



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Výtvarné umění jako námět činností v mateřské škole

Vypracovala: Kristýna Kolací
Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Martina Lietavcová

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 3. července 2021

.....
Kristýna Kolací

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce Mgr. Martině Lietavcové za cenné rady, trpělivost a odborné vedení bakalářské práce.

Velké díky také patří mým nejbližším za vstřícnost a podporu při studiu.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na využití výtvarného díla jako inspiračního zdroje činností dětí v mateřské škole. Cílem práce je vypracování tematických celků zaměřených na různé epochy, dále z výtvarných děl, uměleckých směrů představitelů. Teoretická část se zaměřuje na období předškolního věku a jeho specifik, na přiblížení epoch výtvarného umění vybraných pro práci s dětmi. V souvislosti s pozorováním je v praktické části kromě vytvoření celků popsán také reflektivně způsob vnímání výtvarného umění dětským účastníkem.

Klíčová slova:

Předškolní dítě; výtvarné umění; dětský výtvarný projev, umělecké dílo

Abstract

The bachelor thesis is focused on the use of artwork as an inspirational source of activities for children in kindergarten. The aim of this thesis is to develop thematic units, which are being focused on different eras, as well as from various artworks, and the artistic movements of their representatives. The theoretical part is dedicated to the period of preschool age and its specifics, on bringing the selected eras of fine art for working with children closer. In the theoretical part is also in the relation to the observation, outside of the developing of units, reflectively described the perception of fine art by child participant.

Keywords:

Preschool child; art; children's artistic expression, work of art

Obsah

Teoretická část

1	PŘEDŠKOLNÍ VĚK A JEHO SPECIFIKA:	9
1.1	Charakteristika předškolního období	9
1.2	Vývoj myšlení, vnímání a dětský výtvarný projev.....	11
1.2.1	Vnímání a výtvarný projev.....	12
1.3	Specifika výtvarného projevu předškolního dítěte	12
1.4	Znaky dětské kresby dle Hazukové a Šamšuly	14
1.5	Výtvarná typologie.....	15
2	RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2.1	Obecná charakteristika předškolního vzdělávání.....	17
2.1.1	Tematický celek.....	18
2.2	Jak RVP PV podporuje výtvarné umění v MŠ.....	19
3	VÝTVARNÉ UMĚNÍ.....	21
3.1	Výtvarné umění v mateřské škole	21
3.2	Výtvarné umění a umělecké dílo	22
3.2.1	Umění pravěku	23
3.2.2	Pasačka hus	24
3.2.3	Světélkující řasy. Akvárium v Neapoli	25
3.2.4	Mona Lisa	26
3.2.5	Juan Legua	28
	Praktická část.....	29
4	Cíl práce.....	30
4.1	Výzkumné otázky:.....	30
4.2	Metoda	30
5	Realizace.....	32
5.1	Sál býků Lascaux	32
5.2	Pasačka hus.....	35
5.3	Světélkující řasy. Akvárium v Neapoli.....	38
5.4	Mona Lisa.....	41
5.5	Juan Legua	44
6	Shrnutí praktické části.....	48
7	Diskuse	49
	Závěr	51

Úvod

Gustave Flaubert prohlásil, že umění je tak velké, že vyplňuje celého člověka. K tomu je ovšem zapotřebí umění vnímat, naslouchat mu a mít cit. Nejen pro jeho krásu, ale i proto, že umělecké dílo má význam pro všestranný rozvoj člověka. Obohacuje život o nové prožitky, zkušenosti a poznatky, vztahy a také o chápání postojů a svědectví celého lidstva napříč historií.

K tomu všemu vzniká vztah už v raném dětství. Dětská kresba se tak pro nás stává odrazem psychického vývoje pozorovatele a vnitřních a vnějších aspektů, které na sebe navzájem působí. Učitel/ka je mezi prvními, kdo seznamuje dítě s výtvarným uměním, proto musí brát v potaz všechny vlivy a zvláštnosti a umět s nimi správně pracovat. Tato práce je věnována využití výtvarného díla jako inspiračního zdroje činností dětí v mateřské škole. Cílem práce je vypracování tematických celků, které vychází z výtvarných děl zaměřených na různé epochy, umělecké směry a představitele a jejich následné ověření v praxi.

Teoretická část

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK A JEHO SPECIFIKA

1.1 Charakteristika předškolního období

Předškolní období je vývojové stadium, které trvá zpravidla od tří let do šestého až sedmého roku dítěte. Dle Vágnerové (2005) není toto období dáno pouze fyzickým věkem, ale také nástupem do mateřské školy. Změny, které dítě v tomto období zažívá a jimiž také prochází, jsou velice významné a klíčové pro jeho další vývoj. Nejzásadnější změnou je beze sporu již zmíněný nástup do mateřské školy. Samotný vstupem mezi vrstevníky se zde dítě učí a připravuje na život ve společnosti. Proto je třeba dávat dětem v tomto období co nejvíce kvalitních podnětů pro rozvoj sebe sama a pro poznání světa kolem nich.

Kognitivní vývoj předškolního dítěte přechází kolem čtvrtého roku z fáze symbolické na úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Dítě se především zaměřuje na vizuální tvar, na to, co ví a co vidí. Skvěle tuto situaci ilustruje Piaget svým experimentem se zachováním množství.

Důležitou roli v jeho myšlení a vnímání hrají následující charakteristiky podle Vágnerové:

- egocentrismus: opomíjení objektivních názorů, dítě nechápe, že druhý člověk může na stejnou věc nahlížet z více hledisek;
- centrace: fakt, že předškolní děti nedokážou uvažovat komplexně, ulpívají většinou na jedné převažující informaci;
- fenomenismus: svět se v dětských očích jeví takový, jaký ho vidí, respektive jaký je a jak vypadá (delfín je ryba);
- prezentismus: úzce souvisí s fenomenismem, jedná se o vnímání aktuální podoby světa;
- antropomorfismus: přisuzování neživým věcem lidských vlastností;
- magičnost: lze tak pojmenovat jakousi důvěru v moc své myšlenky, stírání rozdílů mezi realitou a fantazií;
- absolutismus: poznání není proměnlivé a má definitivní platnost (Vágnerová, 2005).

I vnímání je ovlivněno výše uvedenými specifiky. Dítě předpokládá, že ostatní lidé vnímají danou věc stejným způsobem, koncentruje se na to, co ho zaujme, a velkou roli v jeho vnímání hrají předchozí zkušenosti a osobní prožitky.

Úroveň poznávacích procesů odráží používání verbální komunikace. Toto období by mělo být především zaměřeno na rozvoj aktivní slovní zásoby. „Když s dítětem hodně mluvíme, čteme mu pohádky, odpovídáme na jeho nekonečné otázky, bude v šesti letech schopno užívat dva a půl tisíce slov a rozumět bude více nebo méně dokonale-dalším tisícům slov“ (Říčan, 2004, s.122).

Motorický vývoj dítěte v tomto období bychom mohli označit jedním slovem jako zdokonalování. Zdokonalování pohybů jemné i hrubé motoriky, pohybové koordinace těla, celkový pohyb nabývá na eleganci. Utváří a zdokonaluje se také jeho zručnost, a to zejména prostřednictvím kresby.

Pro hlubší poznání a pochopení dětského světa vycházíme z několika vývojových stadií popsaných psychology napříč historií. Vágnerová (2005) zdůrazňuje především tato:

- **Teorie psychosociálního vývoje osobnosti:**

Tato teorie je definovaná Eriksonem (1902–1994) a vychází ze subjektivního konfliktu-krizí. V předškolním věku to je iniciativa a pocit viny. Výsledkem řešení je pak určitá ctnost, která formuje osobnost jedince. Motivem a zároveň hybnou silou je záměr. Vlivem výchovy se také utváří svědomí.

- **Fáze symbolického a předpojmového myšlení a názorného myšlení:**

Piaget (1896–1980) rozdělil předškolní období na dvě fáze. Ve fázi první, kterou označujeme jako symbolickou a předpojmovou a již dítě prožívá od 2–4 let, začíná chápat význam jednotlivých symbolů, obrázků, znaků a dokáže si pod nimi představit aktivitu nebo činnost a zároveň si je učí propojovat se slovy. Fázi probíhající ve věku 4–7 let pojmenoval jako fázi názorného nebo intuitivního myšlení. V tomto období děti uvažují názorným usuzováním. Je též označováno jako předoperační, protože děti nejsou schopny operace provádět. Potvrzovaly to i experimenty o zachování množství, které Piaget prováděl. Následující podkapitola vychází právě z této teorie.

Mišurcová (1997) vyzdvihuje termín „psychická reprezentace“, který označuje proces psychického zpřítomňování nepřítomných objektů. „Například slova slunce, měsíc, hvězdy,

nebo jiný způsob označení (třeba kresba) zpřítomní v psychice lidí tato jim známá kosmická tělesa nezávislá na jejich momentální přítomnosti a možnosti je vnímat“ (Mišurcová, 1997, s. 13). Tento proces se opírá o vytváření symbolů a symbolickým myšlením popsaným Piagetem.

1.2 Vývoj myšlení, vnímání a dětský výtvarný projev

Jako vodítko mezi souvislostmi myšlení a dětského výtvarného projevu nám poslouží Piagetova stadia myšlenkových operací. Piaget zastává teorii, kdy je vývoj myšlení postupnou reakcí na vyrovnávání se jedince s prostředím a změnami v něm. V této interakci probíhá nejprve soustava určitých reakcí, následně uvědomělých operací. Zohledňuje utváření a genezi logických operací, intelekt i emoce.

Vývoj poznání objasňoval Piaget (2000) působením 4 faktorů:

- Zráním centrální nervové soustavy a soustavy endokrinní. Toto zrání podmiňuje vznik nových druhů činností.
- Aktivním učením a získáváním zkušeností prostřednictvím manipulací s věcmi.
- Sociální interakcí a socializací jedince.
- Utváření rovnováhy mezi osobností jedince a vnějším prostředím (ekvilibrace), jímž podporuje svou autoregulační schopnost, kterou reaguje na podněty z vnějšku (Piaget, Inhelder, 2000).

Grafické typy nám ilustrují asimilační schémata, diferenciaci, členění a nové konfigurování grafických útvarů lze pokládat za důsledky akomodace.

Vývoj myšlenkových operací a dětského výtvarného projevu dle Piageta:

- období senzomotorické: zhruba do dvou let věku dítěte, vytváří se schémata činností a chování, manipulace s předměty. Poprvé se setkává s prostorem, to zanechává stopu ve vnímání a postojích. V dětském výtvarném projevu tomu odpovídá stadium čáranic. Jsou to zatím jen bezobsažné experimenty. Tento moment však dítěti přináší uspokojení a radost z grafického pohybu a zanechání nesmazatelné stopy. V dítěti se rodí představivost a dochází k vzájemnému působení asimilace a akomodace.

Předoperační myšlení se dělí na dvě fáze:

- fáze rozvoje představivosti a symbolického označování od 2–4 let. Ve výtvarném projevu přechází z čáranice k prvotnímu obrazu.
- fáze názorného myšlení od 4–7 let V této fázi se vytvářejí grafické typy a rozvíjí se kreslířské zobrazování.

V této fázi se pozvolna probouzí asociace, které přináší přesnější představy věcí. Za skutečnou obsahovou kresbu považujeme kresbu se záměrem, který je ve výsledku shodný s předchozí představou (Hazuková, Šamšula, 2005).

1.2.1 Vnímání a výtvarný projev

Uždil (2002) popisuje vnímání jako „vysoce aktivní činnost“ závisící na našich „zájmech, citech, vědomostech a potřebách“, které odrážejí duševní život dítěte. Mysl musí mnoho podnětů redukovat, hovoří se o poměru 1: 1 000 000. V mozku se pak ukládají informace a vytváří se tak percepční vzorce. Tyto vzorce (superznaky) se zakládají na dřívější zkušenosti, smyslové i kinetické paměti a jsou protkány mnoha faktory – emočními a rozumovými.

Vnímání a výtvarný projev spolu souvisí dost úzce. Důkazem toho jsou dospělí umělci a jejich složité „vnímání a pozorovací práce“. Vypořádané superznaky jsou mnohdy údajem zachyceným všemi smysly a některé z nich nelze na papír zachytit – pohyb psa, hlas tatínka. I přesto se o to v počátečních kresbách děti pokoušejí. S rostoucími zkušenostmi roste i námět a zpracování.

„Obohacování tedy probíhá ruku v ruce s tím, jak roste dětská zkušenost se světem, ale zejména potřeba a vůle dítěte touto cestou obohacenou zkušenost vyjádřit, vypořádat se s ní“ (Uždil, 2002, s. 95).

1.3 Specifika výtvarného projevu předškolního dítěte

Jak uvádí Říčan (2004), prvním stadiem je kresba hlavonožce. Tělo člověka se skládá z hlavy, rukou a nohou, později dítě přidává detaily jako oči, pusy, nos. Postupem času se u postavy oddělí hlava a trup, krk a další detaily. Zachycení lidské postavy je také obsahem Jiráskova testu školní zralosti, kdy se dbá na to, aby postava měla všechny náležitosti a ty byly zachyceny ve správných proporcích.

Mezi druhým a třetím rokem života se dítě výtvarně nachází ve fázi čáranice. Kresba je bezobsažná. Obsahem se podle Bláhy a Slavíka (1997) rozumí sdělení, tedy to, co příjemce dokáže pochopit a vyčíst z díla. „Tříleté dítě ovládá už své pohyby rukou natolik, že mu nedělá problémy napodobit různý směr čáry – dovede napodobu vertikální, horizontální i kruhové čáry, třeba jenom podle předlohy. Ve třetím roce i ovládne kresbu křížku" (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 88).

Podle Hazukové a Šamšuly (2005) dítě v tomto období provádí črtací experimenty. Touto cestou si zdokonaluje svou motoriku, orientaci na ploše a schopnost pohybové inhibice (zastavení). Tento moment provází uspokojení a radost z tvorby. V této fázi dochází často k nezáměrnému ničení materiálu, dítě se ho pouze snaží pochopit a zjistit, co dovede – kousáním, lámáním, škrábáním, mačkáním...

Postupem času je čáranice bohatší a dítě ji uzavírá do čáranice kruhové. Z ní následně pozvolna přechází k prvotnímu obrazu. Jak uvádí Hazuková a Šamšula (2005), tvorba má obsah, kde se ztotožňuje záměr s výsledkem. Zajímavostí je, že první výtvarné projevy dětí nejsou odrazem pouze viděného, ale objektivizací „vizuálních, optických, haptických, akustických a motorických“ forem (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 58). Zdůrazňují však, že důležitější než výtvar dítěte je jeho komentář k tvorbě. Dítě může kreslit třeba psa a s odstupem času ho prohlásí za dům. Uvědomuje si ale čím dál tím víc jeho podobnost s realitou.

Dle Uždila (2000) se dítě ve věku od 4–6 let nachází ve stadiu dětského naivního realismu. Dítě se bezprostředně snaží zachytit realitu, ať je jakákoli. K tomu mu napomáhá paměť a poznání, protože dítě zachycuje to, co ví. Nespolehá se na vizuální vjem a neřídí se jím. Toto období je pro dítě klíčové, vrcholí jeho fantazie, je oproštěno od perspektivních a kompozičních pravidel, rádo zachycuje objekty, které vynikají nerealistickou barevností.

Hazuková se Šamšulou (2005) uvádí, že se v literatuře můžeme setkat s termínem intelektuálního realismu, který se vyznačuje především tím, že dítě nekreslí objekt tak, jak jej vidí, ale podle toho, co o něm ví i s jeho nejsilnějšími detaily, jež ho na něm zaujaly a citově na něj působí.

Námětem dětské kresby bývají věci z jeho nejbližšího okolí a ty, co ho zaujmou. Často zobrazují lidské postavy. „Dětské pojetí lidského těla vychází ze zkušeností s vlastní tělem, ale

je i výsledkem pozorování jiných lidí“ (Vágnerová, 2005, s. 185). Kresba postavy se postupem času vyvíjí.

Dětský naivní realismus s sebou nese určité znaky a vývojové fáze u jednotlivých objektů. Souvisí se všemi vývojovými zvláštnostmi dítěte. Odrážejí úroveň poznávacích procesů i dosaženou vývojovou fází ostatních funkcí.

1.4 Znaky dětské kresby dle Hazukové a Šamšuly (2005):

Projevy dětského naivního realismu

- jednoduchost a úspornost kresebných a malířských tahů: snahou je zachytit zkušenost dítěte, která se mnohdy projevuje v nadsázce; Není snahou o vedení dokonalé výtvarné formy.
- zobrazování (z) pohledu: vše, co je pro dítě důležité, je zviditelněno, též můžeme spatřit i tzv. smíšený profil – např. kravička s čepicí (zde se projevuje již zmíněný antropomorfismus), nebo orthoskopií – nebo také sklápění, jedná se o střídání pozorovacích hledisek;
- zobrazování předmětů vedle sebe a bez překrývání.

Projevy intelektuálního realismu

- funkčnost: zvýšený zájem o detail – např. knoflíky, klika u dveří, okna;
- nepoměr v proporcích, deformace: souvisí s funkčností;
- transparence: tzv. průhledovost neboli „rentgenové vidění“, zobrazení toho, co ve skutečnosti vidět není;
- výtvarné vyprávění: zachycení několika časových úseků děje, bývá zobrazeno v několika pásech nad sebou, v kruhu nebo volně po ploše.

Projevy zosobňujícího dynamismu – formy:

- ožívování neživých předmětů,
- personifikace: prisuzování lidských vlastností věcem,
- antropomorfismus.

Vliv fyziologických faktorů:

- grafoidismus: má souvislost s pohybem při psaní
 - naklánění
 - zakulacování ostrých nebo pravých úhlů
- r-princip: princip pravého úhlu, např. komín na střeše.

Projevy zobrazovacích automatismů:

- zobrazovací automatismus: patří sem zmnožování detailů obrazu a opakování stejných forem zobrazení (bez výraznějších obměn, možná příčina je únava);
- prosazování nacvičeného obrazového typu: uplatnění oblíbeného/nacvičeného námětu v obrázku, dítěti se námět líbí/umí ho zobrazit a nevdí mu, že se k tématu nehodí (např. anděl nad polem, na kterém lidé pracují).

Základy kompozičního cítění:

- rytmus, opakování a symetrie: jsou vrozené, svědčí o integraci tělesných a duševních funkcí. Jsou nutné pro duševní kondici dítěte. Jsou také důsledkem některých z typů automatismů (Hazuková, Šamšula, 2005).

1.5 Výtvarná typologie

Obsahovou stránkou dětské kresby se zabýval Jaromír Uždil. Rozděлил je do kategorií, které jsou definovány „bohatstvím znaků, které kresba má, množstvím vztahů, které tu jsou naznačeny, ale i způsob, jímž je podán prostor, jak je použita barva apod.“ (Uždil, 2002, s. 61).

Popisuje tyto typy kreslířů:

„Extrovertní typ“

U tohoto typu kreslíře jde o jakési objektivní zobrazování. Zachycuje situaci náznakem, mnohdy i s nepodstatnými částmi. Kresba bývá zevrubná a dítěti záleží na tom, aby byla jeho práce podobná skutečnosti, je realisticky barevná, má správné proporce. Zachycuje podrobné detaily. Uždil poukazuje na to, že mezi tímto typem kreslířů bývají častokrát „specialisté“ na různé záležitosti – např. detaily aut, letadel.

„Introvertně expresivní“

Tento typ se vyznačuje zachycováním silného citového prožitku. Témata bývají často různá. Jde o zachycení uceleného dojmu, jak na dítě působil. Nejsou podstatné detaily, realistická barevnost nebo vzhled. Tyto děti mají dokonalý smysl pro tvar, a tak často vynikají třeba v modelování. Téma Vánoce může dítě zpracovat např. tak, že zachytí prodej kaprů, vánoční stromek, dárek apod. „...objevují se však i témata zcela „neklasická“, pro něž dítě nemá souhrnný název a při jejichž vysvětlování (které ostatně nepodává rádo) začíná často: „To jsem já, jak...“ (Uždil, 2002, s. 61).

„Vizuálně (zrakově) zabarvený typ kreslíře“

Je typ kreslíře, který ulpívá na „zajímavých vlastnostech věcí“ a je hapticky založený. Barevnost převládá realistická, celkový dojem působí velmi dekorativně.

Převládá typ kreslířů „smíšených“. Některé děti pouze daným typem procházejí a až pak nalézají svou vyhraněnost a určitý kreslířský typ (Uždil, 2002).

2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Obecná charakteristika předškolního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je kurikulární dokument na státní úrovni vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Stanovuje společný „rámec“, ze kterého si pak každá škola sama vytváří školní vzdělávací program dle svých potřeb a vizí.

Definuje tři rámcové cíle:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
- osvojení hodnot,
- získání osobnostních postojů.

Pokud jsou tyto cíle naplňovány, jsou základním stavebním kamenem pro utváření základních klíčových kompetencí:

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

„Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro uplatnění každého jedince“ (RVP PV, 2018, s. 10). Vzdělávací obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je definován pěti vzdělávacími oblastmi:

- dítě a jeho tělo,
- dítě a psychika,
- dítě a ten druhý,
- dítě a svět,

- dítě a společnost.

Ty jsou ještě členěny na tři kategorie:

- dílčí cíle,
- vzdělávací nabídka,
- očekávané výstupy.

Tento obsah slouží pedagogům jako podklad pro vlastní přípravu a tvorbu vzdělávací nabídky. Ve školním vzdělávacím programu a třídním vzdělávacím programu je učitelům dáno, v jaké formě integrovaných bloků je bude realizovat.

Integrované bloky by se spolu s vzdělávacími oblastmi měly být průřezové, měly by se navzájem prolínat a zasahovat do sebe a zároveň tvořit celek. Integrované bloky jsou vždy koncipovány do tématu, určité situace nebo se vztahují k činnostem, praktickým aktivitám apod. Mohou mít podobu projektů, programů nebo tematických celků.

2.1.1 Tematický celek

Každý tematický celek musí obsahovat téma, cíle (záměry a výstupy), činnosti a příležitosti. Tvorba vzdělávací nabídky by měla vycházet z potřeb a zájmu dětí. Zároveň by měla pedagogovi umožňovat cílevědomou a tvořivou vzdělávací práci s dětmi. Při samotném plánování bychom měli dbát na to, aby činnosti byly různorodé a pestré a zároveň integrovaly vzdělávací oblasti v RVP PV i s rámcovými cíli. Zda jsou rovnoměrně pokryty dílčí cíle – „...s tím, že některá oblast může převažovat, jiné se blok může dotýkat jen velmi okrajově“ (RVP PV, 2018, s. 30).

Při práci s tematickým celkem reagujeme na potřeby dětí a aktuální situaci. Měli bychom být schopni se v určitých situacích oprostít od naplánované činnosti, anebo ji alespoň vhodným způsobem využít v daném tématu, přizpůsobit ji. Plán je ovlivňován zpětnou vazbou dětí i učitele. Výsledky a následnou reflexi můžeme využít jako podklad k dalším činnostem a k další tvorbě vzdělávací nabídky. Sledujeme naplňování stanovených cílů, rozvíjení kompetencí a využití všech vzdělávacích oblastí.

2.2 Jak RVP PV podporuje výtvarné umění v MŠ

K Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání byla vydána doplňující příloha „Konkretizované očekávané výstupy“. „Konkretizované očekávané výstupy rozpracovávají a zpřesňují jednotlivé očekávané výstupy v rámci vzdělávacích oblastí v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, které jsou popsány v optimální úrovni a které lze považovat pro děti na konci předškolního období za žádoucí.

Konkretizované výstupy upřesňují požadavky na jednotlivé očekávané výstupy v podobě činností a příležitostí tak, aby bylo zcela jasné, co by mělo dítě zpravidla na konci předškolního vzdělávání dokázat“ (MŠMT, 2012). Na základě toho potom učitelé sestavují vzdělávací nabídku.

Výtvarné umění je v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a Konkretizovaných očekávaných výstupech integrováno takto:

Ve vzdělávací oblasti **Dítě a jeho psychika** v podoblasti „Vnímání“ jsou „Očekávané výstupy z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání“ definovány takto:

- „Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů;
- Vědomě využívat všech smyslů, záměrně pozorovat, postřehovat, všimnout si (nového, změněného, chybějícího).“

V téže vzdělávací oblasti, ale v podoblasti „Vůle, vytrvalost, city a jejich projevy“ je „Očekávaný výstup z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání“ formulován takto:

- „Těšit se z hezkých a příjemných zážitků, přírodních a kulturních krás i setkávání se s uměním.“

Ve vzdělávací oblasti **Dítě a společnost** v podoblasti „Kultura, umění“ jsou „Očekávané výstupy z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání“ definovány takto:

- „Vnímat umělecké a kulturní podněty, hodnotit svoje zážitky.

Zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných činností, dovedností a technik.“

Zde je výběr z „Rozpracovaných výstupů“:

- „pozorně poslouchat a sledovat se zájmem uměleckou produkci (např. literární, filmovou, výtvarnou, dramatickou, hudební),
- vyjádřit a zhodnotit prožitky (co se líbilo a co ne, co a proč zaujalo, co bylo zajímavé, překvapivé, podnětné apod.),
- v kulturních místech (např. divadle, galerii, muzeu atd.) respektovat dohodnutá pravidla a nerušit ostatní při vnímání umění,
- všimnout si kulturních památek kolem sebe (pomník, hrad, zámek, zajímavá stavba atd.),
- zobrazovat objekty reálné i fantazijní různými výtvarnými výrazovými prostředky (např. kresbou, malbou, plošným a prostorovým vytvářením s využíváním různých materiálů)“.

Ve vzdělávací oblasti **Dítě a svět** v podoblasti „Poznatky, sociální informovanost“ je „Očekávaný výstup z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání“ formulován takto:

- „Mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte“ (Konkretizované očekávané výstupy, 2012, s. 6–17).

3 VÝTVARNÉ UMĚNÍ

3.1 Výtvarné umění v mateřské škole

Výtvarná výchova v mateřské škole by neměla zahrnovat pouze vlastní tvorbu dítěte, ale i schopnost učitelů interpretovat dětem jiná umělecká díla, a to tak, aby dítě bylo schopno pochopit poselství, jež se v umění promítá.

„V procesu nabývání vizuální gramotnosti dítě prostřednictvím interpretace uměleckých děl rozšiřuje svoje poznání, objevuje nové vztahy a souvislosti, je iniciované k tomu, aby vlastním myšlením odhalovalo odkazy ukryté v umění. Při interpretaci vizuálního umění jde i o ovlivňování kvality postojů, hodnot, emocionální stability, zájmů, aspiraci dítěte a podobně, přičemž umění v tomto procesu sehrává nezastupitelnou úlohu. Taktéž mohou být efektivně rozvíjeny koordinační schopnosti, jemná motorika, pohybové předpoklady“ (Krupová, Rochovská, 2016, s. 7).

Využití uměleckých děl ve výchově a vzdělávání nám umožňuje využití alternativních a nevšedních metod, a to i při vlastním tvůrčím procesu. Měli bychom mít však na paměti, že v popředí veškeré tvorby by měl být prožitek a radost z objevování umění.

„Není cílem kopírovat styl umělců, ale pokusit se pochopit jejich východiska a záměry a vlastní tvorbou se jim přiblížit. Lze tedy říci, že propojení tvorby slavných autorů, doplněné zmínkou o jejich východiscích, s tvorbou vlastní, může významným způsobem přiblížit některé etapy a směry ve výtvarném umění. Zvláště u dětí je významné, že se s uměním seznamují nikoli opakováním encyklopedických dat, ale vlastním prožitkem prostřednictvím aktivní tvorby“ (Uhlíř, 2002, s. 11).

Jakým způsobem ale dětem umění zprostředkovat a jak jako pedagog správně uchopit jeho vedení? Dle Roeselové (1996) na tuto otázku není jasná odpověď. Tak jako respektujeme osobnost dítěte a podporujeme jeho individuální rozvoj, měli bychom respektovat i individuální přístup učitele. Kreativita každého učitele obsahuje nepřeberné množství inspirace, které pak nabízí dětem, jedině tak je schopen děti skutečně nadchnout, motivovat a obohatit. „Nové učební metody osnovy výtvarné výchovy s individuálním přístupem učitele počítají. Základní učivo stanovují jen rámcově a pedagogickému vedení poskytují prostor pro

svobodnou volbu metody. Vytváří si tak vlastní model výtvarné výchovy, který naplňuje náměty, motivacemi, výtvarnými otázkami, postupy a technikami. Pedagogické výsledky ukáží, zda je zvolená cesta jednou z mnoha správných, nebo zda je nutné ji korigovat“ (Roeselová, 1996, s. 19). Obzvláště vyzdvihovaný je v tomto směru princip partnerství a vzájemné inspirace.

Slavík (2001) toto tvrzení doplňuje důrazem na citlivost na každý podnět, jež má dle něj dobrý důvod – jakýkoli podnět se může stát podkladem pro poznávání a učení.

Častým nešvarem v mateřských školách je potlačování dětské fantazie, kreativity a spontaneity. Pedagogové často pracují s již hotovými šablonami, předkreslenými náměty a s již daným postupem práce, a jak uvádí Hazuková a Šamšula (2005), často je tato snaha skrývána za vidinou „naučit žáka správně kreslit“. Je to právě spontaneita, která dává dítěti možnost zpracovávat nové podněty a reagovat na určité situace, které se stávají impulsem k výtvarnému projevu. Souvisí tak s potřebou sebevyjádření dítěte. Riziko nastává, pokud je sebevyjádření potlačováno přílišným zasahováním a ovlivňováním ze strany učitele.

3.2 Výtvarné umění a umělecké dílo

Interpretací výtvarných děl v mateřské škole se zabývaly Krupová a Rochovská (2016). Zdůrazňují, že při pozorování výtvarného díla by měl být pozorovatel „vizuálně a výtvarně gramotný a neměl by k dílu přistupovat pouze na základě běžného myšlení a běžné vizuální orientace“ (Krupová, 2016, s. 29). Zároveň dodávají, že se děti teprve učí verbálně sdílet a formulovat svoje myšlenky. Proto kladou veliký důraz na vhodný výběr děl, kde je zpočátku zřetelný nějaký příběh či záměr.

V následujících podkapitolách jsou popsána vybraná výtvarná díla, která jsou výchozí pro praktickou část bakalářské práce. Jedná se o díla, jež, jak výše zdůrazňují Krupová s Rochovskou, mají zřetelný příběh, jsou líbivá a pro děti zajímavá a obohacující. Předpokládá se, že každé výtvarné dílo rozvíjí velké množství příležitostí k aktivitám a činnostem. „...propojení tvorby slavných autorů, doplněné zmínkou o jejich východiscích, s tvorbou vlastní, může významným způsobem přiblížit některé etapy a směry ve výtvarném umění. Zvláště u dětí je významné, že se s uměním seznamují nikoliv opakováním encyklopedických dat, ale vlastním prožitkem prostřednictvím aktivní tvorby“ (Uhlíř, 2002, s. 175).

3.2.1 Umění pravěku

Rozkvět pravěkého umění datujeme od mladého paleolitu (od 50 000 let př. n. l), kdy určitá území obývali kromaňonci, jejichž hlavní obživou byly lov zvěře a sběr plodin či kořínků.

Gombrich (2001) popisuje pravěké umění jako účelné. Vysvětluje, že umění mělo lidem sloužit a být funkční. Oporou v této domněnce jsou pro něj primitivní národy (označení primitivní vysvětluje „svým bližším stavem, z něhož se lidstvo vyvinulo“, Gombrich, 2001, s. 39). Vyzdvihuje pro ně neexistující rozdíl mezi budováním čehokoli praktického a uctíváním modelu. Uvádí příklad s chatrčemi – chránily je před počasím a poskytovaly útočiště před duchy, modly (v jakékoli podobě) je ochraňovaly před přírodními silami. Důvodem bylo přisuzování kouzelné moci a víru v sílu myšlenky. „Primitivové nikdy zcela přesně nerozlišují mezi skutečností a obrazem. Když si jednou jeden evropský malíř nakreslil v jakési africké vesnici dobytek, dostali její obyvatelé strach: „když si ho odnesete, z čeho pak budeme živi?“ (Gombrich, 2001, s. 40). Toto nám pomáhá pochopit záměr, proč lidé v prehistorické době vytvářeli svá díla.

Gombrich (2001) uvádí příklad jeskyně Altamira a Lascaux. Je málo pravděpodobné, že by se některý lovec spouštěl hluboko do jeskyní pouze proto, aby je vyzdobil. Lovec věřil, že pokud nějakou svou oběť zobrazí, stane se pak jeho kořistí. Pijoan (1998) se zmiňuje o jakési „hospodářské potřebě“. Ztotožňuje se také s názorem, že estetický prvek byl až druhořadý. Prioritou bylo ono magické poslání.

Převládajícími artefakty z dob paleolitu byly Venuše a již zmiňované jeskynní malby. Vedle nich i „...rytiny, přenosné plastiky, modelované nebo vyřezávané sošky, obrazy nebo ornamenty na nejrůznějších podkladech, kůžích nebo kůrách, kostech či mamutích klech, na skalách nebo později na keramice“ (Pijoan, 1998, s. 11).

Jak uvádí Huyghe (1967), i kresba a malba měla svůj zdlouhavý vývoj. Nejprve lidé podobně jako malé dítě po sobě zanechávali stopu – otisky rukou – stříkaná malba (jeskyně Gargas), črtání prstem do jílu, později kresby prstem černou čarou...

Sál býků Lascaux

V jeskynním komplexu je zachycená lovná zvěř, jako jsou býci, bizoni, koně a jeleni. I když jsou pravěká díla anonymní, Pijoán (1998) poukazuje na jasně zřetelné znaky jednotlivých umělců, které jsou pro danou lokalitu charakteristické. Z hlediska stylu tvorby, vizuálních znaků a technických postupů se výtvoři z Lascaux řadí do tzv. périgorské školy. Pijoán ji charakterizuje těmito znaky: „kroucená perspektiva, zvířata znázorňující z profilu, čelně uspořádané rohy nebo parohy. ... modelace tvarů, důmyslnost odstínů a uplatněním ploch ponechaných v bílé barvě skály“ (Pijoan, 1998, s. 30).

Obr. 1: Výjev z jeskyně Lascaux



(zdroj:

https://www.google.com/search?q=s%C3%A1l+b%C3%BDk%C5%AF&tbm=isch&chips=q:s%C3%A1l+b%C3%BDk%C5%AF,online_chips:lascaux+cave&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwiEytultvHuAhVV-4UKHXZxBN4Q4IYoAXoECAEQGw&biw=1226&bih=597#imgrc=J5veA7Y_UBletM)

Pijoán (1998) se domnívá, že kromaňonci tvořili zuhelnatělým dřívkem, mísili hlínu s roztlučenými minerály a využívali rostlinná barviva. Tato barviva pak nanášeli prstem, klacíkem nebo foukali pomocí dutých stébel.

3.2.2 Pasačka hus

Tvorbu Václava Brožíka (1851–1901) řadíme do stylu akademistického. Pijoán (2000) uvádí, že největší předností tohoto stylu je jeho technická dokonalost. Umělci se snažili o hladké provedení malby, jež měla na diváka uklidňující dojem, neexperimentovali a ve svých námětech se opírali o jistoty. Hojně také využívali techniku šerosvitu.

Horová (2003) v úvodu popisuje Brožíka jako jednu z „nejslavnějších osobností české a evropské malby své doby“ (Horová, 2003, s. 13). Byl členem francouzské umělecké akademie Académie des Beaux Arts a řadíme jej do tzv. generace českého Národního

divadla. Nejprve se proslavil jako mistr figurální a historické kompozice, kde zachycoval výjevy z české historie, které měly podnítit národní uvědomění, později tihnul k obsahově rozlišné tvorbě – krajinomalbě. Na sklonku života se Brožík setkal s nepochopením ze strany mladých umělců. Zavrhovali jeho „historické rozměrné kompozice, přeplněné množstvím postav s patetickými gesty a přesně studovanými dobovými rekvizitami“ (Horová, 2003, s.13). Nutno podotknout, že v té době, kdy tato díla tvořil, světem hýbaly nové myšlenky secese a symbolismu, a tudíž díla ztratila na aktuálnosti.

Výjev Pasačky hus zachytil Brožík v Bretani, kde čerpal inspiraci z místního venkovského života. Maloval obyvatele při práci na polích, jejich odchod do práce a odpočinek. Tento obraz je umístěn v Národní galerii v Praze, která současně pořádá programy pro děti.

Obr. 2: Pasačka hus



(zdroj: https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_684)

3.2.3 Světélkující řasy. Akvárium v Neapoli

Wenzel August Hablik (1881–1934) byl představitelem expresionismu. Dle Pijoána (1983) je nemožné zformulovat jakoukoli definici expresionismu. Hlavním smyslem bylo podle něj zachycení „silné emoční náplně výtvorů“. Uhlíř (2002) hovoří o zachycení „duševního rozpoložení tvůrce s využitím nadsázky a deformace“. Gombrich (2001) ve svém díle poukazuje na vliv expresionistického umění na publikum. Bylo doslova šokováno zachycením reality, která se zdaleka podobala kráse. Munch hovořil o tomto smýšlení jako o pokrytectví,

neboť se nelze dívat na život pouze z líbivé stránky. „... expresionisté měli tak hluboký soucit s lidským utrpením, chudobou, násilím a vášní, že se přikláněli k názoru, že trvání na harmonii a kráse v umění se zrodilo pouze z odmítání upřímnosti“ (Gombrich, 2001, s. 566–567). Expresionisté odsuzovali díla klasických mistrů, která jím připadala rovněž pokrytecká a neupřímná. Pijoán (1983) mezi další znaky expresionismu uvádí plošnost, barevnost, deformaci tvarů a neklid na ploše.

Thomaschke (1992) uvádí – Wenzel August Hablik byl původem český rodák, který po studiích na pražské výtvarné akademii odešel natrvalo do Německa. Největší inspirací byla pro Hablika příroda – založil si svou vlastní sbírku křišťálů, mušlí a hmyzu, která ho pak ovlivnila při tvorbě jeho dalších děl (Křišťálový zámek v moři). V jeho dílech jsou citelné náznaky hledání osobní identity – jak umělecké, tak osobní (postavení českého Němce) a mají hluboký duchovní rozměr odkazující na sílu přírody a vyšší působení. Tento obraz můžeme opět nalézt v Národní galerii v Praze.

Obr. 3: Světélkující řasy. Akvárium v Neapoli



(Zdroj: https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.K_17439)

3.2.4 Mona Lisa

Dle Gombricha (2001) je 16. století pro Itálii jedním z nejslavnějších období italského umění – bylo to období velkých Mistrů – Michelangela, Tiziana, Raffaela, Leonarda da Vinci a mnohých dalších. Období renesance je charakteristické svou anatomickou přesností,

realističností, perspektivou a kompozicí. Umělci se více oproštovali od duchovních námětů a opírali se o myšlenky humanismu. Mona Lisa je bezesporu jeden z nejslavnějších obrazů světa. Leonardo da Vinci (1452–1519) na něm zachytil portrét florentské dámy. Pijoán (1979) vyzdvihuje její tajemnost „...její nedosažitelnost, kontrastující s její plnou tělesností a objemovostí, která je především dílem onoho nehmatatelného atmosférického závoje, který ji halí...“ (Pijoán, 1979, s. 306). Gombrich (2001) tuto tajemnost přisuzuje technice sfumato, již Leonardo používal. Jedná se o „zastřený obrys a jemně sladěné barvy, umožňující splývání tvarů“ (Gombrich, 2001, s. 303). Pijoán ji definuje jako „infinitezimální gradaci světelných záchvěvů“ (Pijoán, 1979, s. 303). Díky této technice nejsou zřetelné rysy očí a úst a díky tomu se nám pohled jeví jako zastřený. Důvodem je i nesouměrně vyhotovené pozadí, levá a pravá strana nejsou shodné. S pozoruhodnou dokonalostí modeloval ruku, záhyby rukávu, detaily vlasů a jemné řasení halícího závoje. Mnoho otázek také vzbuzuje původ ženy. Pijoán uvádí, že zobrazuje manželku bohatého obchodníka Francesca Bartolomea del Giocondo.

Obr. 4: Mona Lisa



(Zdroj:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Leonardo_da_Vinci#/media/Soubor:Mona_Lisa,_by_Leonardo_da_Vinci,_from_C2_RMF_retouched)

3.2.5. Juan Legua

Je kubistické dílo vytvořené španělským malířem a sochařem Juanem Grisem (1887–1927). Pijoán (1983) uvádí, že roku 1907 Pablo Picasso namaloval obraz Avignonských slečen, který byl jakýmsi prvním pokusem o projev kubismu. Umělec v něm zachycoval obraz novými prostředky, jako jsou geometrizace tvarů, plošnost, „mnohopohledovost“. Gombrich (2001) na Picassově obraze Housle a hrozny vysvětluje, jak kubistická díla „číst“. Jedná se podle něj o trojrozměrný obraz. „Předmět je znázorněn z takového úhlu, odkud jeho charakteristický tvar nejlépe vynikne“ (podobně jako egyptská díla), (Gombrich, 2001, s. 574). Šnek a kolíček jsou zachyceny z bočního pohledu, otvory v ozvučnici zepředu. Je zde i smyčec, struny a křivka houslí. Umělec tedy sestavuje obraz z různých pohledů a částí. Důležité je podotknout, že pozorovatel musí vědět, jak housle ve skutečnosti vypadají, aby rozeznal „vzájemnou souvislost fragmentů na obraze“ (Gombrich, 2001, s. 575).

Pijoán (1983) označil Juana Grise za stoupence analytického kubismu. Od syntetického se liší tím, že motiv obrazu je v něm rozbit na části, ty jsou poté rozloženy na plátně. V tvorbě se inspiroval přítelem Henri Matissem. Propůjčoval svým dílům barvu v neobvyklých, a přitom ladících kombinacích. Mezi jeho známé obrazy patří i portrét Pabla Picassa.

Obr. 5: Juan Legua



(zdroj: <https://malen-lernen.org/kubismus-geschichte-merkmale-bekannte-kuenstler/>)

Praktická část

4 Cíl práce

Cílem této práce je vytvoření tematických celků zaměřených na určitá výtvarná díla a výtvarné epochy a následné ověření tohoto materiálu v konkrétní mateřské škole.

Praktická část bakalářské práce byla realizovaná ve třídě, kam pravidelně dochází devět děvčat a patnáct chlapců ve věku od dvou do sedmi let. Děti v této třídě dávají přednost dramatickým činnostem a s oblibou se věnují pohybovým hrám. Výtvarné činnosti (nejčastěji tvoření) realizují paní učitelky nepravidelně a spíše v ranních chvilkách a s tématem výtvarného umění a umělců se děti příliš nesetkávají.

Program je koncipován tak, aby nenarušoval běžnou rutinu dětí a respektoval jejich individuální a věkové zvláštnosti. Je pracováno s konkrétními výtvarnými díly, která jsou vybrána dle námětu, ale také odlišné techniky či zpracování. Při výběru byl kladen důraz na to, zprostředkovat dětem pohled na svět v různých historických etapách lidstva. Jak se asi lidé cítili? Co vnímali při své tvorbě a co je vedlo k tomu takto tvořit a vyjadřovat se?

Práce je rozvržena do pěti tematických bloků, z nichž každý obsahuje cíl, očekávané výstupy, popis realizace a evaluaci.

I když se v praxi objevují na pozicích pedagogů v mateřské škole i muži, v této části bakalářské práce je zmiňována pouze učitelka.

4.1 Výzkumné otázky:

Jak děti vnímají výtvarné umění?

Jaké jsou možnosti využití výtvarného umění v mateřské škole?

Jakým způsobem lze dětem přiblížit oblast dějin umění?

4.2 Metoda

Základní a stěžejní metodou, kterou jsem používala, bylo krátkodobé pozorování, tedy metoda kvantitativní. Stejně jako jiní autoři i Chráska (2016) zdůrazňuje důležitost pozorování. Považuje ji jako jednu z nejstarších a nejrozšířenějších metod při sběru dat v pedagogické realitě. Jako takové je závislé na mnoha činitelích – pozorovateli, technice pozorování a okolnostech. Chráska (2016) dále upozorňuje na negativní faktory ovlivňující

tuto metodu, které bychom mohli shrnout jako chyby sociální percepce. Patří sem například haló efekt, předsudky nebo stereotypizace.

Další použitou metodou byl skupinový rozhovor. Chráska (2016) při této metodě doporučuje přítomnost šesti až deseti účastníků. Rizikem pro skupinový rozhovor bývá nerovnováha mezi aktivnějšími a pasivnějšími tazateli.

5 Realizace

5.1 Sál býků Lascaux

Cíl:

- přiblížení a seznámení s dobou pravěku
- rozvoj kreativního vyjadřování svých myšlenek

Očekávané výstupy:

- dítě vede rozhovor, formuluje otázky, odpovídá a slovně reaguje
- projevuje zájem o knížky, soustředěně poslouchá četbu

Popis realizace:

K motivaci byla využita první kapitola z knihy Človíčková dobrodružství od Pavla Teisingera. Četba příběhu byla doplněna o loutku Človíčka na špejli.

Po vyslechnutí příběhu následovala diskuse.

U: Děti, slyšely jste příběh o človíčkově, který žil v pravěku. Pamatujete si, jaké to tam bylo?

D: Byly tam sopky a spadl tam meteorit. Také obří květiny a stromy.

D: Byl tam človíček, který lezl po čtyřech jako pejsek.

D: Byli tam dinosauři!

U: A jaká další zvířata žila v pravěku? Pojd'me si na ně teď zahrát!

Následovala pohybová hra. Pantomimické ztvárňování chůze pravěkých zvířat. Děti si vzpomněly na mamuta, šavlozubého tygra, tyrannosaura rexe a další.

Pravěcí lidé žili v tlupách, byla to taková velká rodina. Všichni se znali a pomáhali si. Sedávali kolem ohně, který byl pro ně velmi důležitý. Dával jim teplo, světlo a pocit bezpečí. Děti svoji tlupu pojmenovaly Ohňová tlupa. Posadily jsme se do kruhu a uprostřed něj jsem „rozdělala oheň“ pomocí oranžového šátku a třísek.

Obr. 6: Pravěká tlupa okolo ohně



(Zdroj: vlastní)

U: Oheň nám vesele hoří a naše tlupa má teď volnou chvíli. Čím si myslíte, že si pravěcí lidé krátili volnou chvíli?

D: Zpívaly!

D: Zpívaly kolem ohně.

D: A taky u toho tančily...

U: A taky třeba malovaly... A já jsem vám takovou malbu přinesla ukázat. Je z jedné jeskyně ve Francii. Co na ní vidíte? Proč si je chtěli namalovat? Měli tužku a papír?

...

D: Pralidé malovali do písku nebo na stěnu.

D: Chtěli si je namalovat na památku, než přijde doba ledová.

D: Malovali uhlím a prstem.

D: Malovali to proto, aby se o nich dozvěděli i ostatní lidé.

Protože bylo třeba děti více zaktivizovat, rozhodla jsem se upustit od plánované činnosti (zdramatizovat příběh na fresce) a jedním z přání dětí bylo zkusit si pravěký tanec okolo

ohně. Rozhodla jsem se tedy vyhovět přání dětí a zatancovat si. Tato aktivita byla zcela v režii dětí, a tak jsme se chytily za ruce kolem ohně a vydávaly jsme skřeky jako pravěcí lidé.

Na dopolední vycházce si děti ztvárnily svůj pravěký výjev na lehce pomačkaný arch hnědého papíru (muchláž). K dispozici měly černý úhel a suchý pastel. Pro inspiraci měly k dispozici výjev z jeskyně Lascaux i další fotografie s pravěkým uměním.

Obr. 7: Detail kresby suchým pastelem



(Zdroj: vlastní)

Nabídka dalších činností:

- tvorba pravěkých šperků,
- otisky dlaní na arch papíru,
- modelování Věstonické venuše z modelíny nebo slaného těsta,
- stavby z přírodnin na vycházce,
- malba různými technikami – prstem, klacíkem, kouskem uhlí, hlínou...,
- hrajeme si na archeology – rytí do tuše na voskovém podkladu,
- naučíme se písničku od Marie Kružíkové V pravěku.

Evaluace:

Dnešní program mě velice nadchl. Byla jsem mile překvapena, kolik informací děti o pravěku mají (obzvláště chlapci se orientovali v druzích dinosaurů). Při rozhovoru s dětmi o pravěkém umění vyplývalo, že ho děti chápou jako odkaz společnosti, památku, ať už na pravěká zvířata, nebo na situace, které se staly a které si chtěly připomínat. Vnímali ho i jako poselství předat informace „další tlupě, aby už to věděla a nemusela to zjišťovat“. Když jsem dětem obraz poprvé ukázala, bylo patrné, že je fascinuje jeho stáří a představa, že byl pravěký člověk schopen vytvořit něco tak krásného. Při sdělování pocitů z obrazu bylo zjevné, že děti vnímají energii, která z díla číší. Při tvorbě muchláže děti samy vnášely nápady, jak náš výtvar obohatit. Jako úspěch jsem považovala, když se námět pravěku objevil při spontánních činnostech v následujících dnech.

Cíle byly naplněny.

5.2 Pasačka hus

Cíl:

- rozvoj slovního vyjadřování, popsat, co je namalováno na obraze
- rozvoj a kultivace estetického vnímání, cítění a prožívání

Očekávané výstupy:

- cítí se plnohodnotným členem skupiny
- dokáže vyjádřit a zhodnotit prožitky (co se líbilo, a co ne, co a proč ho zaujalo, co bylo zajímavé, překvapivé, podnětné apod.)

Popis realizace:

Náplní dnešního dopoledního programu bylo povídání si o Brožíkově obraze Pasačka hus.

U: Jak bychom mohly pojmenovat tento obraz? Kdo je na něm a co dělá?

D: Červená karkulka!

D: Babička!

U: Podívej se jí ještě jednou do obličeje...

D: Pastýřka, co pase kachny.

U: Kdo je to pastýř? Co dělá?

D: Ten, co pase ovce a kozy.

U: Poznáme, jaká zvířata to jsou na obrázku? Jaké je asi roční období?

D: Husy a je jaro, vzadu vidím mládětko.

U: Myslíte si, že je to obraz, který zachycuje dnešní dobu? Nebo to bylo dřív? A proč?

D: Je to asi 500 let zpátky. Protože tam nejezdí auta a vypadá úplně jinak.

U: Máš na mysli oblečení, co má na sobě? Děti popisují. Co to má na nohou? Na co asi myslí?

...

Následovala pohybová aktivita. Hrály jsme si na to, jaké to bylo dřív. Děti přišly na to, že dřív nejezdila žádná auta a lidé chodili všude pěšky. Dříve ani nebylo tolik hraček, jako máme dnes, a děti třeba cvrnkaly kuličky. Velmi oblíbená činnost bylo praní prádla.

Následovala vizuální interpretace obrazu. Děti si zvolily jedno dítě, které je dívce na obraze nejvíce podobné. Prohledaly jsme třídu, do čeho bychom mohly „pasačku hus“ obléknout (zbytek oblečení jsem přinesla). Ostatní děti znázorňovaly husy. Na závěr jsme si zaspívaly písničku Červený šátečku.

Obr. 8: Pasačka a husy



(Zdroj: vlastní)

Další nabídka činností:

- zpěv písničky Když jsem husy pásala

Evaluace:

Z dnešního programu mám pocit, že mu chybělo více pohybu. Zpětně si uvědomuji, že by bylo na místě, aby za interpretací obrazu byla pohybová hra. Při rozhovoru o obraze mě překvapilo, nakolik jsou děti schopny vnímat a zapamatovat si detaily. Radily dívce, která pasačku hus ztvárňovala, jak se má tvářit. Bavilo je shánět po třídě oblečení shodné s obrazem, tuto činnost jsem nazvala jako hru na detektivy. Když jsem se dětí ptala na to, co si asi dívka na obraze myslí, překvapila mě odpověď pětiletého chlapce. Řekl, že je nejspíš smutná, že musí pracovat, aby její rodina měla peníze, a aby jí udělal radost, věnoval by jí jednu ze svých hraček. Na to se začaly přidávat ostatní děti, které by se s dívkou taktéž podělily. Děti vnímaly obraz jako nepříliš zajímavý a stále se v rozhovoru vracely k předešlé pravěké fresce. Pocit z obrazu byly mezi dětmi smíšené. Děti se nemohly jednoznačně shodnout, jestli je dívka na obraze smutná, nudí se, nebo je veselá. Některé děti se vyjádřily o obraze jako o nepříliš zajímavém a nudném. Reakce dětí mě tedy překvapila, domnívala jsem se, že motivem bude obraz dětem nejbližší. Dnešní naplánované cíle byly naplněny.

Obr. 9: Pasačka hus



(Zdroj: vlastní)

5.3 Světélkující řasy. Akvárium v Neapoli

Cíl:

- rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách
- vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, se živou a neživou přírodou

Očekávané výstupy:

- uvědomuje si, že jak svět přírody, tak i svět lidí je na různých částech naší planety různorodý a pestrý
- spoluvytváří pohodu prostředí

Popis realizace:

Dnes jsme se ponořily do podmořského světa... Při ranních činnostech děti vyráběly obrázky provázkovou technikou. K dispozici měly pestrou škálu studených barev. Poté jsme s dětmi vedly rozhovor, co komu jeho výtvar připomíná. Děti ve svých obrázcích viděly zejména živočichy.

Obr. 10: Provázková technika



(Zdroj: vlastní)

Následovala řízená činnost. Představila jsem dětem obraz Wenzela Hablika.

U: Pozorně se podívejte na obraz. Jak bychom ho mohly pojmenovat?

D: Vodopád!

D: Moře!

D: Ryba v moři!

U: Dokážeš pojmenovat své pocity které máš, když se na obraz podíváš?

D: Mně je dobře.

D: Já bych byl nejraději hned u moře a stavěl bych si tam hrad z písku!

U: Kde pan malíř použil studené barvy? Jaké barvy má moře? Dokážeme společně rozpoznat živočichy na obraze? Jací živočichové žijí ještě v moři? Jaké moře vlastně je? ...

Po rozhovoru o moři každé dítě dostalo šátek a napodobovaly jsme mořské vlny. Z této činnosti jsme plynule přešly na krátké dechové cvičení. Foukaly jsme jako slabý vánek i vichřice, bublaly jako voda...

Obr. 11: Napodobování mořských vln



(Zdroj: vlastní)

Pro podtržení atmosféry jsem zatemnila místnost a zapnula nahrávku se zvuky moře. Pomocí látkové asambláže jsme ztvárňovaly naše představy o moři. Každý měl prostor se o „svém kousku moři“ vyjádřit. Popsaly jsme si, v čem je naše moře podobné s obrazem Wenzela

Hablíka, v čem je naopak rozdílné. Děti assembláž dozdobily mušlemi a kamínky. Poté jsme se položily na záda a nechaly se unášet mořem i našimi představami. Děti měly možnost relaxovat za poslechu meditační hudby.

Obr. 12: Děti se nechávají unášet mořem



(Zdroj: vlastní)

Nabídka dalších činností:

- tvorba enkaustikou
- zpěv písničky V moři je místa dost od Jarka Nohavici
- Kimovy hry, předměty zakrýváme modrým kusem látky, motivace – co nám moře ukrylo/vzalo

Evaluce:

Tento obraz děti velice zaujal. Líbilo se jim abstraktnější znázornění obrazu a to, že při jeho pozorování mohly dát průchod své fantazii. Děti vnímaly obraz jako uklidňující a plný pozitivní energie. Když jsem se dětí ptala, čím si myslí, že by to mohlo být, jeden chlapec odpověděl, že modrá barva uklidňuje. Pocity, které v nich vyvolával, byly radost, štěstí, ale také tajemno. Uchvátila je zejména technika, kterou byl obraz proveden. Děti v něm hledaly podobnosti se svými obrázky, které si vytvořily v ranních činnostech provázkovou technikou.

Při rozhovoru o látkové asambláži a „svém kousku moře“ vzpomínaly na své zážitky z dovolené a dokumenty o podmořském světě, které zhlédly v televizi.

5.4 Mona Lisa

Cíl:

pojmenování obrazu Mona Lisa

-vyjádření a formulace svých pocitů a názorů, respektování názorů ostatních

-pojmenování povahových vlastností a jejich pantomimické ztvárnění

Očekávané výstupy:

- spolupracuje při hrách a aktivitách nejružnějšího zaměření, je ostatním partnerem
- využívá neverbální komunikaci (úsměv, gesta, řeč těla apod.)

Popis realizace:

Dnes jsem dětem pověděla, že si budeme povídat o jednom z nejslavnějších obrazů. Nejprve děti hádaly, co by na něm mohlo být. Když jsem obraz ukázala a zeptala se jich, zda ví, jak se jmenuje, odpověděl mi šestiletý chlapec. Některé děti se hlásily, že již obraz viděly. Mohly si prohlédnout i autoportrét Leonarda da Vinciho.

Obr. 13: Představení obrazu a rozhovor o díle



(Zdroj: vlastní)

U: Proč si myslíte, že je tak slavný?

D: Protože si s ním dal pan malíř hodně práce.

D: Protože vypadá jako Marie!

D: Protože je ten obraz starý a vzácný.

U: Poznáte z názvu, jak se ta žena jmenuje? Na co asi myslí?

D: Líza jako lízátko!

D: Na to, jak bude slavná.

...

Dále jsme si s dětmi povídaly o tom, jaká asi Mona Lisa byla, o tom, jestli je bohatá nebo chudá, jaké má šaty a co vidí v pozadí. Protože se jedná o portrét (s dětmi jsme si vysvětlily, co to slovo znamená), stala jsem se malířkou a skupinky dětí modely. Následovala aktivita, při níž jsem šla s vybranou skupinkou za dveře a společně jsme se domluvily na jedné emoci, kterou budou pantomimicky ztvárňovat. Ostatní děti poté hádaly, jakou mají „postavy na obraze“ náladu. Každý obraz jsme si vyfotografovaly.

Obr. 14: Pantomimické ztvárnění obrazu-vztek



(zdroj: vlastní)

Další aktivita byla kreslení prstem na záda. Děti seděly za sebou v řadě a nejprve podle pokynů a pak libovolně kreslily obrázek na záda kamaráda.

Obr: 15: Kreslení prstem na záda



(Zdroj: vlastní)

Nabídka dalších činností:

- hra na sochy
- kresba portrétu kamaráda
- kresba autoportrétu
- vizuální interpretace obrazu
- malování prstem na záda ve dvojicích, jeden maluje a druhý hádá, co to je

Evaluace:

Obraz Mony Lisy se dětem velice líbil. Obzvláště rozhovor, kdy jsme spekovaly o tom, proč je její portrét tak slavný. Když jsem jim sdělila, že jim ukážu jeden z nejslavnějších obrazů na světě, mnohé se napřímily a s napětím očekávaly, co bude dál. Vymýšlely různé teorie, proč tomu tak je. Děti vnímaly tajemno, které z obrazu číší, i záhadný úsměv Mony Lisy. Byly obrazem nanejvýš zaujaté. Obratně reagovaly na otázky, samy je pokládaly a bylo patrné, že se do diskuse o obraze s chutí zapojily. Mezi převládající pocity z obrazu děti jmenovaly převážně tajemno, radost, ale také krása vyobrazené ženy. Na závěr jsme si prohlédly

fotografie, které jsme pořídily při pantomimickém zachycení nálad. Vysvětlily jsme si, jak je dnes mnohem jednodušší něco zachytit než dříve, kdy si lidé museli danou situaci nebo osobu nakreslit či namalovat.

5.5 Juan Legua

Cíl:

- rozvíjení tvořivosti a alternativní řešení problémů
- rozvoj spolupráce

Očekávané výstupy:

rozpozná odlišnosti v detailech (např. vyhledá a doplní chybějící část obrázku, jednotlivé části složí v celek, složí puzzle)

- odhalí podstatné a nepodstatné znaky, charakteristické znaky

Popis realizace:

Děti jsem dopředu upozornila na to, že obraz, který uvidí, je naprosto odlišný od těch, které doposud viděly.

Obr. 16: Představení obrazu a rozhovor o díle



(Zdroj: vlastní)

D: Ten obraz je roztřískaný... Někdo ho rozbil!

U: Případá ti tak? Poznáš, co je na něm? Co dělá?

D: Masaryk.

D: Čaroděj.

U: Připadá ti jako čaroděj?

D: Ano, má takové oko. Takové tmavé. Asi je slepý.

D: Pán s fajfkou...

....

U: Jak bychom mohly pána pojmenovat?

D: Pan Černý, pan Tmavý.

D: Pan Fajfka.

D: Pan Roztřískaný.

U: Podívejte se na pana Fajfku. Co si asi právě myslí? Je veselý, nebo smutný?

D: Že je roztřískaný.

D: Že je celý černý, proto je asi smutný...

D: Třeba má radost, protože kouří dýmku.

U: Jaký máte z obrazu pocit? Jaké malíř použil barvy?

D: Že je legrační. Protože je roztřískaný...

D: Je tam hodně černé a šedé. Tak mám trochu strach...

D: Je mi smutno, je tam skoro samá černá a šedá barva.

D: Taky je tam ale trochu světlé. Na obličejí.

U: Těmto malířům se říká kubisté (Ukázala jsem další kubistická díla.) Tito malíři malovali jinak. Obraz vypadá, jako by ho někdo „rozbil“ a zase složil zpátky. Podobně jako třeba puzzle. Chtěli a líbilo se jim to, že obraz vypadá poněkud „rozbitě“. Jsou to takové hádanky, musíme se na obraz pečlivě podívat a zamyslet se, co je na něm.

Poté jsme se rozdělily do čtyř skupin. Každá skupinka měla před sebou připravenou bílou podložku a rozstříhaný obrázek. Úkolem dětí bylo obraz složit. Když byly všechny skupiny

hotové, udělaly jsme si výlet do naší galerie. Nejprve jsme si však řekly, jak se máme v galerii chovat.

Obr. 17: Skupinová práce



(Zdroj: vlastní)

Obr. 18: Procházka po „galerii“



(Zdroj:vlastní)

Nabídka dalších činností:

- tvorba portrétu z geometrických tvarů
- ukázka Arcimboldových obrazů a jejich imitace

- tvorba vlastního puzzle
- pomocí temperových barev zachytit svoji náladu
- pantomimická hra Zrcadlové pohyby (zrcadlové vyjádření emocí)

Evaluace:

Z dnešních činností jsem byla naprosto nadšená. Netušila jsem, jak děti budou na kubistický obraz reagovat. Obávala jsem se, že mu nebudou rozumět. Děti jsem upozornila na to, že je obraz naprosto odlišný od těch, jež jsme viděly doposud. Obavy se rozplynuly hned při představení díla a následném rozhovoru. Prvotní reakce byla ohromený výkřik, který se nesl celou třídou a následně otázka: „Co to má znamenat?“ Až po řádném prohlédnutí se nám podařilo společně obraz „rozšifrovat“. Samy vznášely nápady a obohacovaly diskusi. Obraz vnímaly jako hádanku. Věděly, že si jej musí pozorně prohlédnout, a měly z něj rozporuplné pocity. Některé děti shrnovaly své pocity z díla jako legrační, směšný, některé jako temný nebo děsivý. Bavilo je vymýšlet, co si právě postava na obraze myslí. Obrazem byly nanejvýš zaujaté. Nadchla je i další kubistická díla, která si mohly prohlédnout v knize.

6 Shrnutí praktické části

Překvapilo mě, jak moc si děti oblíbily téma pravěku a pravěkého umění. Pravěký motiv byl dětem nejčitelnější a jevil se jim jako nejvíc srozumitelný a blízký. Toto téma si natolik oblíbily, že se jím chtěly zabývat i v následujících dnech. Potěšilo mě, když jsem se od rodičů pětiletého chlapce dozvěděla, že doma maloval obrázek s pravěkou tematikou. Hry se v dalších dnech nesly v duchu pravěku.

S odstupem času vidím Brožíkovu Pasačku hus jako nepříliš dobře zvolený námět. Při tvorbě příprav jsem předpokládala, že tento obraz bude dětem nejvíce sympatický. Při rozhovoru a výtvarném díle o něj však děti nejevily příliš zájem a nudily se. Činností „Jak to bylo dřív“ jsem se pokusila děti více aktivizovat. O tuto činnost projevily zájem, samy přicházely s nápady, které tuto činnost obohatily.

Největší úspěch u dětí slavil obraz Juan Legua. Příčinu přisuzuji tomu, že děti mohly naplno čerpat ze svých představ, fantazie i zkušeností. Dával jim prostor pro přemýšlení a kreativitu.

Výtvarné umění obecně pro děti představuje velmi silnou motivaci k činnostem. Obzvláště projevují zájem, když se dané dílo shoduje s tím, co si v minulosti zažily. Za jednotlivými díly vidí konkrétní situace ze svého života, porovnávají je a hodnotí. Představuje pro ně tak prostor, kdy mohou sdílet své zážitky s kolektivem, nebo si vyjasnit některé nepochopené situace. Velmi důležitý je zde empatický a citlivý přístup pedagoga.

Děti se do činností týkajících se umění zapojují rády, obzvláště pokud jim je motiv sympatický a jistým způsobem blízký (např. freska z jeskyně Lascaux). U aktivit setrvávají v případě, mají-li pro ně obohacující smysl. Bylo nanejvýš patrné, že se při nich děti hluboce soustředily. Osvědčilo se mi aktivity doplňovat pohybovými činnostmi, které se nesou v duchu díla, o kterém si povídáme. Zpětně vidím, že by bylo vhodné zařadit i oblíbené pohybové hry, které budou motivovány v témže duchu.

7 Diskuse

Ztotožňuji se s názorem Krupové a Rochovské (2016), že výtvarné umění nám nabízí nepřebornou škálu podnětů, které obohacují nejen emocionální svět dětí, ale také rozšiřují obzory týkající se teoretických informací a výtvarných technik.

Díky nim děti objevují nové formy a možnosti sebevyjádření. Rády experimentují, jsou spontánní stejně jako umělci ve své tvorbě. To dokazuje i zjištění, že s nejpozitivnější ohlasem se setkal kubistický obraz Juana Grise a dílo Wenzela Hablika. Tato dvě díla dávají největší prostor k fantazii, k představám, dávají volný průběh kreativitě, a jak uvádí Uhlíř (2002), uchopují skutečnost svým způsobem.

Jak děti vnímají výtvarné umění?

Zodpovězením této otázky jsem se zabývala v evaluaci u konkrétních děl. Děti na umění reagují podle svých zkušeností a prožitků, dávají si je do souvislostí s již prožitými situacemi, které znají, nebo jim jsou povědomé. Zjistila jsem, že rozhodujícím aspektem, který nese následnou atmosféru, ve které děti obraz vnímají, je nikoli zachycený motiv, ale barva. Děti se jí plně nechávají strhnout a na základě ní prvotně reagují a reflektují své pocity. Vnímání dětí v předškolním věku je globální. Děti se nedokážou plně soustředit a vnímat veškeré detaily. Zde je kladen důraz na pedagoga, který přebírá roli jakéhosi průvodce, jenž ukazuje, vysvětluje a motivuje.

Jaké jsou možnosti využití výtvarného umění v mateřské škole?

Bylo ověřeno, že díky rozmanitosti výtvarného umění jej lze aplikovat do veškerých činností a nabídky aktivit v mateřské škole nebo skvěle poslouží jako motivace pro nadcházející činnosti. Důležité je, aby bylo dbáno na vhodný a uvážlivý výběr děl a správné zařazení do činností.

Jakým způsobem lze dětem přiblížit oblast dějin umění?

Nejdůležitější při práci s výtvarným uměním je intenzivní prožitek a výběr děl, která by měla být srozumitelná a dětem blízká. V některých případech je zapotřebí děti nasměrovat vhodnými otázkami nebo společnou diskusí. Bylo zjištěno, že nejlépe děti porozumí umění prostřednictvím vhodně vedené diskuse, kdy se svými názory mohou obohacovat navzájem, ty jsou následně doplněny a rozšířeny o činnosti nejen výtvarné, ale i dramatické nebo

pohybové. Vhodně zvolenými aktivitami, které mnohdy vycházely z vlastní iniciativy dětí, je tak podporováno tvořivé sebevyjádření a poznání. Pedagog zde přebírá roli facilitátora. Motivuje, vysvětluje a nabádá k pozorování.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo vytvoření tematických celků a činností, které vychází z výtvarných děl. Výtvarná díla, která jsem použila, jsem vybírala podle časového rozmezí, v němž byla vytvořena, odlišností, technického provedení, především jsem ale dbala na to, aby byla tato vzdělávací nabídka pro děti čitelná, srozumitelná, ale také zajímavá a dávající prostor dětské fantazii. Snažila jsem se o to, abych v dětech prohloubila povědomí o tom, nakolik je umění pestré, rozdílné a v mnoha směrech originální. Činnostmi, které z výtvarných děl vycházely, a prožitkem jsem se snažila obohatit a prohloubit zájem o vědění a celkový rozvoj osobnosti dítěte, a to tak, aby korespondovaly s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Naplnění tohoto cíle potvrzuje realizace a ověření těchto celků v praktické části bakalářské práce.

Realizací tohoto projektu se mohou inspirovat učitelé a učitelky při plánování činností v mateřských školách. V tvorbě podobných tematických celků lze pokračovat, zejména pak pronikat hlouběji do problematiky daného díla nebo rozpracovávat a rozvíjet podrobněji dané epochy podle zájmu a iniciativy dětí.

Seznam literatury:

- Blažičková-Horová, N. & Brožík, V. (2003) *Národní galerie v Praze*. Národní galerie v Praze.
- Cikánová, K. (1992). *Kreslete si s námi*. Aventinum.
- Cikánová, K. (1993). *Malujte si s námi*. Aventinum.
- Gombrich, E. H. (2001]). *Příběh umění*. Mladá fronta.
- Hall, J. (1991). *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*. Mladá fronta.
- Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál.
- Huyghe, R. (1967). *Encyklopedie umění pravěku a starověku*. Odeon.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Mišurcová, V. & Severová, M. (1997). *Děti, hry a umění*. ISV.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Pijoán, J. (1979). *Dějiny umění*. Knižní klub
- Pijoán, J. (1983). *Dějiny umění*. Knižní klub
- Pijoán, J. (1998). *Dějiny umění*. Knižní klub
- Pijoán, J. (2000). *Dějiny umění*. Knižní klub
- Roeselová, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Sarah.
- Rochovská, I., & Krupová, D. (2016). *Umělci v mateřské škole: aktivity zaměřené na interpretaci výtvarného umění*. Portál.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. Portál.
- Slavík, J. (2001). *Průvodce výtvarným uměním*. Alpbra
- Slavík, J. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění – teorie a praxe artefietiky*. PF UK

Slavíková, V. Slavík, J., & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Portál.

Thomaschke, I. (1992) *Galerie výtvarného umění v Chebu*, Galerie výtvarného umění.

Uhlíř, J. (2002). *Tvoříme ve stylu známých malířů: [inspirace světovými výtvarnými umělci pro děti od 8 let]*. Portál.

Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.

Elektronický zdroj:

MŠMT: *RVP PV leden 2018.pdf*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Seznam obrázků.

Obr. 1 – Výjev z jeskyně Lascaux

Obr. 2 – Pasačka hus

Obr. 3 – Světélkující řasy. Akvárium v Neapoli

Obr. 4 – Mona Lisa

Obr. 5 – Juan Legua

Obr. 6 – Pravěká tlupa okolo ohně

Obr. 7 – Detail kresby suchým pastelem

Obr. 8 – Pasačka a husy

Obr. 9 – Pasačka hus

Obr. 10 – Provázková technika

Obr. 11 – Napodobování mořských vln

Obr. 12 – Děti se nechávají unášet mořem

Obr. 13 – Představení obrazu a rozhovor o díle

Obr. 14 – Pantomimické ztvárnění obrazu-vztek

Obr. 15 – Kreslení prstem na záda

Obr. 16 – Představení obrazu a rozhovor o díle

Obr. 17 – Skupinová práce

Obr. 18 – Procházka po „galerii“