Některé děti se zpočátku bály narušit povrch papíru ostrým nástrojem. Posléze se však osmělily a zapouštěly spontánně barvy do vlhkého podkladu. Tentokrát byla spojena pátá i čtvrtá třída dohromady a výuka musela proběhnout ve školní jídelně. Tento prostor byl méně vyhovující z hlediska špatné akustiky a jídelna byla průchozí, což působilo poněkud rušivě. Ale celkově si myslím, že se děti navzdory změněným pracovním podmínkám zhostily úkolu velmi dobře a oceňuji snahu, se kterou pracovaly.



Obr. 10 – Déšť

2.7 Výtvarné setkání č. 5

“...Strom je důležitým archetypálním symbolem. Prastará víra, že stromy mají duši, je ještě v dnešní době rozšířená. Dávnými národy byl strom uctíván jako posvátný předmět obývaný bohem. Jeho sezónní umírání a znovuzrození se stalo symbolem úrodnosti, a tak byl jeho kult často spojován s kultem bohyně země. V některých kulturách byly stromům přisuzovány i další magické vlastnosti. k našemu území se váže například kult dubu praktikovaný keltskými druidy.“

Pavλίna Morganová

2.7.1 Příprava

Námět: Strom přání

Ročník: 5

Výchovně vzdělávací cíl: Vytváření struktur

Klíčové kompetence

Sociální: účinně spolupracuje ve skupině

Průřezová témata

Osobnostní rozvoj: Posílit atmosféru tajemství

Sociální rozvoj: společná práce

Organizace: ve třídě

Pomůcky: lepenka, balicí papír, skořápky

Motivace

Vyprávění (motivační příběh)

Děti sedí v kruhu na koberci.

Když jsem byla malá, měla jsem svůj oblíbený strom u nás na zahradě. Vždycky, když jsem si něco přála, šla jsem ke stromu, dotkla jsem se ho a šeptem přání vyslovila. Každý z nás má tajné sny a nevyslovená přání. Někdy se moje přání opravdu vyplnilo. Měli jste také vy něco, co vám plnilo nebo plní tajná přání? Třeba aspoň oříšek nebo kamínek pro štěstí? Děti vypráví, po kruhu putuje vlašský oříšek, kdo ho drží v dlani, má slovo. Znáte pohádku o Popelce? Kde byla ukryta její přání? Vy můžete také svá nejhlubší tajemství ukrýt do oříšků. Zavři na chvíli oči a za víčky si představ svoje nejtajnější přání. Jemně rozevři dlaně, jako by to byly právě rozevřené skořápky oříšku. Opatrně do něj vlož, co si přeješ, a oříšek z dlani uzamkni. Až přijde pravý čas, oříšek bude sám čarovat. Mně se už spousta přání vyplnila. Zbyly mi jen prázdné skořápky. Kouzelné oříšky jsou nyní prázdné a čekají na toho, kdo do nich vloží své přání. Určitě to stojí za pokus. My si teď vytvoříme strom přání, třeba vám vše vyplní.

Hlavní část

Každá skupina dostane větší formát lepenky. Společně vytváří strom přání tak, že nalepují lepidlem skořápky oříšků, a tak vytvářejí zároveň povrch stromu. Mohou pro

lepší manipulaci s větším formátem lepenky pracovat na zemi. Neměly by zapomenout popřemýšlet a vložit přáníčko, sen do oříšku. Je lépe skořápky nejprve nechat dobře zaschnout, než budou se stromem manipulovat.

Závěrečná část

Teď už je na oříšku, aby v něm nechal vaše přání „dozrát“ a v pravý čas je vyplnil.

2.7.2 Reflexe

Děti velice usilovně přemýšlely, co by si vlastně přály, zaujal je materiál, se kterým tvořily. Práce byla náročná na trpělivost. Některé děti byly trpělivé, jiné, zvláště chlapci, se nedokázali tak dlouho soustředit.



Obr. 11 – „Přeju si....“

2.8 Výtvarné setkání č. 6

2.8.1 Příprava

Námět: Opona

Ročník: 5

Výchovně vzdělávací cíl: posilovat originální využití přírodních materiálů

Klíčové kompetence

komunikativní: sebevyjádření

sociální: spolupráce, tolerance

Průřezová témata

osobnostní rozvoj: rozvíjet vztah k přírodě, rozvoj představivosti

organizace: venku v přírodě, v okolí školy

Pomůcky: provázek, přírodniny vybrané dětmi

výtvarná akce v přírodě

Motivace

Setkání dětí s dílem Javacheffa Christa Údolní opona (prostřednictvím fotografie).

Děti se nejdříve zeptáme, co si myslí, že na fotografii je.

Řekneme jim, že velký pruh látky zakrývá údolí jako opona a tají před diváky velký příběh. Krajina se přece pořád mění tak jako dějství a obrazy v divadle. Christo jako by nám říkal, že tyto proměny mohou být dramatem, kde my jsme nejen diváky, ale i herci. Ale vraťme se k divadlu. Chodíte rádi do divadla? Vzpomínáte si, které představení jste naposledy viděli? K čemu je potřeba opona? Jak vypadá? Rozděluje divadelní svět na dvě poloviny. Před a za oponou. Před oponou, v hledišti, to jsme my, diváci. Na jevišti hrají herci. A za oponou? Tam je ukryto tajemství, o kterém nikdo z nás netuší. Tam to vše panečku neznámým životem. Herci se připravují, mění kostýmy, opakují si text, maskérky líčí, kadeřnice češou, zvukaři ozvučují a kdo ví, co ještě... Jakmile se opona rozevře, znamená to: „Pozor, už hrajeme!“ Když se zavírá, říká nám: „Přestávka, můžete si dát limonádu v bufetu, projít se a společensky konverzovat!“ Jakmile se opona naposledy zavře, s nadšením zaburácí aplaus (potlesk). Jsme-li hodně vytrvalí, opona si dá říct a milostivě nám ukáže milované herce. No co, opona se alespoň

důkladně vypráší. Herci poděkují tak, že se ukloní, a zase zmizí za těžkou látkou. Toto se může opakovat tak dlouho, dokud nás nebolí ruce a neomrzí nadšení. Nelíbí-li se představení divákům, povzdechnou si, nechají oponu odpočívat a jdou domů. Co to znamená, že herec má nějakou roli?

Pojďme si vytvořit vlastní oponu, před kterou sami staneme jako herci v divadle.

Hlavní část

Děti si vyberou dva stromy, mezi které „natáhnou“ oponu nebo oponu zavěsí na větev. Základ tvoří provázek (či větev), na který děti navazují přírodniny dle svého výběru.

Závěrečná část

pantomima – vylosují si lísteček s nějakým pocitem. Každá skupinka si to společně vyzkouší za oponou a poté předvedou spolužákům. Ti mají uhodnout, jakou roli herci mají (např. ospalí, veselí, smutní, rozzlobení...)

Diváci po skončení představení zatleskají.

Jak se jim líbí netradiční opona?

2.8.2 Reflexe

Námět považovaly děti nejprve trochu za zvláštní. Některé chodí do divadla opravdu jen zřídka a s divadelním prostředím se setkávají velmi málo.

Spousta dětí se dokázala velmi vcítit do své role. Vysledovala jsem, že především extroverti. Některé introvertní děti nechtěly pantomimu předvádět, být v roli. Ale všimla jsem si, že mnohé z nich byly velmi zaujaty tvorbou opony a doslova „ponořeny“ do činnosti a s nadšením nacházely pro ně zajímavé materiály.



Obr. 12 - Opona

2.9 Výtvarné setkání č. 7

2.9.1 Příprava

Námět: Mandalý

Ročník: 5

Výchovně vzdělávací cíl: vytváření struktur, rozvoj fantazie při tvorbě mandaly.

Klíčové kompetence

Komunikativní : naslouchá promluvám druhých lidí

Sociální: účinně spolupracuje ve skupině

Průřezová témata

Osobnostní rozvoj: kreativita

Organizace: venku v přírodě, ve skupině

Pomůcky: přírodní materiál

Motivace

Slovo mandala pochází ze sanskrtu a znamená „kruh“. Kruh je starodávny symbol, který určuje řád přírody. S kruhovými tvary se setkáváme všude kolem nás, jen si to neuvědomujeme.

Mandaly provázely člověka od pradávna. Můžeme je vidět v přírodě třeba jako kruhy na vodě, jako rozkrojené jablko s hvězdou uprostřed, sněhové vločky, květy sedmikrásek... Lidé často mandaly vytvářeli sami. Vytesávali do kamene, malovali, vyřezávali do dřeva.

Člověk byl odnepaměti fascinován kruhem. objevujeme ho nejen ve východních náboženstvích, ale rovněž i v křesťanství. Třeba rozetová okna v chrámech. Ve středověkých evropských chrámech jsou často na dlažbě znázorněny kruhové labyrinty, které jsou metaforou cesty k bohu.

Mandala v hinduismu a v buddhismu schematicky znázorňuje uspořádání světa s současně i psychickou strukturu jednotlivce. Ukazuje hodnotu makrokosmu a mikrokosmu a slouží jako pomůcka při meditaci. Užívání mandaly je rozšířeno zejména v buddhismu tibetském. Pro tibetské mnichy jsou mandaly nedílnou součástí jejich života. Mají obvykle kruhový tvar a jsou vysypávány na zem z barevných písků. Indické nebo tibetské mandaly jsou velmi detailně propracované a obsahují mnoho mytologických symbolů, které jsou pro nás Evropany těžko pochopitelné.

Zakladatel hlubinné psychologie C. G. Jung chápal mandalu jako symbol procesu individualizace. Zatímco v Tibetu, Mongolsku, Číně a Japonsku sloužilo k meditacím několik základních typů mandal, objevil C. G. Jung osobní mandalu jako obraz nitra konkrétního člověka. Podle něho je osobní mandala symbolem archetypu Já, který vytváří charakter a orientaci lidského jedince.

Hlavní část

Nacházení mandal v přírodě

Děti hledají a zapisují si na papír seznam mandal, které našly (ptačí hnízdo, letokruhy na pařezu, plody stromů, keřů, lidské oko...).

Pak si o tom co děti našly, povídáme a hledáme společně další příklady.

Děti mají za úkol vybrat si jednu věc ze seznamu a napsat o ní krátkou básničku, povídku, písničku apod.

Tvorba mandaly

Na mandale pracuje skupina dětí. Mají ji vytvořit podobně jako mozaiku z kamenů, dřívěk, písku, šišek listů a jiných přírodnin. Hotovou mandalu mohou děti vyfotit.

Závěrečná část

Beseda, rozhovor - jaký dojem v dětech vytváření mandaly zanechalo, jak se jim spolupracovalo ve skupině?

2.9.2 Reflexe

Příprava nebyla realizována.

2.10 Výtvarné setkání č. 8

2.10.1 Příprava

Námět: Tajemství vzpomínkové krabičky

Ročník: 5

Výchovně vzdělávací cíl: rozvíjet fantazii při tvorbě objektů různými technikami

Klíčové kompetence

Komunikativní: naslouchá promluvám druhých lidí, formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory

Průřezová témata

Osobnostní rozvoj: kreativita

Pomůcky: krabičky, balicí papír, uhl, rudka

Organizace: Individuální práce ve třídě

Motivace

Každé místo má nějakou atmosféru. Na oblíbeném místě si rádi hrajeme nebo jen tak odpočíváme, procházíme se. Možná se vaše oblíbené místo nachází doma nebo v přírodě, ve městě.

I když zrovna nejsme na onom nám milém místě, můžeme střípky, podstatu místa přenést ve vzpomínkách mezi nás.

Zavřete oči a zkuste ono místo zkoumat v představách všemi smysly. Co všechno můžete vidět, co můžete slyšet, čeho se můžete dotknout?

Neprozrazujte, co je to za místo, bude to zatím vaše tajemství a pro nás potom překvapení...

Hlavní část

Každý z vás dostane krabičku s víkem. Zkuste přenést vaše místočko, kde rádi pobýváte, sem do této krabičky. Můžete využít předměty a materiály, které jste našli na vašem místě nebo si myslíte, že jsou typické pro to místo a umístit je do krabičky podle svého uvážení. Můžete i lepit, přivazovat provázky, využít balicí papír, kreslit rudkou či uhl, dělat frotáže.

Věci kolem nás mohou mít svůj příběh.

Vyberte si jeden předmět z krabičky a pokuste se vymyslet jeho krátký příběh, kde se tam vzal, komu patřil nebo jaký je. Příběh potom uložte do krabičky.

Závěrečná část

Galerie míst, kde jsme rádi.

Nyní odhalte svoje tajemství ostatním. Všichni najednou otevrou víka svých krabiček.

Představte si, že jste cestovatelé a cestujete z místa na místo. Vnímáte jeho atmosféru, snažíte se o něm něco dozvědět.

Zhodnocení hodiny.

Učitel se dětí zeptá, zda je vytváření bavilo, které práce děti zaujaly nejvíce a proč, ocení snahu dětí, originální a zajímavé nápady.

2.10.2 Reflexe

Tato příprava nebyla realizována.

2.11 Výtvarné setkání č. 9

2.11.1 Příprava

Námět: Svět víl a skřítků

Ročník: 5

Výchovně vzdělávací cíl: komunikace s přírodou, odstranění bariér mezi přírodou a člověkem, rozvoj fantazie a představivosti

Klíčové kompetence

Pracovní: šetrné chování k přírodě

K. k učení: rozvoj tvůrčí činnosti

K. k řešení problémů: objevování různých variant řešení

Průřezová témata

Environmentální výchova - vztah člověka k prostředí , k přírodě

ekosystémy – pole, louka

Výtvarná technika

vytváření prostorové práce

Organizace: akce v přírodě

Pomůcky: přírodniny

Motivace

Dnes se děti vydáme na procházku do polí a na louku. Cestou sbírejte kamínky. K čemu je budeme potřebovat, to vám prozradím až na místě. Pozorujte stébla trav, jak se vlní a naklání podle větříku, který se mezi nimi prohání. Možná, že to nejsou stébla, ale sukýnky víl, které se pohybují v rytmu tajemné hudby. Abychom si tyto pohádkové bytosti lépe představili, zkusíme jim ze stébel svázat sukýnky. A protože se víly připravují na velký večerní bál, nebudou to sukýnky ledajaké, ale budou svátečně nazdobeny. Přikrášíme je lučnými květinami, které jim zastrčíme do pasu. Můžeme si společně zaspívat krásnou písničku, aby se jim dobře tančilo.

Aby se víly nebály, až se setmí a budou tancovat při měsíčku, vytvoříme jim malé, ale odvážné skřítky – ochránce, kteří budou nad nimi bdít a dávat pozor, aby se jim něco nestalo.

A teď přijdou na řadu kamínky, které jsme nasbírali po cestě. Co myslíte, proč budeme vytvářet skřítky zrovna z kamene? Jaké vlastnosti má kámen? Je pevný, tvrdý i odolný. Podobné vlastnosti by měl mít i náš skřítek. Že nevíte, jak vypadá? Nevadí. Zapojíme svou představivost a každá skupina vytvoří skřítku podle své fantazie. Kamínky můžete vršit na sebe různým způsobem, vezmete si na pomoc větvičky, případně jiné přírodniny. Zvolte pro umístění skřítky i správné místo, aby měl dobrý výhled na louku.

2.11.2 Reflexe

Tato příprava nebyla realizována.

2.12 Výtvarné setkání č. 10

2.12.1 Příprava

Námět: U kadeřníka

Ročník: 5

Výchovně vzdělávací cíl

objevování zajímavých struktur, práce s netradičním materiálem, teplá škála barev

Klíčové kompetence

Kompetence k učení : pozorování a experimentování, hodnocení své práce i práce svých spolužáků. K. sociální a personální: spolupráce při řešení zadaného úkolu.

Průřezová témata

Osobnostní a sociální výchova – osobnostní rozvoj (kreativita – nápady, originalita)

Výtvarná technika

kombinovaná technika

Organizace: První část hodiny individuální práce ve třídě, druhá část venku.

Pomůcky: Papír A3, lepidlo klovatina, plochý štětec velikost č.12. vodové barvy, různé přírodniny.

Motivace

Vzpomínáte, jak jsme na louce pozorovali luční víly? Představte si , že na louce tančí i dnes. I dnes pořádají velký ples, radují se ze života, dokud nepříjde zima. Minule jsme jim zdobili sukýnky, dnes víly půjdou ke kadeřníkovi, totiž k nám. Budeme jim česat krásné dlouhé vlasy z trávy.

Hlavní část

Vezmeme si výkres , celý jej natřeme lepidlem - klovatinou. Ještě do vlhkého podkladu budeme zapouštět barvy a vytvářet barevné skvrny. Jakou barvu má vlastně tráva? Jsou to hlavně teplé odstíny hnědé, žluté i zelené. Vlasy jsme vílám nabarvili a teď přijde na řadu hřebínek. S jeho pomocí vytvoříte husté šrafury, které se různě vlní a vytváří na ploše zajímavou texturu vlasů.

Než vílám vlásy uschnou, v další hodině půjdeme ven a natrháme stébla trav, z kterých upleteme krásné náramky a čelenku do vlasů. Kdo chce mít vílu obzvláště krásnou, uplete jí věneček z lučního kvítí a třeba z kopretin, o kterých napsal spisovatel František Hrubín tyto hezké verše:

Kopretiny

Kopretiny, kopretina,
Všechny stejné, každá jiná.

Fouká větřík v louce tráva
pod větříkem polehává.

Kopretiny však se smějí,
tančí s ním a dovádějí,

dokud neodletí jinam,
k jiným bílým kopretinám.

Závěrečná část

Děti odchází ven, kde si natrhají dlouhá stébla trav a vytváří z nich ozdoby-šperky pro vílu. Z květin splétají věnečky.

2.12.2 Reflexe

Tato příprava nebyla realizována.

2.13 Výtvarné setkání č. 11

2.13.1 Příprava

Námět: Vzpomínka na léto

Ročník: 5

Výchovně vzdělávací cíl: Otisk přírodních tvarů, vytváření struktur v keramické hlíně, rozvoj hmatové dovednosti a citlivosti, možnost sebevyjádření

Klíčové kompetence

Kompetence k učení – rozvíjení tvůrčí činnosti, samostatné experimentování

Průřezová témata

Osobnostní rozvoj – kreativita

Výtvarná technika: modelování

Organizace:

Individuální práce ve třídě

Pomůcky

Keramická hlína, špachtle, váleček, podložka, různé přírodniny

Motivace

Brzy přijde zima, příroda uléhá k zimnímu spánku. Poslouchejte, jakými verši popsal blížící se zimu spisovatel František Hrubín:

Padá listí

*Padá listí, zlaté, rudé,
Je ho plná zahrada.
A co potom padat bude,
až to listí opadá?
Potom bude padat sníh,
co ho bude na větvích,
jen to slunko bude rudé!*

Nejenom příroda, ale i naše známé luční víly a skřítki ulehnou k sladkému zimnímu spánku. Abychom si na ně vzpomněli, až bude všude kolem padat sníh, vytvoříme si obrázek, který nám je bude připomínat. A nebude to ledajaký obrázek, bude to obrázek keramický.

Hlavní část

Děti si natrhají stébla trav, listy, popř. nasbírají různé druhy přírodnin. Každý dostane malý kousek hlíny, který si na podložce rozválí do oválného tvaru do výšky asi jednoho cm. Pak přijde na řadu tráva, kterou vtlačují do připravené hliněné plochy. Po vytažení zůstane na ploše otisk, jenž vytváří zajímavou texturu. Nakonec pomocí špachtle vytvoří díрку na zavěšení .

Závěrečná část

Na závěr dětem vysvětlíme, co se s obrázkem děje dále. Po důkladném vyschnutí se vkládá do elektrické keramické pece, kde se vypálí při vysoké teplotě. Vzniká keramický kachel, který je pevný a mnohem odolnější, než hliněná tabulka, kterou vymodelovaly.

Konečnou práci si pak mohou pověsit na zeď, a kdykoliv se na ni podívají, vzpomenou si na tančící víly v trávě a hned jim bude veseleji.

2.13.2 Reflexe

Děti byly zvědavý, jaký otisk zůstane v hlíně. Lépe se pracovalo dětem, jež měly přírodniny, které nebyly tak křehké, jako např. drobné jemné lístečky, ale byly pevnější s výraznější strukturou, například šišky, větvičky apod. Projevovaly radost z každého dobrého otisku. Výhodou tohoto materiálu, také bylo, že pokud se dětem otisk nepovedl, plochu mohly vyhladit a zkusit přírodninu znovu otisknout.



Obr. 13 – Keramické kachle s otisky přírodnin

Závěr

Praktickou část práce jsem realizovala jsem na ZŠ v Jalubí a myslím si, že se podařilo naplnit cíle vytyčené v úvodu práce. Při vytváření příprav výtvarných aktivit mne inspirovaly směry výtvarného umění, které jsou blízké přírodě. V rámci výtvarného experimentu se mi podařilo realizovat sedm z jedenácti navržených příprav, zbytek se nepodařilo uskutečnit z časových důvodů. Měla jsem k dispozici pouze uvedený prostor v rámci výuky a na některé z příprav již nezbyl čas.

Struktury a textury se pro děti ukázaly být zajímavým tématem, přestože byly zvyklé na konveční způsob výuky výtvarné výchovy. Během výtvarného experimentu děti nalézaly různé struktury a textury především v přírodě. Snažila jsem se v nich probouzet emoce, jež by jim usnadnily vstup do světa fantazie a představivosti. Pochopily, že objekty lze zkoumat i jinými smysly, než je zrak. Přes první váhavé kroky získaly postupně odvahu spontánně se výtvarně projevit. Někdy mne až překvapilo, jak originálně dokázaly náměty uchopit a nalézat rozmanité způsoby řešení. Každé dítě je jedinečná osobnost a svým způsobem dokáže vytvořit v oblasti výtvarna něco neopakovatelného.

Výtvarná činnost probíhala nejen individuálně, ale i ve skupinách, kde jsem ocenila vzájemnou pomoc a spolupráci mezi žáky. V pozitivně naladěné pracovní atmosféře děti objevovaly nové pohledy a nalézaly originální řešení.

Během praktické práce s dětmi mě napadala další možná řešení a náměty pro toto téma, a myslím si, že je velká škoda, že není v hodinách výtvarné výchovy více využíváno. Ocenila bych také přítomnost další osoby jako fotografa, protože pro mě bylo někdy obtížné dokumentovat činnost dětí v průběhu hodiny a zároveň se jim věnovat.

V hodinách výtvarné výchovy, inspirovány smyslovými prožitky, zažívaly děti radost z tvorby. A to je, z mého pohledu, ve výtvarném tvoření to nejpodstatnější.

Resumé

Diplomová práce „Struktury a textury“ pojednává o vytvoření výtvarného experimentu. Jeho cílem je rozvíjet a obohatit výtvarné myšlení žáků a podnítit jejich obrazotvornost v hodinách výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy s využitím struktur a textur přírodnin. V úvodní části je uvedeno hlavní téma vzpomínkou na autorčino dětství a na první setkání s přírodou, která ji často inspirovala a inspirují. Teoretická část práce obsahuje vymezení důležitých základních pojmů, popisuje pronikání struktur a textur do výtvarného umění a jsou zde přiblíženy možnosti a předpoklady pro realizaci témat výtvarného experimentu. Je zde také nastíněn vztah navrhovaného výtvarného experimentu k oblasti Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. V praktické části je obsažen návrh výtvarného experimentu a reflexe uskutečněných hodin výtvarné výchovy, které byly realizovány na základní škole s žáky 5. ročníku. V závěru je zhodnocen průběh výtvarného experimentu a jeho výsledky.

Resume

Diploma work “Structures and Textures“ deals with the creation of an art experiment. Its objective is to develop and enrich a visual art thinking of pupils and to stimulate their imagination in art-and-craft lessons in the first grade of primary schools with the utilisation of structures and textures of the products of nature. The main theme of the work is opened in the introductory part with the memory of author’s childhood and her first encounters with nature that has often inspired her. The theoretical part contains the definitions of important basic terms, it describes the structures and textures penetrating to visual arts, and also the possibilities and presumptions for the realisation of the art experiment topics are discussed there. The relation of the suggested art experiment to the area of the Art and Culture in the Framing Educational Program for the Basic Education is also described in this part. The practical part contains the proposal of the art experiment and the reflection of the realised hours of art-and-craft lessons that were executed at a basic school with the students of the fifth year. The art experiment development and its results are evaluated in the conclusion.

Použitá literatura

- BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vydání. Brno : Masarykova univerzita, 2004. 132 s. ISBN 80-210-3360-6.
- BALEKA, Jan. *Výtvarné umění : výkladový slovník* Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200-0609-5.
- ČAČKA, Otto a kol. *Psychologie : imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno : Doplněk, 1999. 368 s. ISBN 80-7239-034-1.
- ČAPLYGINOVÁ, Dagmar. Zpráva o „krajíně“. *Výtvarná výchova*, 2001, roč. 41, č.2, s. 9-10.
- DACEY, John. S.; LENNON, Kathleen H. *Kreativita*. Praha : Grada Publishing, 2000. 252 s. ISBN 80-7169-903-9.
- DEMSEYOVÁ, Amy. *Umělecké styly, školy a hnutí – Encyklopedický průvodce moderním uměním*. Londýn : Slovart, 2002. ISBN 80-7209-402-5.
- HENCKMANN, W.; LOTTER, K. *Estetický slovník*. Praha : Svoboda, 1995.
- HORÁČEK, Radek. Výtvarné akce v přírodě. *Výtvarná výchova*, 2000, roč. 40, č. 3 s. 3-5.
- HRUBÍN, František. Špalíček veršů a pohádek. Praha : Albatros, 1988. 360 s. ISBN 13-212-KMČ-88.
- LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.
- MICHALOVÁ, Julie. Jak mi je, když... *Výtvarná výchova*, 2000, roč. 40, č. 4, s. 12-14.
- PIJOAN, José. *Dějiny umění / I*. Praha : Odeon, 1977. 320 s. ISBN 09/3. 01-520-77.
- POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova*. Polička : Fantisk, 1992. 33 s. ISBN 80-901438-2-2.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ Eliška; MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- ROESELLOVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 2004. 265 s. ISBN 80-902267-5-2.
- ROESELLOVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 2000. 195 s. ISBN 80-902267-4.
- ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 1996. 241 s. ISBN 80-902267-1-X.
- RUHRBERG, Karl. *Umění 20. století / I*. Koln : Taschen, 2004. ISBN 80-7209-521-8.

SLAVÍK, Jan. Artefiletika – reflektivní pojetí výtvarné výchovy. *Výtvarná výchova*, 2004, roč. 44, č. 1, s. 13-16.

SLAVÍK, Jan. Dialog ve výtvarném zážitku, zážitek ve výtvarném dialogu. *Výtvarná výchova*. 1999, roč. 39, č. 2, s. 3-4.

SLAVÍK, Jan. O „přidané hodnotě“. *Výtvarná výchova*, 1999, roč. 39, č. 3, s. 14-15.

SLAVÍK, Jan; HAIŠOVÁ, Šárka. Jen pavučina slov? *Výtvarná výchova*, 2002, roč. 42, č. 1, s. 2-5.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra; SLAVÍK, Jan. *Výtvarné čarování : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha : Pedagogická Univerzity Karlovy, 2000. ISBN 80-7290-016-1.

STŘELEČ, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno : Katedra pedagogiky pedagogické fakulty Masarykovy univerzity ve spolupráci s MSD, spol. s.r.o., 2002. 155 s. ISBN 80-86633-00-4.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha : Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.

TROJAN Raul; MRÁZ Bohumír. *Malý slovník výtvarného umění*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství , 1990. 240 s. ISBN 80-04-22 338-9.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 314 s. ISBN 14-638-74.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ PRAHA. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : INFRA, 2005. 113 s. ISBN 80-86666-24-7.

WOOF, Karolina. Vymezení pojmu prostorové plastické tvorby. *Výtvarná výchova*, 2006, roč. 46, č. 1, s. 9-13.

ZHOŘ, Igor. *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25555-8.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Doplnující fotodokumentace

Přílohy

Příloha č. 1: Doplnující fotodokumentace

Bibliografický záznam

Hradská, Michaela. *Struktury a textury diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra výtvarné výchovy, 2007. 71 l., 7 l. příl. Vedoucí diplomové práce Hana Stadlerová.

Anotace

Diplomová práce „Struktury a textury“ pojednává o vytvoření výtvarného experimentu. Jeho cílem je rozvíjet a obohatit výtvarné myšlení žáků a podnítit jejich obrazotvornost v hodinách výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy s využitím struktur a textur přírodnin.

Annotation

Diploma work “Structures and Textures“ deals with the creation of an art experiment. Its objective is to develop and enrich a visual art thinking of pupils and to stimulate their imagination in art-and-craft lessons in the first grade of basic schools with the utilisation of structures and textures of the products of nature.

Klíčová slova

Struktura, textura, vnímání, zážitek, tvořivost, výtvarný experiment, výtvarná hra, základní škola, příroda

Keywords

Structure, texture, perception, experience, creativity, art experiment, art play, primary school, nature