



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

Výtvarná tvorba v MŠ inspirovaná metodami Marty Pohnerové

**Art creation in Kindergarten inspired by the methods of Marta
Pohnerová**

Vypracovala: Kateřina Bušková

Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této bakalářské práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

Kateřina Bušková

Poděkování

Mé poděkování patří MŠ, která mi zprostředkovala možnost vyzkoušet metody s jejich dětmi. Především pak děkuji mému vedoucímu práce Mgr. Karlu Řepovi, Ph.D. za odborné konzultace, ucelení mých myšlenek a velkou trpělivost s mým písemným projevem.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá ověřením využitelnosti koncepce duchovní a smyslové výchovy v prostředí mateřské školy. Teoretická část zasazuje tento přístup do animo-centrického pojetí výtvarné výchovy a zevrubně jej popisuje. Dále se zabývá její spojitostí s aktuálním zněním RVP PV a výtvarnou výchovou z pohledu RVP PV obecně. Také se krátce věnuje kresbě v předškolním věku. Praktická část obsahuje metodiku zpracovanou na základě koncepce duchovní a smyslové výchovy. Jednotlivé lekce jsou obohaceny o autentické reflexe dětí, které se jich účastnily.

Klíčová slova:

animo-centrismus; výtvarná výchova; duchovní a smyslová výchova; Marta Pohnerová; mateřská škola

Abstract

The bachelor thesis deals with the verification of the applicability of the concept of spiritual and sensory education in the kindergarten environment. In the theoretical part, this concept is situated in the animo-centric approach to art education and is described in detail. It also discusses its relation to the current version of the Framework Educational Programme for Pre-School Education and art education from the perspective of the Framework Educational Programme for Pre-School Education in general. Besides, it briefly covers drawing in pre-school age. The practical part contains a methodology based on the concept of spiritual and sensory education. The individual lessons are enriched by authentic reflections of the children who participated in them.

Keywords:

animo-centrism; art education; spiritual and sensory education; Marta Pohnerová; kindergarten

OBSAH

Úvod.....	7
I. Teoretická část	9
1 Animo-centrická pojetí výtvarné výchovy.....	9
1.1 Animo-centrismus.....	10
1.2 Artefiletika	11
2 Koncept duchovní a smyslové výchovy podle Marty Pohnerové	14
2.1 Duchovní a smyslová výchova – I. díl (1992)	14
2.1.1 O všem živém	15
2.1.2 Poznávání sebe sama	15
2.2 Duchovní a smyslová výchova – II. díl (1995)	17
2.3 Duchovní a smyslová výchova (1997).....	18
2.3.1 O všem živém	19
2.3.2 Poznávání sebe sama	19
2.3.3 Já ty	19
2.3.4 Vnitřní a vnější prostor života.....	19
3 Výtvarná výchova z pohledu RVP PV.....	21
3.1 Dítě a jeho tělo.....	21
3.2 Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč	22
3.3 Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	22
3.4 Dítě a jeho psychika – sebepojetí, city, vůle.....	22
3.5 Dítě a ten druhý	23
3.6 Dítě a společnost.....	23
3.7 Dítě a svět	23
4 Výtvarný projev dítěte v předškolním věku	25

4.1	Postava.....	25
4.2	Barva	26
4.3	Prostor	26
4.4	Motivace k tvorbě.....	27
4.5	Materiál a pomůcky	28
II.	Praktická část	29
5	Výtvarná řada inspirovaná metodami Marty Pohnerové	29
5.1	Obecný úvod výtvarné řady	29
5.2	Charakteristika školní skupiny	30
5.2.1	Lekce první: Já	30
5.2.2	Lekce druhá: Uvnitř mého těla – emoce a pocity	35
5.2.3	Lekce třetí: Uvnitř mé hlavy.....	40
5.2.4	Lekce čtvrtá: Svět kolem nás	44
5.2.5	Lekce pátá: Život a růst.....	46
5.2.6	Lekce šestá: Cesta čaje.....	49
5.3	Reflexe realizace výtvarné řady	51
	Závěr	53
	Seznam použitých zdrojů	55
	Seznam použitých zkratk a v práci použitých výrazů.....	57
	Seznam příloh	58
	Přílohy	13
	Přílohy I. Materiál k teoretické části	13
	Přílohy II. Dokumentace praktické části.....	14
	Zdroje příloh.....	36

ÚVOD

Předložená práce se zabývá didaktickými metodami významné české výtvarné pedagožky Marty Pohnerové. Primárním cílem práce je tyto koncepce zrevidovat ve vztahu k současnému kurikulu preprimárního vzdělávání a ověřit jejich aktuálnost a využitelnost v prostředí mateřské školy.

Didaktická koncepce Marty Pohnerové a z ní vycházející metody jsou postaveny na individuálním přístupu k dítěti jako jednotlivci s ohledem na jeho vlastní a jedinečný způsob prožívání světa. Vycházejí tedy primárně z vnitřního prožívání a hlubší motivace dětí tvořit, výtvarně poznávat a formulovat vlastní obsahy. Cílem těchto metod není hotový výtvar, ale výtvarný prožitek. Důraz je kladen na proces poznávání sebe sama jako součásti přírody, a to prostřednictvím všech smyslů. Další specifikum pro takto koncipovanou tvorbu je využívání přírodních materiálů s ohledem na ekologii.

Pohnerová svou koncepcí směřuje žáka k postupnému hledání a naplňování své vnitřní podstaty a zároveň určité duchovní sounáležitosti se světem. Pro předškolní děti jsou tyto ideje přirozeně příliš abstraktní a neuchopitelné. Jedná se však spíše o latentní pozadí, které volně inspiruje zvolené metody a zároveň rámuje celkový přístup k výtvarným činnostem. Stejně tak tato práce ověřuje především vybrané principy, jako je např. myšlenka uvědomění si sebe sama, vlastního pohledu na svět a respektu k individualitě každého člověka.

Sama autorka své metody v prostředí MŠ zkoušela. S dětmi pracovala souvisle, v delším časovém horizontu. Cílem této práce je však ověření funkčnosti výše nastíněného pojetí výtvarné výchovy v prostředí, ve kterém jsou děti dlouhodobě zvyklé na výtvarnou výchovu poněkud konzervativního až rigidního ražení – tzn. tvoření podle šablon, napodobování předlohy, směřování k dílu očekávaného učitelem s minimem prostoru pro autentické experimentování s materiály a tvoření tzv. „na nástěnce“. Za tímto účelem byla připravena metodická řada, která je zpracována v souladu s metodikou M. Pohnerové a zároveň odpovídá cílům a obsahům RVP PV.

Cílem práce bylo zjistit, zda jsou tyto metody a přístupy pro děti předškolního věku stále vhodné, přitažlivé, potažmo smysluplné. Během ověřování této metodiky je například možné pozorovat, zda se děti sžijí s doporučenými pomůckami, materiály a pro ně dosud

neznámými tvůrčími postupy. V další rovině pak můžeme vysledovat, zda není pro děti předškolního věku příliš náročné pracovat s místy abstraktnějším slovníkem a volnějším vedením, které M. Pohnerová ve svých publikacích iniciuje.

Práce obsahuje zároveň základní teorii přímo se vztahující k vývoji předškolních dětí a s ní související ontogenezi jejich výtvarného projevu. Věnuje se také animo-centrickým proudům výtvarné edukace, do kterého didaktické dílo uvedené autorky ideově spadá, stejně jako artefilitice a podobně zaměřeným koncepcím předškolního vzdělávání.

Metodická řada byla navržena tak, aby byla pro děti předškolního věku zajímavá. Tři po sobě jdoucí lekce se vždy vážou ke společnému tématu. Tzn. Lekce 1 až 3 se týkají osobnosti – nejprve vnějšího vzhledu, poté vnitřního prožívání, a nakonec vnímání okolního světa ve svém vlastním nitru. Lekce 4 až 6 jsou pak věnované světu a rostlinám, jejich pozorování a využití v tvorbě. To vše prostřednictvím netradiční výtvarné výchovy, ve které dbáme na prožívání vícero smysly a nespolehnáme se jen na vizuální prožitek. Také zde dítěti předkládáme pouze námět a nijak jeho tvorbu neovlivňujeme. Dítě je tak vedeno ke zcela přirozenému a spontánnímu projevu. Stěžejní také zůstává reflexe, díky které zkusíme nahlížet na vzniklé dílo autorovými očima.

Každá lekce je připravena tak, aby bylo možné dohledat její inspiraci v didaktických příručkách M. Pohnerové a využít ji zároveň jako přípravu pro vlastní práci s dětmi. Uvedeny jsou také oblasti z RVP PV, kterými je možné vybrané lekce koncepčně a obsahově podepřít.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ANIMO-CENTRICKÁ POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Dříve než se bude práce podrobněji věnovat specifické didaktice Marty Pohnerové, bude důležité její pojetí výtvarného vzdělávání uvést do náležitého teoretického rámce a dobového kontextu. V této kapitole budou představeny výtvarné proudy typické pro období, ve kterém Pohnerová svou metodiku utvářela. Jedná se o raná 90. léta, dobu porevoluční, ve které se do výtvarné výchovy dostávají nové didaktické směry a časti i zcela jiný pohled na význam výtvarné výchovy jako takové. Zvláštní podkapitola pak bude věnována artefiletice, jelikož některé její prvky jsou s metodami Pohnerové podobné nebo shodné.

V rámci všeobecné volnosti a liberálnějšího přístupu ke vzdělávání řada autorů experimentuje se západními trendy a alternativní pedagogikou. Výrazný dopad na vzdělání má též celkové uvolnění kultury, její pluralita a příchod nových duchovních inspirací, směrů a proudů. Tuto situaci popisuje Jan Slavík ve své publikaci *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky* (Slavík 2001) a *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika* (Slavík 1997).

Slavík (1997) ve své knize užívá čtyři komponenty, kterými popisuje zaměření jednotlivých pojetí výtvarné výchovy. **Komponent V** (význam) značí, že tvar objevující se v díle je odrazem představy, myšlenky. Např. obraz se psem jednoduše představuje psa. Prostřednictvím **komponentu K** (konstruktivní komponent) je dílo vnímáno na základě toho, jak bylo tvořeno a jaká je jeho kvalita z hlediska tvorby. V díle jsou pak patrné společné znaky typické pro jeho autora. **Komponent E** (expresivní komponent) odkrývá vztah autora k obrazu. Vede k pozorování díla autorovýmá očima. Čtvrtý je **komponent P** (prožitkový komponent), skrze který dílo zobrazuje aktuální emoční stav autora – to, co právě prožívá a jak se cítí.

Slavík (1997) v souvislosti s komponenty uvádí čtyři pojetí výtvarné výchovy. První je art-centrické pojetí. Učitel představuje umění teoreticky, posiluje dimenzi estetické a umělecké formy a předkládá dítěti základy umělecké gramotnosti. V dalším, video-centrickém, pojetí se zapojuje K-komponent. Toto pojetí klade důraz na proces výtvarného vnímání a jeho prožívání pomocí smyslů. Učí dítě dívat se kulturníma očima, vnímat svět

a kulturu prostřednictvím výtvarných děl. V-komponent využívá gnozeo-centrické pojetí VV, které vychází z dětské zkušenosti. Výtvarné umění se zde stává prostředkem k objevování světa. Klade důraz i na zážitek z tvorby, nejen na výsledný produkt, a proces tvorby. Poslední uvádí **animo-centrické** pojetí, které užívá kombinaci komponentu E a P. Orientuje se na individualitu a proces sebepoznávání.

Vzhledem k odkazu na Martu Pohnerovou je animo-centrické pojetí pro práci zásadní a je mu věnována následující podkapitola.

1.1 Animo-centrismus

Animo-centrické dílo vychází z aktuálního emočního prožitku autora. Principem je nahlížet na něj autorovými očima. Užívá, jak již bylo zmíněno, E-komponent v kombinaci s P-komponentem. Důležitá je individualita a orientace na proces *poznávání sebe sama jako tvůrce i vnímatele* (Slavík 1997, s. 164). V animo-centrickém pojetí se tedy autor neohlíží na to, jak bude dílo působit na ostatní, ale vnímá pouze sám sebe a své pocity, objevuje skrze tvorbu své vnitřní já a propojuje se se světem. Důraz je kladen také na smyslové vnímání, které je prostředkem pro prožitek z tvorby. Učitel, který vede žáky k tvorbě v animo-centrickém pojetí, je zde pouze jako pozorovatel nebo průvodce. Pomáhá autorovi s vyjádřením, nijak do tvorby nezasahuje ani ji neřídí. Důležitý je vždy výtvarný zážitek (Slavík 1997).

Z tohoto pojetí čerpá i Hana Babyrádová ve své knize *Z hloubi duše* (2017). Uvádí, že pokud se jedná o spontánní projev, jde o sebevyjádření autora. Projev bezděčný je upřímný, dítě vyobrazuje často sebe jako střed dění. Pokud dochází k uměleckému projevu za účelem výsledku dále prezentovat, cítí autor určitou nutnost jej vytvořit a už během samotné tvorby je ovlivňován myšlenou, zda jej vnímatelé přijmou či nikoliv. Představiteli animo-centrického pojetí výtvarné výchovy jsou J. David a již zmíněná M. Pohnerová, které je věnována kapitola 2.

V jedné ze svých esejí publikovaných v knize *Století dítěte a výzva obrazů* (2008) Jiří David popisuje, jak se postupně formovala nová pojetí VV s důrazem na rozvoj smyslů a duchovní rozměr tvorby. V tomto směru se David společně s Pohnerovou intenzivně zajímali o inovaci předmětu výtvarné výchovy, a to jak v rovině teoretické, tak didaktické

a metodické. David, shodně jako Pohnerová uvádí, že by výtvarná výchova měla být zaměřena na rozvoj všech smyslů a hlubinnou introspekci.

V teoretické rovině lze nalézt paralely s pojetím výtvarné edukace Herberta Reada, který ve stati *Nevědomé způsoby integrace* na tezi analytického psychologa C. G. Junga staví svou ideu imanentního harmonizujícího potenciálu tvorby, a to především té, která přirozeně vyvěrá z rozvinuté imaginace dítěte (Read 1967).

Animo-centrismus je úzce spojen s artefiletikou. Stejně tak k němu řadíme také Pohnerové koncepti „duchovní a smyslové výchovy“, jelikož je svými principy k tomuto směru nejbližší. M. Pohnerová se snažila použít název, který by výtvarnou výchovu v animo-centrickém pojetí více vystihovat, a tak ji popsala jako „Duchovní a smyslovou výchovu“. Slavík však tento název neshledává zcela ideálním (Slavík 1997, s. 168).

1.2 Artefiletika

Slavík (1997) uvádí, že pokud učitel vychází ze zájmu žáka (dítěte) a ten se tak podílí na obsahu výuky, je větší šance, že jej učitel zaujme a předá mu tudíž potřebné znalosti a dovednosti. Píše, že výtvarná výchova se prolíná s dramatickou výchovou, a tak pro něj pojem „výtvarná výchova“ ani „výuka tvořivosti“ není dostačujícím pojmenováním, jelikož podle něj uzavírá výtvarnou výchovu do teoretického pojetí. Stěžejním shledává oddělit proces a produkt. Stejně tak je pro něj důležitá spontaneita projevu, zážitek a prožitek z tvoření, a proto svou novou koncepci pojetí VV nazval „artefiletika“.

Název vznikl ze slov „arte“ (umění) a „filetika“ na základě „filetické výchovy“ pojmenované podle Filéta, který byl vychovatelem Ptolemaia. Znamená jedinečnou osobnost i duchovní zdroj kultury. Filetické pojetí výchovy *usiluje o propojení emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem intelektuálním* (Slavík & Hazuková & Slavíková 2010, s. 8). Tento předpoklad formují Slavík, Hazuková a Slavíková v knize *Výtvarné čarování*, která je sama metodikou artefiletické výtvarné tvorby. Obsahuje krátký úvod k artefiletickému pojetí výchovy. Následně jsou zde uvedeny jednotlivé výtvarné činnosti, které jsou podrobně popsány, aby bylo možné je dále realizovat.

Artefiletika si zakládá na individualitě a zodpovědnosti (Slavík 1997), tedy na tom, co je pro výuku v MŠ stěžejní. Dle Slavíka (1997) artefiletika spojuje tvůrčí aktivity (expresi) a dialog (reflexi), předkládá proces sebepoznání a určité učení se empatii. Není jen prostředkem k učení, ale i k poznávání a rozvoji. Nejedná se však o arteterapii. Východiskem artefiletiky je výtvarný zážitek. Poznání zde směřuje k chápání, porozumění a odhalování smyslu. Konceptem je hlubší rozpoznání námětu, který zadává učitel. Pokud je námět správně zadán, dítě odhalí koncept. Tzn. dítě do tvorby projektuje sebe, své pocity a svůj pohled na téma. Každý tedy zpracuje koncept po svém na základě aktuálního cítění. Pokud se stejný námět opakuje nebo se k němu autor vrací, vzniká pokaždé jiné dílo.

V artefiletice se objevují tři obsahové okruhy. První je výraz (já). Autor projektuje svůj vnitřní svět do vnějšího. Zakládá dílo na sobě a své identitě, což se projevuje v originalitě. Druhým je komunikace (ty). Jedná se o dialog dvou rovnocenných subjektů. Sdělující se střídá s naslouchajícím. Pokud je komunikace smysluplná, stává se otevřenou a upřímnou. Třetím okruhem je forma (ono), která je důsledkem tvorby. Vytvořená díla jsou pozorována, objevuje se použitý materiál a dílo je oceňováno vnímatelem (Slavík 1997). Jinými slovy, jde o to, jak působí obraz na vnímatele nebo jaké emoce zažíval autor během tvorby.

Artefiletika klade důraz především na první dva okruhy. Zakládá si na bezpečném prostředí a důvěře a vychází z autentického projevu autora, následné reflexe a dialogu. Důležitý je prožitek z tvorby a pocity, které v autorovi tvorba zanechá, přičemž výsledek je pouze vedlejší produkt. (Slavík 1997) Artefiletika je ideální pro prostředí MŠ, kde je usilováno o zlepšování dovedností jako např. jemné motoriky, nehledě na výsledný obraz. Kresba je dobrým prostředkem, jak s dítětem rozvíjet osobnější vztah a navázat dialog. Výtvarná výchova by si tedy měla zakládat na prožitku z tvorby, která dítěti předává nové zkušenosti, schopnosti a dovednosti. Přesto u dětí často přetrvává strach ze zesměšnění nebo odmítnutí obrazu druhými.

Artefiletika si všímá především možností, které výtvarné prostředky poskytují k vyjádření určitého věcného obsahu, zachycení duševního stavu nebo k odreagování vnitřního napětí.... Jedním z principů artefiletické práce s vyjadřovacími prostředky je jejich vzájemná zastupitelnost, nebo lépe jejich „přeložitelnost“ do mnoha různých způsobů vyjádření. Jeden a tentýž obsah může být vyjádřen libovolným způsobem, je tedy „přeložitelný“. Ale přitom každý z „překladů“ něco ubere oproti předchozímu, a naopak něco nového přidá. Pokaždé tedy nabízí poněkud jiný úhel pohledu na srovnatelné obsahy (Slavík 1997, s. 180).

V artefiletice je technika, kterou je dílo tvořeno, nástrojem pro sdělení. Pokud je pro tvůrce něčím novým, a je tedy pro něho náročná, je potřeba, aby ji plně pochopil a přijal. Technika, kterou autor využívá, má přímý vliv na jeho autentický projev. Artefiletika se nachází na pomezí výchovy a arteterapie. Dítě (člověk) se ale, na rozdíl od arteterapie, nemá za úkol „léčit“, ale propojit se s okolním světem a prostřednictvím umění se vzdělávat. Zachycení případných psychických či sociálních problému je spíše „vedlejším“ výsledkem. Jedná se tedy o hlubší, rozšířenou výtvarnou výchovu (Slavík 1997). Artefiletický přístup klade důraz na prožitek autora během tvorby, nikoli na konečné dílo. Cílem artefiletiky je posilovat duševní odolnost a předcházet tak psychickému nebo sociálnímu selhávání (Slavík 2001). Artefiletika se využívá k prevenci těchto poruch a v případě, že je odhalí, je vhodné navázat na ni arteterapií.

Lucie Rovenská (2009) ve svém článku *Arteterapeutická a artefiletická setkání očima jejich účastníků* uvádí výzkum zabývající se rozdíly mezi artefiletikou a arteterapií. Arteterapie se provádí ve zdravotnických zařízeních a účastník je poslán na terapii, aby se zbavil svého problému, který se odráží v jeho díle. Naproti tomu artefiletika je výchovně-vzdělávací činnost. Lidé ji vyhledávají dobrovolně za účelem seberozvoje a rozšíření obzorů. Účastníci arteterapie hledají oporu u vedoucího sezení a pomoc k řešení jejich problémů, zatímco zájemci o artefiletiku pracují na svém sebepoznání, diskutují s vedoucím sezení a ten jim jen předává podněty. Účastníci tak rozvíjejí svou tvořivost a inspirují se ostatními. Arteterapie se zaměřuje na výsledný výtvar, na základě, kterého probíhá další diskuse. Oproti tomu pro artefiletiku je stěžejní proces tvorby. Obě pojetí přesto spojují některá témata a náměty jako individualita jedince, vnímání, emoce, prožívání a existenciální témata.

2 KONCEPT DUCHOVNÍ A SMYSLOVÉ VÝCHOVY PODLE MARTY POHNEROVÉ

Marta Pohnerová pochází z Hradce Králové. Vystudovala výtvarnou výchovu a český jazyk na Masarykově univerzitě v Brně. Zaměřila se na vedení dětí ve výtvarných činnostech. Založila proto Dětskou výtvarnou školu, na které propojuje výuku s duchovní a smyslovou výchovou, jenž vyzkoušela na vícero českých školách (Šochová 2022). Svou výuku zakládá na rozvíjení schopnosti, která dítě naplňuje, a klade velký důraz na individualitu každého jedince a rozvoj dětské tvořivosti (Dětská výtvarná škola 2024). Je také autorkou a ilustrátorkou několika dětských knih a knih pro dospělé (Marta Pohnerová – malířka 2024).

Koncept duchovní a smyslové výchovy rozpracovala M. Pohnerová ve svých třech publikacích nesoucích stejnojmenný název *Duchovní a smyslová výchova*. [Příloha 1–3]

Duchovní a smyslová výchova je členěna tak, aby dítě bylo schopno všemi smysly prožívat náš svět... výchova směřuje k uvědomování si duchovní sounáležitosti člověka se světem (Pohnerová 1992, s. 1). [...] *je otevřeným návrhem, jak vést dialog mezi dospělými a dětmi* (Pohnerová 1992, s. 2). Pohnerová duchovní a smyslovou výchovu sama nenazývá jako novou koncepci vzdělávání, ale jako návrh, jak pracovat s dětmi. Učitel i dítě se podílejí na tvorbě hodin a vzájemně se inspirují (Pohnerová 1992).

Jiří David ve svých esejích *Století dítěte a výzva obrazů* (2008) zmiňuje M. Pohnerovou, jejíž prezentace konceptu duchovní a smyslové výchovy byl svědkem v roce 1991. Uvádí, že jádrem její metody je vnitřní model neboli „tvar“. Podstatné je vytvořit tvůrčí atmosféru, ve které je žák (dítě) schopen se otevřít a vyjádřit své niterní pocity pomocí tvorby zcela spontánně a přirozeně.

2.1 Duchovní a smyslová výchova – I. díl (1992)

Díl první obsahuje uvedení do konceptu a výtvarného myšlení podle M. Pohnerové a příklady z její praxe. Výchova je zde členěna do tří částí – první **O všem živém** (předškolní děti až první stupeň ZŠ), druhá **Poznávání sebe sama** (dětí, dospělí, žáci a učitelé) a třetí **Vnitřní a vnější prostor života** (dospívající a dospělí) – přičemž u každé části je uveden věk,

pro který je určena. Pohnerová zde také uvádí důležitost práce s časem, neboť silný emocionální zážitek není časově omezen, a možnost dát dítěti na výběr s jakým materiálem a jakou formou chce námět samo zpracovávat. Klade důraz na prožívání všemi smysly. Hmatová paměť je preferována malými dětmi a leckdy je pro ně snazší vytvořit kresbu rukama než pomocí štětce apod. Učitel rozhoduje, zda jim tuto formu umožní. V ideální situaci přechází tvorba dítěte ve vlastní zkoumání světa. Příloha knihy obsahuje záznamy z příprav a realizací hodin výtvarné výchovy (Pohnerová 1992). Stejně jako artefietika, tak i duchovní a smyslová výchova klade důraz na proces a prožitek z tvorby, nikoliv na výsledek.

2.1.1 O všem živém

Tato kapitola je založena na práci s rostlinami. Děti se seznamují pomocí všech smyslů se semenem a následně i s vyrostlou rostlinou. Sledují postupný růst a vše si zaznamenávají. Délka lekce záleží jen na dětech. Dokud budou děti dále objevovat a bude je práce zajímat, zařazujeme téma rostlin do výuky. Tato kapitola také obsahuje náměty na téma zvířat. Pracuje se zvuky zvířat a hudbou. Dále zde děti pozorují vývoj ptáků. Hmatem poznávají vajíčko, které následně poznávají používají k tvorbě. Děti pozorují ptačí hnízda, která se samy pokoušejí vytvořit. Stejně tak pozorují vajíčka živorodých živočichů a zamýšlejí se nad jejich spojitostí s lidmi (Pohnerová 1992).

2.1.2 Poznávání sebe sama

Proces poznávání sebe sama staví Pohnerová na principu uvolnění a koncentrace. Uvolnění považuje za první předpoklad *pro klidnou práci učitele* (Pohnerová 1992, s. 16) a označuje ho za protipól koncentrace. Obtíže s dosažením dlouhodobého soustředění u dětí uvádí Pohnerová (1992) jako problém její doby, z mého pohledu však tato překážka přetrvává dodnes. Základem je, aby i učitel byl schopný koncentrace a vytvořil tak ve třídě vhodnou atmosféru. Na tu má vliv nejen učitelova řeč těla (tedy gesta a postoj) a síla jeho hlasu, ale i vnější prostředí (místo, kde učitel vede svůj výklad), tedy rozložení nábytku, předměty, květiny a rušivé barvy. Na tvorbě dětí se projevuje např. i hluk ve třídě. Pokud projevy žáků vedou ke správnému prožitku, učitel by je v tvorbě neměl nijak omezovat.

Jelikož každý nahlíží na svět jinak, není možné při tvorbě vytvářet reálné kopie skutečnosti. Tvorbu ovlivňuje i smysl, kterým podnět poznáváme. Pohnerová (1992) v knize uvádí autoportrét na základě haptického vnímání. Každý žák (dítě) tvoří na základě svého pocitu, a to jej vede ke svobodnému vyjadřování a autenticitě tvorby.

Učitel výtvarné výchovy by měl dle Pohnerové (1992) sám projít procesem sebepoznání, tvořit vlastní díla a na jejich základě si uvědomovat náročnost práce, která za každým výtvozem je, a tak by neměl díla svých žáků odsuzovat, ať jsou jakákoliv. Také by si měl být vědom, že výtvarnou práci nelze vždy vyložit racionálně a že *každý lidský výtvor v sobě nese tajemství autentického myšlení* (Pohnerová 1992, s. 21).

Člověk musí dobře znát sám sebe, aby byl schopen vnímat vnitřní svět ostatních lidí. Vnitřní svět se odráží nejen ve výtvarných dílech, ale i v poezii, hudbě a činech. Dítě vnímá umělecký předmět se zvědavostí a hledá v něm podrobnosti. Následně dílo buď odmítne, nebo je jím zaujato. Inspirací člověku je svět, příroda, ale i jiní lidé a jelikož *je člověk součástí přírody je inspirací sobě samému* (Pohnerová 1992, s. 22). Na základě hledání detailů vzniká celek, který dítě zná nebo mu může dát nový smysl a nutí jej tak přirozeně o díle přemýšlet.

Pro proces sebepoznávání je důležité **světlo**, jemuž je zde věnována zvláštní podkapitola. Pohnerová (1992) s ním pracuje jako se speciálním prostředkem pro vnímání světa i sebe sama. Světlo umožňuje řadu aktivit vhodných pro děti předškolního věku, které přirozeně pozorují pomocí světla přechod dne a noci. Se světlem lze však i experimentovat a pozorovat jej na různých materiálech. Světlo působí i na vnitřní pocit člověka. Zvláště malé děti mívají strach ze tmy a světlo jim tak dodává pocit bezpečí. Práce se světlem může být jedním z příkladů tvorby, která nemá hmatatelný výtvor, ale je závislá převážně na prožitku z tvoření, přesto lze práci se světlem i kresebně zaznamenat.

V MŠ často využíváme imaginaci, a to i pomocí hudby – především při relaxaci po tělovýchovné chvilce. Pohnerová (1992) pracuje s imaginací světla spojenou se zpěvem ptáků nebo hlasem námi blízké osoby. Uvádí, že každý vnímá světlo určité barvy závisle na své vlastní představě.

Dle Pohnerové (1992) je vůně prostředkem pro vzbuzení světla v sobě samém. Vůně zůstává v naší paměti nejdéle, a tak přivádí na povrch vzpomínky, které nemusíme být schopni vyvolat pomocí vizuální či sluchové paměti. Podobně funguje i paměť haptická.

V souvislosti s ní Pohnerová uvádí jako příklad hlazení zvířete, které je pro mnohé příjemné a zároveň se dá považovat za určitý způsob komunikace mezi ním a daným člověkem. Dle Pohnerové (1992) každý vyzařuje své světlo a předává jej různými způsoby svému okolí, ať už fyzickým kontaktem nebo prostřednictvím svých děl.

Udělat někomu radost, znamená darovat mu světlo. Odraz tohoto světla se nám vrátí (Pohnerová 1992, s. 27). Tuto myšlenku spojuje Pohnerová s prožíváním chutí a vůní, které se pojí k oblíbenému pokrmu, a zároveň zde předkládá dětem různá řemesla, která souvisejí s myšlenkou „udělat někomu radost“.

Vnitřní a vnější prostor života je rozpracován ve druhém díle *Duchovní a smyslové výchovy*.

2.2 Duchovní a smyslová výchova – II. díl (1995)

Díl druhý se zabývá hledáním vlastní identity. V době, kdy Pohnerová (1995) knihu psala, podle ní školní prostředí děti spíše zařazovalo do určitých schémat a nedávalo jim možnost sebevyjádření. Toto, domnívám se, platí i dnes. Velkým problémem shledává autorka vliv medií, která předkládají sledovateli zdánlivý ideál. Člověk tak utváří umělý svět na úkor přírody. Věnuje se zde i prenatalnímu období, které označuje jako období sounáležitosti dítěte *se vším živým* Pohnerová 1995, s.3). Přirovnává tak život na planetě k životu uvnitř matky.

Dále Pohnerová (1995) hovoří o tvaru, který se objevuje již v dětském čmáraní, které je pro děti nástrojem k vyjádření reality. Lze ho najít také v jejich způsobu uspořádávání věcí kolem sebe nebo v prostoru, ve kterém se pohybují. Tvar dle Pohnerové není jen konkrétní geometrický útvar, ale může být i složitý nebo rozmanitý, přičemž z počátku se může jednat i jen o velikost prostoru. To vše závisí na dlouhodobém pozorování. Pokud člověk najde svůj tvar, prostor, barvu nebo i tón nalezne tak sebe sama a posílí i svou toleranci k druhému.

Knihy obsahuje jednotlivé lekce, pomocí kterých děti hledají právě svůj tvar. Jedná se o různé formy tvoření. Přestože každá práce byla jiná, bylo dle Pohnerové (1995) v některých případech možné pozorovat určité znaky charakteristické pro povahové vlastnosti jedinců či symptomy nemocí a traumat.

Postupem času je člověk ovlivňován okolím a může tak inklinovat ke tvaru, který by si vybrala většina, a ne on sám. Proto Pohnerová (1995) apeluje na učitele, aby vedl žáka (dítě) ke svobodné volbě a podpoře vlastního názoru i v případě, že se neztotožňuje s většinou. V kresbě tak není důležité zachytit realitu, ale projektovat do ní své vlastní vidění a část sebe.

V další kapitole pracuje Pohnerová (1995) s lidským tělem. Nejprve se zabývá pocity dítěte v matčině lůně, dále popisuje dětské smýšlení o tom, jak je plod v děloze živen, pojednává o náboženství a následně se dostává k tématu nechtěného dítěte. Nakonec se věnuje vnitřním orgánům a jejich funkci.

Pohnerová (1995) se v závěru knihy zabývá denním sněním. Nejprve dětem předkládá imaginaci menšího prostoru, kterým procházejí, poté většího a nakonec létání. Snaží se oprostit jejich pohyb od viděného, aby byly schopné vlastní představivosti.

Poslední kapitola obsahuje jednotlivé úkoly, prostřednictvím kterých se děti učí vnímat, jak se cítí zvíře v určitých situacích a jak jsou zvířata skutečně velká, pracují s proporcemi a zvětšením detailu. Další úkoly se týkají létání. Během těch dítě přemýšlí, jaký je při létání pohled na svět, vytváří křídla a létající modely. Nakonec uvádí Pohnerová (1995) téma vesmíru s využitím *Malého prince*.

Pohnerová (1995) uvádí, že výuka popsaná v této knize probíhala pod jejím vedením v MŠ, ZŠ i s dospělými a uvedené práce jsou tak přímo od jejích studentů.

2.3 Duchovní a smyslová výchova (1997)

Třetí publikace není uvedena jako díl třetí, ale jako volné pokračování dílů předešlých. Shrnuje princip duchovní a smyslové výchovy. Většinu knihy tvoří jednotlivé lekce. Pohnerová (1997) píše, že východiskem duchovní a smyslové výchovy je neverbální představa skutečnosti, kterou se postupně snažíme vyjádřit verbálně. Uvádí čtyři hlavní části – *O všem živém, Poznávání sebe sama, Já ty, Vnitřní a vnější prostor života*. Ke zpracování těchto námětů využívá různé výtvarné techniky.

2.3.1 O všem živém

Tato kapitola je spojena s výukou přírodních věd. Hlavním smyslem výuky je zažít údiv a respektovat a uctívat život na Zemi a tvorba tedy musí být založena na pozorování přírody. Přírodní děje jsou srovnávány s člověkem. Dílo vychází ze zkušenosti dítěte, které získalo z dřívější výuky nebo vlastním zkoumáním přírody, je založeno na srovnávání tvarů a barev. Pohnerová (1997) uvádí jednotlivé lekce týkající se srovnání člověka s rostlinami a zvířaty včetně jejich obydlí. Poté se věnuje rodině, tomu, jak se dítě cítí v děloze a po narození a komu je podobné.

2.3.2 Poznávání sebe sama

Tato část se zabývá poznáváním sebe sama z hlediska těla i duše, tedy nejen tím, co se děje v hlavě a v mysli, ale i fyziologickými funkcemi těla a orgánů. Dítě si tak začíná uvědomovat svou jedinečnost i jedinečnost ostatních lidí. Pohnerová (1997) v této kapitole pracuje i s převáděním zvuku do tvaru nebo barev.

2.3.3 Já ty

V této kapitole je dítě vedeno k toleranci, lásce a prohlubování vztahů k druhým. Učí se prožívat doteky a přijímat je. Kapitola obsahuje cvičení, ve kterém si děti hrají na doktora, poznávají důvod podávání ruky, ale i význam objetí a pocit z něj (Pohnerová 1997). Za důležité je považováno dětem vysvětlit i to, že každému je příjemné něco jiného, a tak mohou mít různí lidé na doteky různé reakce. Zatímco pro někoho může být objetí znakem přátelství, pro jiného může znamenat útlak a narušení komfortní zóny.

2.3.4 Vnitřní a vnější prostor života

Vnitřní a vnější prostor jsou neoddělitelné součásti lidského vnímání a prožívání. Dítě si osvojuje základní hodnoty lidského života, ale uvědomuje si, že jeho myšlenky jsou svobodné, a učí se soustředit i uvolnit. Pohnerová (1997) tuto kapitolu pojala jako učení dítěte skromnosti, pokoře a lásce hledáním štěstí v sobě samém a v maličkostech. Jejím

cílem je naučit děti respektovat své vědomí. K této lekci připravila autorka úkoly, ve kterých tvoří děti „dárky – nedárky“ a dozvídají se o svatých. Dále kreslí cestu myšlenky, jak myslí na své blízké a co teď dělají. Nakonec zařazuje téma zrození a smrti.

Přesto, že je tento díl poměrně dobře využitelný v předškolním vzdělávání, probíhaly zde uvedené činnosti, dle věnování na poslední straně (Pohnerová 1997), na prvním stupni ZŠ.

3 VÝTVARNÁ VÝCHOVA Z POHLEDU RVP PV

V předchozí kapitole byly uvedeny obsahy *Duchovní a smyslové výchovy*. V kapitole třetí se je pokusíme konfrontovat se souvisejícími obsahy a cíli definovanými aktuálním pojetím preprimárního vzdělávání, resp. jeho kurikulem. Tato kapitola tedy vychází ze znění Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání platnému k 1. září 2021. RVP PV předkládá čeho by mělo být dítě schopno a čemu by mělo být naučeno v době předškolní docházky, a to v oblastech *dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět* (MŠMT 2021). Uvádí také kompetence, kterých by mělo dítě po absolvování výchovy v MŠ dosahovat. Jsou jimi *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské* (MŠMT 2021). Tato kapitola obsahuje oblasti, které lze díky výtvarné výchově u dětí rozvíjet.

M. Pohnerová ve své didaktice pracuje s lidským tělem a lidskou psychikou. Při poznávání sebe sama směřuje pozornost i k poznávání druhých, ale především k pozorování a zkoumání světa, a to s ohledem na kulturu a společnost. Obdobně je koncipován RVP PV, který obsahuje téměř totožné „kapitoly“ jako metodika M. Pohnerové, akorát je člení podrobněji. Jednotlivé dílčí oblasti jsou v této práci rozděleny do podkapitol, aby byla lépe znatelná podobnost s tématy z předchozí kapitoly obsahující koncepci duchovní a smyslové výchovy.

3.1 Dítě a jeho tělo

V této oblasti můžeme rozvíjet u dítěte uvědomění si vlastního těla a hrubou i jemnou motoriku, dále užívání všech smyslů, fyzickou i psychickou zdatnost a také základní hygienické návyky (MŠMT 2021). Dítě poznává části svého těla, procvičuje jemnou motoriku při práci s různými materiály a může je zkoumat více smysly. Při práci s tužšími materiály, jako je hlína, posiluje dítě i svou fyzickou zdatnost. Hygienické návyky jsou mu předkládány prostřednictvím situačního učení, v rámci kterého si i pedagog při práci s barvami a jinými materiály myje ruce.

3.2 Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč

Zde si dítě osvojuje základní dovednosti potřebné pro čtení a psaní, rozvíjí své řečové schopnosti a jazykovou a komunikativní obratnost (MŠMT 2021). Komunikaci rozvíjíme ve výtvarné výchově nejen během reflexí, ale i v případě, že s dětmi tvoříme piktogramy, které jim mohou zprostředkovat komunikaci neverbálně.

3.3 Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Tato oblast slouží pro rozvoj kultivace a zpřesňování smyslového vnímání, rozvoj tvořivosti, posilování poznávacích citů a vytváření základu pro práci s informacemi (MŠMT 2021). Pomocí výtvarné tvorby dáváme dítěti možnost se sebe vyjádřit. Ideální je nechat dítě experimentovat, objevovat a posilovat tak jeho zájem a zvědavost, nechat ho míchat barvy a pracovat s různými materiály zcela bez zábrán a podle jeho vlastní představy. Zadáváme dítěti námět, jehož zpracování záleží pak na něm.

3.4 Dítě a jeho psychika – sebepojetí, city, vůle

V oblasti „sebepojetí, city, vůle“ rozvíjíme dítě v poznávání sebe sama. Zaměřujeme se na schopnost vytvářet citové vztahy, prožívat emoce a umět je vyjádřit a rozvíjet své mravní a estetické vnímání. Oblast se věnuje také získání schopnosti záměrně řídit své chování a ovlivňovat situaci (MŠMT 2021). Pomocí výtvarné tvorby může dítě vyjádřit své pocity, které může spojit s barvou nebo je vyjádřit pomocí způsobu a materiálu, který k tvorbě využije. Zároveň pozorováním děl získává schopnost vnímat ostatní lidi, jejich emoce a prožitky. Poznává, že kombinace barev a tvarů může mít na člověka emoční dopad a tím, že se učí emoce pojmenovávat, plně je prožívat a nepotlačovat, postupně nabývá schopnosti je ovlivňovat a záměrně řídit své chování.

3.5 Dítě a ten druhý

Ve vztahu k druhému můžeme u dítěte vytvářet prosociální postoje, posilovat prosociální chování a rozvíjet kooperativní dovednosti (MŠMT 2021). Ve výtvarné tvorbě by měl každý tvořit podle sebe tak, aby každé dílo bylo originální. Děti se přirozeně učí, že být rozdílný a jedinečný, je normální. Zároveň se většinou musejí dělit o pomůcky, což je vede k prosociálnímu chování v podobě dělení se, vymezování si osobního prostoru, ale i ohleduplnosti k prostoru toho druhého. Dílo může být i společné, což děti prostřednictvím VV vybízí ke kooperaci a vzájemné pomoci, ať už spontánně nebo nepřímo řízeně učitelem. Pomocí VV lze rozvíjet i skupinové dovednosti.

3.6 Dítě a společnost

V této oblasti rozvíjíme u dítěte schopnost žít ve společenství, zvládat jeho změny a projevat se autenticky. Dítě získává povědomí o ostatních kulturách a národnostech a seznamuje se se světem, je rozvíjen jeho vztah ke kultuře a společenský i estetický vkus (MŠMT 2021). Stejně jako chod v MŠ má i výtvarná výchova svá pravidla, na která si děti buď přicházejí samy, nebo jim je předkládáme smysluplně, ale tak, aby neomezovala jejich tvorbu. Využíváním materiálů ve svém okolí si dítě všímá světa kolem sebe a pozorováním děl může zase poznávat jiné kultury a národy. Malby jsou vhodnou pomůckou pro poznávání historie a typických rysů určitých historických epoch (jeskynní malby, hieroglyfy).

3.7 Dítě a svět

Záměrem učitele v oblasti „dítě a svět“ je seznámit dítě s prostředím, ve kterém žije. To zahrnuje nejen vytváření elementárních poznatků o přírodě a jejích proměnách, ale i poznávání jiných kultur. Důležitým aspektem je také rozvoj úcty k životu a vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem (MŠMT 2021). Dítě pozoruje svět kolem sebe, včetně přirozených změn probíhajících během roku. Všímá si barev, které může vidět jen v určitá období, nebo střídání dne a noci a dozvídá se, že některé rostliny ve svém okolí a zemi běžně nenajde. Pozoruje růst rostlin a vliv vnějších (i lidských) faktorů na jejich vývoj.

Hana Stadlerová v knize *Uměním tě proměním* (2020) rozepisuje využití výtvarné výchovy ve spojitosti s RVP PV obdobně jako v této kapitole. Uvádí, že je potřeba přistupovat k dětské tvorbě s respektem, a tudíž vytvářet vhodný prostor pro výtvarný projev, který by měl být využíván i jako *cílený prostředek pro rozvoj dítěte* (Stadlerová a kol. 2020, s. 25).

Dalšími možnostmi, *jak pracovat s obsahem RVP PV ve výtvarné výchově* se zabývala i Helena Hazuková v knize *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání* (2022, s. 17–22), kde autorka popisuje i konkrétní výtvarné činnosti a postupy, jak pracovat s výtvarnou výchovou v předškolním vzdělávání. Hazuková (2022) uvádí, že je potřeba nahlížet na obsah RVP PV „výtvarnými brýlemi“ a poté zjišťuje, že většinu dílčích cílů lze naplňovat prostřednictvím výtvarné výchovy.

Zajímavý článek o výtvarných činnostech v MŠ s vazbou na RVP PV publikovala Petra Vondrová (2005). Ve svém článku rozepisuje oblasti vzdělávání dle RVP PV včetně vzdělávací nabídky, ke kterým přidává své příklady konkrétních činností. Poukazuje zde i na důležitost podnětného prostředí, které dítě aktivizuje a podporuje jeho tvořivost a vnitřní motivaci.

Výtvarná výchova nám umožňuje naplňovat velké množství z výše zmíněných cílů a je tedy zřejmé, že bezpodmínečně patří do chodu MŠ. Právě výtvarná výchova v animo-centrickém pojetí je v souladu s principy RVP PV a propojuje fyzickou tvorbu s psychickým vnímáním, a to prostřednictvím co nejvíce smyslů. Pomocí výtvarné tvorby tak rozvíjíme kompetence, kterých chceme, aby dítě ukončující předškolní vzdělávání dosahovalo. Dítě by tak mělo soustředěně pozorovat a zkoumat, uplatňovat získané zkušenosti, klást otázky a hledat na ně odpovědi, učit se spontánně i vědomě, umět ohodnotit a ocenit sebe i druhé a nebát se experimentovat a chybovat. Mělo by být zvyklé se setkávat s oceněním nejen za úspěch, ale i za snahu, a být schopné vyjadřovat ve větách své prožitky, pocity a nálady. (MŠMT 2021) To procvičuje díky reflexi, která je typická pro animo-centrickou tvorbu a stejně tak pro duchovní a smyslovou výchovu. Dítě se učí komunikovat bez ostychu, respektovat názor ostatních, a nejen přijímat odlišné názory, ale i si stát za svým rozhodnutím a čelit jeho následkům. Stejně tak by mělo chápat rozmanitost lidí a tolerovat jejich odlišnost i jedinečnost. Vzhledem k práci s přírodními a dostupnými materiály by se mělo dítě přirozeně zajímat o svět a své okolí.

4 VÝTVARNÝ PROJEV DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Výtvarné vyjádření je pro předškolní věk velmi důležité. Pro některé děti může být např. kresba prvním způsobem, jak vyjádřit své pocity v novém prostředí nebo jak regulovat emoce a přijmout změnu. Jedná se také o jeden z diagnostických nástrojů, který kompetentnímu učiteli umožní dítě lépe poznat. Na základě analýzy kreseb postavy lze např. dobře pozorovat samotný vývoj dítěte. Výpovědní hodnotu mají pak i další vyobrazené předměty, volba barev, expresivita a kompoziční řešení obrázku nebo objektu.

Jelikož didaktická koncepce Marty Pohnerové často pracuje s reflexí výtvarného projevu či jeho dílčích prvků, je důležité zde alespoň ve stručnosti uvést rámcový vývoj dětské kresby a malby v předškolním věku. Tato přehledová rešerše vedoucí k pochopení ontogenetických determinant výtvarného vývoje je klíčová také vzhledem k závěrečné reflexi lekcí realizovaných v praktické části práce.

Dítě nastupuje do mateřské školy ve věku okolo tří let. Tento věk odpovídá fázi čmárání. Již na čáře lze pozorovat, zda ji dítě vede klidně, nebo rozpačitě, jestli linie mění směr, nebo je plynulá. Přesto to zcela nevyovídá o jeho povaze, a i poměrně hyperaktivní dítě se může během kresby soustředit (Uždil 2002). Čmárání je spíše kinetickou aktivitou, která zanechává viditelný „odraz“. Postupně začíná dítě své kresby pojmenovávat, a ty tak mohou odrážet skutečnost. Učitel je zde, aby dítě podpořil a nabízel mu materiály vhodné k experimentování s tvorbou (Lowenfeld, Lambert Brittain 1987).

Kresbu ve věku 4–7 let označují Lowenfeld a Lambert Brittain (1987) jako fázi preschematickou. Kresba se pro učitele stává záznamem dětského myšlení. Pedagog pak může o obrazu s dítětem diskutovat. Během této fáze se objevují rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Na jejich tvorbu má vliv materiál, ale i vnější faktory, které ovlivňují jejich aktuální náladu a chuť tvořit.

4.1 Postava

Prvním symbolem, který se v kresbě objevuje je postava, tedy hlava, ke které jsou připojeny nohy. Jedná se o tzv. hlavonožce. Lowenfeld a Lambert Brittain (1987) uvádějí, že pohled na fotografii nebo kresbu celého člověka, která by měla sloužit jako vzor, by výtvar dítěte

nezměnil. Děti kreslí sami sebe tak, jak se vnímají, a postavu člověka nepřekreslují. Vědí, že mají hlavu i proto, že je centrem smyslů, pomocí kterých poznávají svět. To souvisí s druhou myšlenkou pojetí dětské tvorby, kterou Lowenfeld a Lambert Brittain (1987) uvádějí, tedy že děti zakreslují to, co vnímají. Vizuální zážitek v této době označují za stejně důležitý jako ten haptický. Symbol pro kresbu osoby není ustálený, a tak ji dítě pokaždé zakreslí trochu jinak. Kolem 7. roku věku se symboly ucelují a u dítěte je tak možné pozorovat shodné prvky typické pro kresbu onoho konkrétního jedince.

Symbolu v dětském výtvarném projevu se podrobně věnuje ve stejnojmenné knize Hana Babyrádová (1999). Ta uvádí, že pomocí grafického symbolu prezentuje dítě světu samo sebe a zároveň tím dává najevo, že je připraveno s ním komunikovat. Dále v knize popisuje geometrické obrazce, které zastupují symboly ve výtvarném umění. Jsou jimi body, linie, kruh, kříž, čtverec a další. Složitějšími jsou pak spirála a labyrint. Význam má i rozložení obrazu a jeho symetrie.

4.2 Barva

U dětské kresby v tomto období je vztah mezi barvou a reálným objektem malý. Dítě k tvorbě často využívá svou oblíbenou barvu, barvu vázající se k určitému pocitu či emoci nebo barvu, která jej zrovna zaujala. Dítě s barvami experimentuje a učitelova role je mu toto umožnit a nenutit jej do zobrazování skutečnosti (Lowenfeld, Lambert Brittain 1987).

4.3 Prostor

Dítě o prostoru uvažuje jako o tom, co má kolem sebe, a zachycuje objekty tak, jak je vnímá (Lowenfeld, Lambert Brittain 1987). Vjem je založen na všech smyslech v kombinaci s emocionálními a racionálními faktory. Dítě kresbu obohacuje na základě své vlastní zkušenosti se světem (Uždil 2002). Vztah mezi jednotlivými nakreslenými a reálnými objekty je u předškolních dětí stejně jako u barev malý. Mají problém s prostorovým rozložením jednotlivých objektů a obrazům tak chybí perspektiva. Těžko tedy zakreslují dva objekty, které by se měly překrývat. Pokud něco takového kreslí objevují se kresby nad sebou, vedle sebe nebo v sobě. Dále využívají „rentgenový obraz“ předmětů, např. kreslí

neprůsvitný vak, ale zakreslí na něj, co obsahuje. Dítě předškolního věku často rozděluje prostor na nebe a zem, a to pomocí čar. Jednotlivé objekty pak zakresluje lineárně vedle sebe (Uždil 1987). Velikost a umístění předmětů pak určitým způsobem závisí na jejich významu a hodnotě, které pro dané dítě mají (Lowenfeld, Lambert Brittain 1987).

4.4 Motivace k tvorbě

Děti zakreslují především to, co je zaujme. Kresba je určitou hrou se stopou. Jaromír Uždil (2002) ji popisuje metaforicky jako „poměrně trvalé divadlo, které zanechává viditelný výsledek i po dohrání představení“. Děti se podle něj ke své kresbě vrací zřídka. Některé kresby v nich však mohou přesto zanechat trvalý vztah, který vyvolává pocity a vzpomínky spojené s tvorbou samotnou.

Imaginativní tvorbu jako hru vyzdvihuje také Claire Golombová ve studii *The Creation of Imaginary Worlds*. Podle autorky se jedná se o vysoce komplexní mentální aktivitu, která dítěti poskytne svobodné možnosti vžívat se do rozmanitých rolí a podstoupit magickou transformaci světa prostřednictvím hry. Tato proměna je v dětské hře patrná už od dvou let věku dítěte (Golomb 2011).

Je proto důležité v dětech vyvolat zájem o vyjádření se pomocí tvorby, ideálně je motivovat na základě prožitku více smysly, diskutovat o tématu, které by měl obraz vyobrazovat, a nechat jim volnost v jejich projevu. Měl by jim být poskytnut dostatečný prostor pro to, aby své emoce vyjadřovaly na papír. Dítě by také nemělo být omezeno tématem nebo dobou, kdy může tvořit (Lowenfeld, Lambert Brittain 1987). Tato myšlenka je však pro prostředí MŠ poněkud nepraktická. Dětem je umožněno tvořit podle sebe i kdykoliv chtějí, ale jen během volné hry. Pokud však má být tvorba zaměřena na určité téma, je potřeba, aby jej alespoň trochu dodržely.

Výtvarná tvorba vede dítě především k tvořivosti. Pod tento pojem spadá i kompetence dítěte přetvářet získané poznatky k vlastnímu užitku a umět se radovat z vlastního výsledku (Uždil 2002). Dítě je tak vedeno i k sebereflexi.

4.5 Materiál a pomůcky

Lowenfeld a Lambert Brittain (1987) uvádějí, že proces tvorby je důležitější než konečný produkt, což koresponduje s filozofií artefietiky a animo-centrismu. Je tedy důležité vybrat správné pomůcky a materiál, aby se děti naučily s materiálem dobře pracovat a ten tak neomezoval jejich tvorbu. Také by mělo být možné jej využít opakovaně, tzn. vyvarovat se materiálům, kterých máme omezené množství. Ideální je dle Lowenfelda a Lambert Brittaina (1987) temperová barva, avšak ve správné hustotě, aby se předešlo zbytečnému odkapávání. Papír by měl být umístěn na nižším stole nebo na zemi. Doporučují také umožnit dětem kreslit tužkou a pro prostorovou tvorbu pak poskytnout dětem hlínu. Mezi další vhodné pomůcky řadí barevné křídly, nůžky a barevné papíry.

Dítě by si mělo prostřednictvím umění prožít strach, radost, lásku nebo nenávisť. Mělo by zkoumat, experimentovat a učit se z chyb (Lowenfeld, Lambert Brittain 1987). Umění podporuje dítě v poznávání sebe sama a pomáhá mu rozvíjet jeho samostatnost a sebedůvěru, umožňuje mu vnímat, myslet a posiluje jeho představivost. Dítě obohacuje svůj výtvarný projev o vlastní myšlenky a představy. Kresba a malba má vždy osobní spojitost s dítětem, které do nich projektuje své city, vnímání a poznání. Obohacuje tak tvorbu o osobité nápady a upevňuje svou osobnost vedle druhých. Výtvarná činnost představuje pro dítě jednu z cest poznání světa. Je určitým způsobem *stavění mostů ke světu... Poznáváme, hodnotíme a máme rádi... – to by si mohli malí kreslíři vepsat do štítu* (Uždil 2002, s. 106).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝTVARNÁ ŘADA INSPIROVANÁ METODAMI MARTY POHNEROVÉ

Závěrečná kapitola této práce bude věnována představení vlastní metodické řady, inspirované didaktickou koncepcí Marty Pohnerové, která byla zevrubně charakterizována v teoretické části práce, kde byla zmíněna i potenciální možnost jejího uplatnění v preprimární sféře vzdělávání.

Pro lepší orientaci bylo vzhledem k povaze této práce a propojení dílčích témat s RVP PV nutné uvedenou strukturu lekcí oproti kapitolám v knihách M. Pohnerové pozměnit. Lekce zapojují i přirozenou dětskou zvědavost. Při přípravě metodické řady byl zachován tematický postup jednotlivých oblastí z RVP PV a stejně jako v něm a v knihách M. Pohnerové se i v jednotlivých lekcích témata částečně prolínají. Náplň jednotlivých lekcí se vyvíjí od témat spojených s vnímáním sama sebe zvnějšku přes objevování světa „vnitřního já“ až po recepci přírodního dění a perspektiv okolního světa. Lekce jsou připravené tak, aby dítě vše vnímalo a prožívalo propojením více (nejlépe všech) smyslů. M. Pohnerová se ve svých knihách sice v mnohém shoduje s RVP PV, její metody jsou však pro děti zajímavější a využívají v dnešní době méně používaných výtvarných technik. Důraz je zároveň kladen na práci s přírodními materiály.

5.1 Obecný úvod výtvarné řady

Každá lekce je rozepsána jednotlivě a jsou u ní uvedeny konkrétní stránky z knih M. Pohnerové, ze kterých daná lekce vychází. V práci je dodržena většina autorčiných postupů, které jsou doplněny o vhodnou motivaci. Činnosti jsou vybrány tak, aby na sebe logicky navazovaly a byly vhodné pro předškolní děti. Každá lekce zároveň obsahuje seznam potřebných pomůcek a údaj o počtu dětí, které se lekce účastnily. Jednotlivé činnosti jsou vázány k oblastem RVP PV (kterými se zabývá kapitola 3).

Nakonec lekce obsahují reflexi. Nejprve reflektuji sebe a práci jako celek, co mě zaujalo a jak děti pracovaly, ale i co se nepovedlo nebo jsem mohla udělat jinak. Další reflexe se týkají jednotlivých dětí – co jsem vypožorovala a slyšela během tvoření a nakonec, jak dítě okomentovalo svou práci, přičemž uvádím konkrétní citaci dítěte, případně jej parafrázuji. Lekce jsou tak doplněny i o případná doporučení a možné změny.

5.2 Charakteristika školní skupiny

Lekce probíhaly se skupinou 10 dětí různého věku (3 roky 10 měsíců–6 let 2 měsíce) a byli tak vybráni zástupci každé věkové kategorie v MŠ. MŠ, kde probíhala praktická část bakalářské práce, má oddělený ateliér (klub). Byla zde tedy možnost pracovat s menší skupinou dětí mimo běžný režim dne v MŠ. Většina činností probíhala dopoledne během doby určené pro řízenou činnost. K dispozici měly děti vždy minimálně hodinu. Čtvrtá a pátá lekce probíhaly venku. Reflexe probíhala převážně s jednotlivci podle toho, kdy dokončili svou práci. Lekce byly rozděleny na dvě části, aby bylo možné navázat na prolínající se témata.

5.2.1 Lekce první: Já

- RVP PV:
 - Dítě a jeho tělo: smyslové vnímání, části obličeje
 - Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč: reflexe a dialog
 - poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace: tvořivost
 - Dítě a ten druhý: prosociální chování a postoje
- M. Pohnerová: *Duchovní a smyslová výchova*: díl 1. (1992) – str. 16–17, 20, 30
- Počet dětí: 5 + 6
- Pomůcky: uhel, kresebný balicí papír (cca A3)

První lekce se uskutečnila první den ráno, z provozních důvodů nejprve s menšími dětmi. S předškoláky proběhla zpětně třetí den odpoledne. Jelikož odpoledne mají předškoláci po krátkém odpočinku odpolední klub, zúčastnili se lekce všichni z navštěvované třídy. Uvedené práce jsou pouze od dětí, které byly předem vybrány pro uskutečnění lekcí (4).

Lekce začala v kruhu na zemi. [Příloha 4] Jelikož se jednalo o první lekci, nejdříve zazněla obecná pravidla týkající se bezpečnosti a chování v ateliéru. Pro příjemnou atmosféru jsem děti nechala, aby mi sami vybraly, jak mě budou oslovovat. (Vybraly si oslovení „paní učitelko“, přestože jsem na něm netrvala. Děti jsou na něj v prostředí školky zvyklé a oslovovat mě jen jménem nechtěly). Informovala jsem je o tom, že budu pořizovat fotografie, a na co je poté využiji. Následně si děti prohlédly pomůcky, se kterými budou

pracovat, a vyzkoušely si práci s uhlím. Poté popisovaly svůj obličej podle toho, co si pamatují, co viděly, když se například podívaly někdy do zrcadla. Popisovaly nejdříve detaily jako je barva očí, vlasů nebo náušnice. Navedla jsem je tedy, aby se věnovaly spíše částem obličeje nebo popisovaly, co jim ukazují. Dále pracovaly s dotekem. Se zavřenýma očima prstem obkreslovaly jednotlivé části obličeje a znovu je popisovaly, druhou rukou naznačovaly do vzduchu jejich tvar a vzájemně si porovnávaly uši, nos a pusy. [Příloha 5] Poté spontánně popisovaly, jaké části obličeje jsou měkké a tvrdé. Předvedla jsem jim, jak mohou jednotlivé části obličeje zaznamenat. Rovné části obličeje, jako například tvář, mohly znázornit pomocí čáry, nos jako hrbol a vlasy čmáráním. Kresba následně probíhala u stolu, kde byly děti částečně rozděleny podle věku, ale i podle toho, kde chtěly sedět. [Příloha 6–8]

Lekce s předškoláky probíhala odpoledne ve stejný den jako lekce třetí. Motivace probíhala obdobně. Nejprve jsem dětem zopakovala pravidla. Protože činnost probíhala během odpoledního odpočinku menších dětí, musely být děti v klubu obzvlášť potichu. Dále se seznámily s materiály – sáhly si na papír z hrubší i hladké strany – a vyzkoušely si práci s uhlím – ostrá čára, silnější pruh plochou hranou a rozmazávání. Dále popisovaly různé části obličeje jako oči, uši, zuby a jazyk, ale i vlasy. Během prohlížení uší jsme si i krátce popovídali o náušnicích a o tom, kdy se uši propichují. Děti si všimly, kdo náušnice má a kdo ne, u mě si všimly dírek, ale náušnice jsem ten den zrovna neměla. Na rozdíl od menších dětí jsem i použila slovo „portrét“ a dětem jej vysvětlila. Další změnou pak bylo, že měly papíry přilepené ke stolu, aby jim při kresbě neklouzaly. Stejně jako malé děti si mohli vybrat, jestli chtějí papír na výšku, nebo na šířku a zda preferují jeho hladší, nebo hrubší stranu.

5.2.1.1 Reflexe činnosti

I přes počáteční organizační problémy děti pozorně poslouchaly a následně tvořily v naprosté tichosti. Všechny byly plně soustředěné a já se snažila je neruší přecházením po třídě, ostatně na to upozorňuje i M. Pohnerová v kapitole o koncentraci (Pohnerová 1992, s. 18). Potřebovala jsem ale práci zdokumentovat, a tak jsem musela po místnosti občas přejít. Dětem trochu papír klouzal, když se snažily jednou rukou kreslit a druhou přejíždět po obličeji (proto jsem je pak předškolákům přilepila kouskem izolepy). Když měly

první děti hotovo chtěly si obrázek vybarvit, vyfotila jsem tedy původní dílo a po reflexi jsem jim chtěla donést pastelky, ale jiné dítě si chtělo půjčit hračky, a tak i ostatní hotové odložily práci a šly si hrát. Uvědomila jsem si, že by bylo lepší nabídnout jim místo toho další činnost, protože všechny ostatní, které ještě tvořily, ihned svou práci dokončily a chtěly si také půjčit hračku.

Na rozdíl od předškoláků kreslily malé děti většinou celou postavu, a nejen obličej a všechny se snažily kreslit se zavřenýma (přivřenýma) očima a pak jen dodělávat detaily. Chtěla jsem, aby si předškoláci vyzkoušeli pracovat převážně s hmatem a alespoň na chvíli opravdu zavřeli oči. Někteří zkusili kreslit alespoň s přivřenýma očima, ale přišlo jim to moc těžké, a tak nakonec téměř všichni kreslili spíše podle vizuální paměti. Během úvodu komentovali, že nemají černé vlasy – je zde patrné, že nejsou zvyklí kreslit jednou barvou (černobíle) a už si více všímají detailu barev.

5.2.1.2 Reflexe dětí

Po dokončení práce každé dítě popsalo, co vytvořilo, co se nachází na jeho obraze a odpovědělo na předem připravené doplňující otázky: „Co, jsi nakreslil(a)?“, „Bavila tě činnost?“, „Bylo těžké kreslit se zavřenýma/ přivřenýma očima?“

Chlapec 3 roky 10 měsíců

Nakreslil nejprve postavu s velkým kloboukem, o které později řekl, že to je jeho starší bratr. Detaily byly jen drobné tečky, ale nakreslil oči i nos. [Příloha 9] Požádal o druhý papír (když jsem jej nabídlá jedné z dívek), na který už s větším soustředěním tvořil sebe. Začal hlavou, nakreslil celé tělo, ruce, nohy, poté trávník a až později se vrátil k očím, při jejichž kreslení otočil papír o 180 stupňů. Zaměřil se na práci s materiálem a zkoušel různě pracovat s hranou i plochou uhlu. Poté, co ostatní již dokončili svou práci, soustředěně pokračoval dál, ačkoli kolem něj vznikl poměrně velký hluk. Vytvořil poměrně ostré linie a tmavé plochy. Obraz nakonec rozmazal pomocí celé dlaně.

Nakreslil sebe „v ponožkách a botách na trávě“. Práce mu nepřišla těžká a bavila ho. [Příloha 10]

Dívka 4 roky 2 měsíce

Nakreslila nejprve oči a kolem nich obličej, poté vlasy a ústa a po přejetí obličeje rukou si dokreslila i nos jako dvě malá kolečka vedle sebe, která následně vybarvila. Slyšela chlapce vedle sebe, jak říká, že nakreslil klobouk, a tak také dodělala kolečko, které později popsala jako čepici. Obrázek jí potom, co si ho prohlédla, nejspíš připomněl otce, protože zavolala: „To je taťka asi!“ a dokreslila k ústům vousy. Poté si obrázek prohlédla i otočený o 180 stupňů. Řekla jsem jí, že kreslíme sebe, načež se děti zasmály, že si nakreslila vousy. Nabídla jsem jí druhý papír, ale ten už jen letmo začmárala.

Během reflexe k původnímu obrázku uvedla: „To jsem já, pusa, čepice a nebylo to těžké.“ S mým ukazováním ještě popsala oči, vlasy a již zmíněné vousy. [Příloha 11]

Chlapec 5 let

Ze všech dětí pracoval s dotekem nejvíce. Vždy si nejprve prstem přešel po části obličeje, obkroužil oko, přešel linii rtů a následně tvořil se zavřenými očima. Práce mu tak přišla náročná, a tak jsem řekla, že stačí oči jen přivřít. Po dokončení obličeje přikreslil slunce, mrak, dinosauří stopu a k hlavě připojil tělo. Nakonec přikreslil ruce a svou sestru (maximálně roční holčička).

Nakreslil tedy „sebe, sestru, slunce, obrázky“. Aktivita pro něj byla těžká a moc ho nebavila. [Příloha 12]

Dívka 5 let 4 měsíce

Začala kresbou kruhu jako obličeje, následně přikreslila po doteku své zavřené oči, nos a ústa. Dokreslila tělo a ruce. Rozhlédla se po třídě a všimla si, že jeden z chlapců nakreslil slunce, a tak jej rovněž doplnila. Nakreslila jej jako kruh s obličejem a poté se vrátila k postavě, ke které připojila vlasy. Následně dokreslila slunci sluneční paprsky a až poté doplnila k tělu nohy a prsty na rukou. Kresbu zakončila rovnou čarou, kterou popsala jako oblohu a mraky.

Při popisu vyzdvihla „boty, prsty, oči, nos, vlasy, ofinku, mráčky, slunce a oblohu“. Práce ji bavila a nebyla pro ni těžká. Letmo jsem během jejího popisu ukazovala na obrázek, protože se styděla mluvit nahlas. [Příloha 13]

Dívka 5 let 6 měsíců

S přivřenýma očima začala kresbu kruhem jako obličejem, následoval menší kruh a ústa. Nakreslila oči, do nich tečky jako zorničky a poté uši. Následně bez doteku pokračovala s tělem, dokreslila nohy a boty. Plochou stranou uhlu znázornila vlasy a nepovedené čáry se snažila rozmazat do ztracena. K tělu pak připojila ruce, do horního kraje přikreslila slunce s obličejem a plochou stranou uhlu udělala paprsky. Nakonec vybarvila pusu. Během popisu mluvila sama od sebe a obtahovala přitom obličej a uši.

„Nakreslila jsem sebe, vlasy, šaty, slunce.“ Činnost ji bavila a nepřišla jí těžká. [Příloha 14]

Chlapec 5 let 9 měsíců

Začal kreslit se zavřenýma očima a radoval se, že alespoň něco tak zvládl nakreslit, konkrétně hlavu a vlasy. Poté si vždy nejprve osahal část obličeje a následně ji zanesl na papír. Na obraze mě zaujaly ostřejší rysy čelisti, vystouplá brada a nezvykle zakreslený nos. Zakreslil oči jako dva kruhy, drobné uši, které nebyly jen v obrysu a vlasy které úplně nedoléhaly k hlavě.

„Tohle je krk, brada a pusa. Nebylo to těžké vždy jsem si nasměroval, co a kde chci kreslit,“ naznačoval, že až poté, co přivřel oči, tahy provedl. [Příloha 15]

Dívka 5 let 11 měsíců

Na obraze dívky poměrně dominuje její náhrdelník, který je jako jediný tvořen ostrou linií bez jakéhokoliv rozmazávání. Také si jako jediná z vybraných dětí nakreslila řasy.

Mít zavřené oči pro ni bylo moc těžké, a tak to zkusila jen na začátku. [Příloha 16]

Dívka 6 let 2 měsíce

Dívka je cizinka, a tak pracovala jako vždy v tichosti, ačkoli česky už umí celkem dobře. Nakreslila svůj obličej, oči, ústa, lehce tvarovaný nos a pomocí plochy uhlu a rozmazávání si vytvořila vlasy.

Pracovat se zavřenýma očima si nechtěla ani vyzkoušet, a tak kreslila podle paměti. [Příloha 17]

Chlapec 6 let 3 měsíce

Chlapec se plně soustředil na práci. Měl při tvorbě přivřené oči a jako jediný z dětí si nakreslil obočí a zuby. Nos nakreslil jako trojúhelník, což je pro něj ale prý typické. Protože nosí brýle, během úvodu jsem se s ním domluvila, že si je buď může sundat, nebo oči odhadne.

Oči tedy odhadl a práce pro něj nebyla těžká a bavila ho. [Příloha 18]

5.2.2 Lekce druhá: Uvnitř mého těla – emoce a pocity

- RVP PV:
 - Dítě a jeho tělo: smysly, části těla
 - Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč: komunikace, reflexe, dialog
 - poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace: tvořivost, představivost, „práce s abstrakcí“
 - sebepojetí, city, vůle: poznávání sebe sama, rozvoj vyjádření prožitků
 - Dítě a ten druhý: prosociální chování a postoje
- M. Pohnerová: *Duchovní a smyslová výchova*: díl 1. (1992) – str. 32, díl 2. (1995) – str. 5
- Počet dětí: 10
- Pomůcky: keramická hlína, podložky

Jelikož se ve vybrané MŠ nachází keramická dílna, mají zde děti možnost se převléknout. Převlečené tedy usedly ke stolu, kde probíhala motivace. Jednalo se o poměrně náročné

téma. Na úvod jsme diskutovali o tom, jak prožíváme různé emoce a pocity v těle. Strach není pouze mentální záležitostí, ale projevuje se také fyzicky – celé tělo se stahuje. Děti ho dávají najevo voláním po rodičích a třesem celého těla. Souhlasily, že radost cítí i v břiše a na ústech, když se usmívají. Zkusily si předvést i vztek – mračily se, křížily ruce před tělem, ruce zatínaly v pěst. Každé dítě dostalo na podložku kus keramické hlíny a tvořilo podle své fantazie. Pojmy byly poměrně abstraktní, a tak jsem se snažila dětem poradit, jak by mohla práce vypadat. Diskutovali jsme o tom, jaké symboly pro různé emoce používáme: radost – úsměv (smajlík), slunce, hněv – pomačkaná hrouda, bodliny atd. Děti vytvářely většinou emoci, kterou právě prožívaly. Tentokrát skončila větší skupina dětí téměř ve stejný čas. Poslala jsem je tedy k paní učitelce na řízenou činnost, kam jsem postupně posílala i další děti, které měly hotovo, aby nerušily ty, které ještě pracují. [Příloha 19]

5.2.2.1 Reflexe činnosti

Během motivace jsem již měla dětem rozdat hlínu, aby mohly emoci předvádět rovnou na hmotě, ale i přesto probíhala lekce překvapivě dobře. Zbytečné zdržení vzniklo, když jsem rozdávala hmotu a nebyla připravena, že není tak snadno rozdělitelná jako klasická modelína. Soustředěnost dětí jsem podpořila dalším povídám o tom, jak můžeme emoce a pocity znázornit. Předpokládala jsem, že jsou pojmy pro děti příliš abstraktní, a proto nebudou vůbec spolupracovat. Většina dětí chtěla tvořit mimo téma, snažila jsem se je však přimět, aby vytvořily alespoň jednu reprezentaci emoce nebo pocitu. Většina tedy tvořila smajlíka představujícího radost a následně, co samy chtěly. [Příloha 20–22] Vznikl jeden opravdu zajímavý výtvar (viz chlapec 5 let 9 měsíců). Zadal jsem, aby znázornily, jak se aktuálně cítí, a potěšilo mě, že vznikala většinou radost (přestože mohly ztvárnit jakoukoliv emoci). Dokonce si v jednu chvíli během práce začaly děti společně zpívat, což ale na druhou stranu bránilo případné diskusi o negativních emocích, jejich přirozenosti a možných strategiích jejich zmírnění. Avšak u některých dětí vznikl prostor pro zajímavou debatu o tom, proč zvolily právě symbol, který jejich dílo reprezentuje. Zároveň jsem si dokázala, že i o abstraktních pojmech lze s menšími dětmi zajímavě diskutovat a že jejich závěry nás mohou překvapit. S ohledem na dostupnost keramické dílny jsem očekávala, že děti budou zvyklé s hlínou pracovat, přesto je však tato skupina zvyklá tvořit spíše neplastické předměty, a tak byla většina výtvarů, i přes mou snahu, „nalepená“ na

podložku. Proto nebylo možné je zachovat a jsou tak pouze zachycené na fotografii. Napadá mě, že problémem by mohla být právě ona podložka, která dětem připomíná papír, na nějž zamačkávají své dílo. Všechna díla, která bylo možné vytvrdit, si děti s radostí vzaly domů.

5.2.2.2 Reflexe dětí

Po dokončení práce každé dítě popsalo, co vytvořilo a proč. Otázky zněly: „Jakou emoci nebo pocit si vytvořil(a)?“, „Bavilo tě to?“, „Bylo to těžké?“

Chlapec 3 roky 10 měsíců

Chlapec nejprve lepil kousky hlíny k podložce a vytvořil houbu, kterou poté přepracoval na jinou houbu připomínající spíše hroudu. Zkoušel si práci s materiálem a chvíli dělal „žížaly“. Nakonec sbalil všechnu hmotu do různě tvarované hroudy a řekl, že tvoří dům. Svou práci dělal z jednoho kousku hlíny, a tak jsem stihla zaznamenat jen ten závěrečný dům. Protože zadáním bylo tvoření emoce nebo pocitu, snažila jsem se doptat, proč chlapec vymodeloval právě houbu a dům.

Houba mu prý připomněla chalupu s babičkou a dědou, kde viděl velkou žlutou houbu. Dům popsal „jako babička, ale ne babička“, protože byl jejímu domu jen podobný. Oba chlapcovy výtvary jsme společně vyhodnotili jako radost, protože na chalupu za prarodiči jezdí rád. Práce ho nakonec bavila a nebyla pro něj těžká. [Příloha 23]

Dívka 4 roky 2 měsíce

Dívka začala jako velká část ostatních lepit kousky hmoty na podložku. Když jsem dětem ukazovala, jak s hmotou pracovat, zkusila vytvořit kuličku. Chtěla udělat sluníčko, které nakonec nedokončila. Hrála si různě s hmotou a dělala „žížaly“. Vytvořila dva smajlíky a další kuličky. Nakonec vymodelovala ještě sněhuláka, kterého okamžitě přetvořila v koníka.

Holčičky jsem se pak doptávala, co cítí, když vidí koníka. Záměrně jsem jí nabídla opačnou emoci, než jsem očekávala, zeptala jsem se tedy, jestli se zlobí. Odpověděla „ne, usmívám

se“. Takže jsme její emoci označily jako radost znázorněnou koněm. Práce ji bavila. [Příloha 24]

Chlapec 5 let

Od začátku tvorby byl chlapec zaujat představou dinosaura a chtěl jej vytvořit. Chtěla jsem, aby zkusil alespoň nějak emoci ztvárnit. Udělal tedy smajlíka a vrátil se k tvorbě dinosaura. Protože už předešlý den nakreslil dinosauří stopu, věděla jsem, že je má rád.

Popsal mi dinosaura: „Tady je hlava, krk a je to býložravec.“ Doptala jsem se, jak by se cítil, kdyby ho potkal ve skutečnosti a řekl, že dobře. Měl by prý radost a nebál se, protože to je býložravec, ale před tyranosaurem by „utekl až do stropu“. Práce ho bavila, jen pro něj bylo těžké vyrobit dinosauřím nohy. [Příloha 25]

Dívka 5 let 4 měsíce

Z „žížalky“ vytvořila dívka nejprve ústa, následně přidala tři kuličky – nos a oči – a nakonec ještě další „žížalky“ představující vlasy. Myslela jsem, že dělá smajlíka, ale svůj výtvar popsal jako „holčičku“. Vytvořila ještě sluníčko, které je pro ni symbolem radosti. Práce ji bavila a nebyla pro ni těžká. [Příloha 26]

Dívka 5 let 5 měsíců

Dívka vytvořila malinkého smajlíka a pak se plně věnovala tvoření jednorozce. Začala rohem, poté vymodelovala tělo, které pak ještě několikrát předělala, a nakonec vyrobila hlavu s obličejem. Tvořila sice prostorové „žížaly“, ale lepila je na podložku. Ze všech dětí pracovala dívka nejdéle. Chvilí si sice s hmotou hrála s druhou dívkou, ale jinak se práci věnovala téměř hodinu. Bohužel jsem výtvar nemohla zachovat, protože byl přilepený na podložku, a tak zbyla jen fotografie. Chtěla tvořit ještě postavičky ze seriálu a mráčky, na to ale už nezbyl čas.

Práce ji tedy očividně bavila a nebyla pro ni těžká. Vytvořila „jednorozce“ kterého označila za symbol lásky. [Příloha 27]

Dívka 5 let 6 měsíců

Práci začala dívka tvorbou smajlíka, načež mě požádala o více hlíny, aby mu mohla vyrobit i vlasy. Dotvořila poměrně brzy, ale chtěla ještě zůstat s kamarádkou, a tak se po krátkém hraní vrátila a tvořila dál. Zkoumala materiál a formovala různé tvary. Nakonec vytvořila hovínko a sluníčko. [Příloha 28]

Práce ji bavila. S přestávkami tvořila také téměř hodinu. Vyrobita „usměvavou pusinku, nos a vlásky“. Vymodelovala prý sebe jako symbol radosti. [Příloha 29]

Chlapec 5 let 9 měsíců

Chlapec mě svou tvorbou ohromil nejvíce. Tvořil z celého kusu hlíny, ze kterého vymodeloval jednotnou sochu připomínající golema. Sám ji pojmenovat a popsal jednotlivé části. Na to, že měla soška reprezentovat radost, působila poměrně děsivě, ale splňovala mou představu o částečném abstraktním zpracování emoce. Byl na ní poznat každý dotek a detail dělaný jen rukou a nehty (děti neměly k dispozici jiné nástroje). Poté si chlapec vytvořil ještě, co chtěl.

„Vytvořil jsem radost. Otisky nehtů jsou pusa, tady je nos a oči.“ Přitom ukazoval na výtvar a nehtem doplnil ještě pár rýh v oblasti pusy. Práce ho bavila a nebyla pro něj vůbec těžká. [Příloha 30]

Dívka 5 let 11 měsíců

Dívka vytvořila smajlíka z „žížal“, které vmáčkla na podložku, a prostorového panáčka. Nevypadala, že ji lekce moc baví, ale při závěrečné reflexi řekla, že ano. [Příloha 31]

Dívka 6 let 2 měsíce

Dívka vytvořila kruh, do kterého vmačkávala, nebo spíše zatloukala, hmotu pěstí. Poté ji prsty rozetřela a uhladila a dodělala oči, nos a pusku. Jelikož byl smajlík dokonale „zapuštěn“ do podložky, nabídla jsem jí, aby si vytvořila ještě něco jiného do prostoru, co by bylo možné uchovat. Vytvořila tedy dalšího podobného smajlíka, který byl sice plastičtější, ale přesto

byl stále vázán na podložku natolik, že jej nebylo možné uchovat, což dívku trochu mrzelo. Nabídla jsem jí tedy, že pak dětem dám fotky toho, co si nemohly odnést. Vytvořila tedy alespoň sluníčko, aby si měla co nechat.

Dívku práce bavila a nepřišla jí těžká. Vytvořila dva smajlíky představující radost. [Příloha 32, 33]

Chlapec 6 let 3 měsíce

Chlapec tvořil „žížalky“, které následně přimačkával na podložku. Vytvořil kruh, do něj vyryl obličej a poté podobně vymodeloval postavu. Zajímavé bylo, že smajlík udělal chlapec kulatý, ale postava byla z hranatých tvarů.

Práce ho bavila a nebyla pro něj těžká. Vytvořil „panáčka a emoci“. Emocí byl smajlík představující radost. [Příloha 34]

5.2.3 Lekce třetí: Uvnitř mé hlavy

- RVP PV:
 - Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč: reflexe, komunikace
 - poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace: tvořivost, poznávací city, kultivace smyslového vnímání
 - sebepojetí, city, vůle: citové prožívání, vyjádření prožitku
- M. Pohnerová: *Duchovní a smyslová výchova* (1997) – str. 18, 23, 25
- Počet dětí: 9
- Pomůcky: čtvrtka A4, suchý pastel

Úvod lekce probíhal na zemi, stejně jako při první lekci. Děti se seznámily s prací s materiálem a vyzkoušely si různé techniky jeho zpracování (čára hranou, plocha, rozmazávání). [Příloha 35] Se zavřenýma očima si měly představit cestu do mateřské školy, včetně zvuků, barev a dalších vjemů. Následně začaly některé svou vizi spontánně popisovat, chtěla jsem po nich však, aby se plně ponořily do své představy. Poté jsem se zeptala, jestli i nyní vnímají ve své mysli nějaké zvuky nebo barvy. Některé zmiňovaly

fialovou a oranžovou, zatímco jiní uvedli, že nevidí nic. [Příloha 36] Po usazení ke stolu si všichni opět se zavřenýma očima připomněli vize ve své hlavě. Snažila jsem se zachovat ticho, ale děti chtěly vyprávět o tom, co kreslí, a o svých zážitcích z cesty, ať už do školky nebo jinam. Každý si mohl papír otočit, jak chtěl a tvořit cokoli, co jej napadlo. [Příloha 37] Kdo měl hotovo, popsal mi svůj obrázek a přidal se opět k ostatním dětem na řízenou činnost. Osvědčilo se mi, že děti se takto navzájem neruší a tvoří opravdu, dokud chtějí. Když měly možnost si jít hrát, což nebylo podle obvyklého denního rytmu, byla pro ně hra lákavější než tvorba a práci dokončovaly narychlo.

5.2.3.1 Reflexe činnosti

Lekce měla příjemný průběh. Děti se soustředily a já konečně uvedla vše, jak jsem chtěla. Probíhal třetí den, a tak jsme se naladili na společnou „vlnu.“ Děti více spolupracovaly a některé vytvořily zajímavé abstraktní obrazy. Ocenily i práci s barvami. Suchý pastel se dá i dobře vrstvit, a tak většina obrazů pokrývá celý papír. Objevuje se pozadí a prolínající se vrstvy (figury) jako větve zpoza koruny stromu. Napadlo mě pustit dětem zvuky přírody, ale jednalo se o imaginaci vycházející z jejich myslí a z toho, co slyší v tichu, proto jsem žádnou tuto možnost nakonec raději zavrhla. V místnosti sice nebylo úplné ticho, protože ve vedlejší třídě si ostatní děti hrály, ale i tak se nám povedlo navodit klidnou atmosféru a každý se alespoň na chvíli ponořil do svého nitra. Od dětí jsem potřebovala reflexi, takže atmosféru narušovala zvolání: „Já to mám!“ a následné popisování obrazu, posouvání židlí a tekoucí voda při mýtí rukou. Přesto jsem zažila asi nejtišší tvorbu nejen v rámci lekcí, ale i své praxe.

5.2.3.2 Reflexe dětí

Po dokončení práce každé dítě popsal, co se nachází na jeho obrazu, a odpovědělo na některé doplňující otázky: „To jsi viděl(a) cestou?“, „Slyšel(a) jsi cestou nějaké zvuky?“, „Bavilo tě to?“

Chlapec 3 roky 10 měsíců

Chlapec vytvořil oranžovou cihlovou zeď s jemnou září a vše rozmazal jedním tahem jako při první lekci. Tak jsem tedy výtvar viděla zprvu já, ale jakmile obrázek popsal, pochopila jsem jeho myšlenku.

Nakreslil „duhový auto“, které viděl cestou do školky, kam prý jezdí někdy autem, někdy chodí pěšky, nebo jede na kole, koloběžce, či odrážedle. Práce ho bavila a nebyla pro něj těžká. [Příloha 38]

Dívka 4 roky 2 měsíce

Dívka začala kresbu růžovým křížem, ke kterému následně přikreslila další, rovněž růžové, tvary. Už od začátku si střežila růžový pastel pro sebe, ale později začala přidávat i další barvy, kterými obtahovala již vzniklé kresby nebo tvořila nové. Doptávala jsem se, zda slyšela po cestě i nějaké zvuky. Odpověděla, že slyšela ptáky, které ale neumí nakreslit. Poradila jsem jí, aby nakreslila třeba jen pruh barvy, která jí ptáky připomíná. Pruh barvy, který popsal jako „pozadíčko“ přikreslila, když slyšela staršího chlapce, jak jej popisuje na svém obrázku. Dokonce využila i stejnou barvu a slovo jako on.

Vytvořila „růžový vlak, kytičky, pozadíčko, letadlo s motory, mráček, sluníčka, vodu a žlutého ptáčka“. Během popisu pojmenovala jednotlivé části obrazu i více slovy, takže nejprve růžový mrak byl nakonec druhá květina. Práce ji bavila a nebyla pro ni těžká. [Příloha 39]

Chlapec 5 let

Chlapec nakreslil modro černý obrázek. Tvořil převážně hranou a barvu rozmazával jen minimálně nebo vůbec. Na obraze jsou dvě postavy a v mých očích modrá příšera. U tohoto obrázku bylo opravdu důležité se chlapce doptat, co reálně nakreslil.

Práce ho moc nebavila, což se odráželo i v použití pouze dvou barev, ale i tak se prý rád zúčastnil. Nakreslil „sebe a mamku, černou cestu, modrou oblohu a keř s plody a kořeny.“ Cestou slyšel ptáčky, ale ty nenakreslil. [Příloha 40]

Dívka 5 let 4 měsíce

Dívka pracovala s hranou pastelou, rozmazané části jsou ale spíše nechtěné. Hodně sledovala, co dělají ostatní. Zůstala nakonec u práce sama a v klidu ji dokončila. Na obraze jsou vidět barevné květiny, slunce, duha a jako jediná nakreslila déšť.

Nakreslila „kytičky, sluníčko, duhu a čáry, jako když prší“, protože pršelo, když šla ráno do školky. Vybavila si růžovou barvu, kterou mají květiny, jež vidí cestou do školky. Práce ji bavila. [Příloha 41]

Dívka 5 let 6 měsíců

Dívka tvořila pastelem hrany i rozmazané plochy. Vyzkoušela si, že pastel kreslí i na kůži. Na závěr přejela celý obrázek rukou a mírně tak rozmazala některé části. Vytvořila obrázek plný čar a barevných pruhů. Rozeznala jsem několik růžových srdcí.

Nakreslila „srdíčka, všechny ty barvy vidí cestou do školky, jsou to paprsky, srdíčkový paprsky“. Práce se jí líbila. [Příloha 42]

Chlapec 5 let 9 měsíců

Chlapec při práci vyprávěl, co viděl, když byl na výletě s rodiči. Přitom kreslil větve, zelené listy a na jedné z větví černé zvířátko. Pozadí vytvořil modré pomocí plochy pastelou. Na větve využil ostré čáry a listy rozmazal. Pozadí bylo plochou, takže si vyzkoušel práci s pastelem více způsoby.

Do školky prý jezdí autem, na kole, koloběžce, nebo chodí pěšky. Nakreslil „přírodu, veverku, kytičku, pozadíčko a stromeček“. [Příloha 43]

Dívka 5 let 11 měsíců

Dívka tvořila nejprve jemné čáry světlejšími barvami a poté rozmazávané plochy hnědou a zelenou barvou. Čáry rozmazávala jemně, ale postupně přidávala na intenzitě barev. Papír měla orientovaný na výšku, ale nakonec jej vystavila na šířku. Obrázek obsahoval směsici barev a čar, a tak jsem si pozorně poslechla, jak jej sama popíše.

Nakreslila „barevné okýnko“, které vidí, když jezdí autem nebo autobusem. Vybavila jsem si, jak se barvy míhají za oknem, když sama cestuji dopravními prostředky, a hned jsem na obraze viděla míhající se stromy, domy a sluneční svit. Dívku práce bavila a nebyla pro ni těžká. [Příloha 44]

Dívka 6 let 2 měsíce

Dívka začala modrými okraji, které nejprve dělala pomocí tenkých čar. Poradila jsem jí, aby využila vlastnost suchého pastelu a usnadnila si práci rozmazáváním. Vytvořila modrý rám, do kterého zasadila květiny a strom. Během práce vyprávěla pár svých zážitků a chvíli si zpívala.

Nakreslila „oblohu, stromeček, kytičky a travičku“. To vše prý vidí, když jede do školky autem. Práce ji bavila. [Příloha 45]

Chlapec 6 let 3 měsíce

Chlapec tvořil tmavé, syté plochy, které mírně rozmazával. Během práce si přetočil papír o 180 stupňů a poté jej vrátil do původní polohy. Obraz obsahoval dům, strom a postavu. Chlapec pracoval v tichosti a občas se porozhlédl, co dělají ostatní děti.

Nakreslil „dům, strom a lidi“. Postava nepředstavovala nikoho, koho chlapec zná, protože cestou do školky prý potkává různé lidi. Práce ho bavila a nebyla těžká. [Příloha 46]

5.2.4 Lekce čtvrtá: Svět kolem nás

- RVP PV:
 - Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč: reflexe, komunikace
 - Dítě a ten druhý: kooperace, interakce
 - Dítě a svět: seznamování s prostředím, úcta k životu, příroda
- M. Pohnerová: *Duchovní a smyslová výchova*: díl 1. (1992) – str. 5, 6/7, (28)
- Počet dětí: 5
- Pomůcky: kresebný balicí papír (cca A2 – A1), přírodní materiály, papír, voskovky

Lekce proběhla s odstupem jedenácti dní od lekce třetí, což nebylo úplně ideální. Musela jsem s dětmi znovu navázat „spojení“ a tak jsem začala krátkým zopakováním. Lekce probíhala venku, a tak nejprve musela zaznít i nová pravidla. Každý měl přinést něco, co jej na zahradě zaujalo. [Příloha 47] Děti měly k dispozici i papíry a voskovky, aby si mohly přenést vzor země nebo kůry apod. Seznámila jsem je se slovem „frotáž“. Přírodniny a menší papíry s frotážemi jsme pak naskládali na připravený papír. [Příloha 48] Dovolila jsem utrhnout opatrně pár listů a květů a do reflexe jsem proto zařadila i povídání o tom, jak se správně chovat v přírodě. [Příloha 49] Nakonec jsem jim prozradila, co budou tvořit další den. Obraz jsme nechali pro ostatní děti pro případ, že by do něj chtěly, až přijdou na zahradu, něco přidat. Následující den jsme obraz uklidili a použité materiály dali na kompost.

5.2.4.1 Reflexe činnosti

Bylo velice náročné namotivovat děti k práci, protože jsou zvyklé si venku převážně hrát. Nakonec, ale částečný obraz vznikl. Velký kus papíru zůstal nezaplňen, přestože jsem si původně myslela, že dětem papír spíše stačit nebude. Během reflexe se dvě dívky začaly přetahovat o listy, protože jedna si hrála s tím, který přinesla ta druhá. Nakonec je vrátily zpět na papír a obraz jsme nechali připravený, aby se na něj mohly podívat i ostatní děti, až přijdou na zahradu. Nebyla jsem sama s výsledkem úplně spokojená. Představovala jsem si, že děti obraz zaplní a nanosí spoustu materiálů, ale na to je asi školní zahrada příliš uklizená. Ideální by bylo sbírat materiály delší dobu na vycházkách a zároveň děti zaúkolovat, aby každé přineslo i něco z domova. Mohli bychom i porovnávat, jaké rostliny se kde vyskytují a kde naopak ne. Přesto jsem byla spokojená se závěrečnou diskusí, během které děti samy argumentovaly, proč není správné poškozovat stromy apod., a já se téměř nemusela zapojit.

5.2.4.2 Reflexe dětí

Děti nejprve sbíraly materiály v blízkosti položeného papíru. Poté jsme společně prošli zahradu a posbírali, co nás zaujalo. Děti více bavilo běhat po částech zahrady, kam normálně nechodí (každá třída má svou určenou část), a hrát si na prolézačkách, na které se také obvykle nedostanou. Slíbila jsem tedy, že až obraz dotvoříme, chvíli si popovídáme

a pak je nechám si hrát. Pomohli mi tedy nanosit ještě nějaké materiály. Během sbírání jsem si všimla, jak jedna dívka kope do stromu a jiná trhá květy z keře a pohazuje je po zemi. Zakázala jsem tedy další trhání a u obrazu zavedla s dětmi diskusi o tom, jak se chováme k rostlinám a přírodě. Děti samy říkaly, jak jsou stromy důležité, a zlobily se na dívku. Ona nakonec strom pohladila a slíbila, že do něj už příště kopat nebude. Domluvili jsme se, že rostliny budeme trhat jen výjimečně a nejprve se pokusíme hledat již upadlé květy apod. na zemi. Řekli jsme si, že pokud se rozhodneme rostlinu utrhnout, měli bychom k tomu mít důvod (např. květina pro maminku), a měli bychom se vyhnout tomu, že co utrhneme, pak zahodíme na zem. Dále jsme probírali, co kdo na obraz donesl. Nacházely se na něm listy, květiny, tráva, kamínky, šišky, listy z jírovce, hlína, několik papírků s frotáží a dva obrázky, které nakreslily dívky. Součástí obrazu se stal i nalezený míček. Nejedná se sice o přírodninu, ale děti jej našly na zahradě a shodly se, že jej chtějí na obraze mít. Děti se při práci bavily a líbila se jim. [Příloha 50]

5.2.5 Lekce pátá: Život a růst

- RVP PV:
 - Dítě a jeho tělo: smysly
 - Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč: reflexe, diskuse
 - Dítě a svět: příroda a její vývoj, úcta k životu
- M. Pohnerová: *Duchovní a smyslová výchova*: 1. díl (1992) – str. 11
- Počet dětí: 7
- Pomůcky: kresebný balicí papír (cca A3), uhel, fazol, písek, suchý pastel

Úvod lekce proběhl ve třídě, ze které jsme se poté přesunuli na zahradu. Předchozí den jsme společně zasadili jedno semeno fazole, přičemž další dvě byly již ve sklenici (jedno týden a druhý 14 dní). Nyní jsme si ukázali, jak vypadá naklíčený fazol. [Příloha 51] Na internetu jsme si pak pustili časosběrný záznam klíčící rostliny. Na zahradě jsme připravili papíry a zasypali je pískem. Děti písek uhladily jako připravený záhon [Příloha 52] a každé dostalo do ruky malý fazol. Poté, co popsaly jeho vlastnosti (např. hladký, teplý/ studený...), ho vrátily do krabičky a následně jej pomyslně zasadily do připraveného písku. Uhlem pak kreslily kořínky, které prorůstají pískem. [Příloha 53] Po sesypání písku [Příloha 54, 55] si

každý mohl dokreslit pastelem rostlinu. [Příloha 56] Několik fazolí jsme nakonec zasadili do záhonu.

5.2.5.1 Reflexe činnosti

Lekce probíhala během klasického pobytu venku, a tak byly na zahradě nejen ostatní děti ze třídy, ale i ostatní třídy z MŠ. Některé děti nespolupracovaly a do činnosti mi zasahovaly i paní učitelky. Lekce zcela neodpovídala poklidnému tvoření v duchu přípravy M. Pohnerové, ale nakonec se práce povedly. Děti nepracovaly synchronně, neboť opakovaně docházelo k situacím, že se někdo neočekávaně ztratil v davu. Zároveň přicházely ostatní děti, které si chtěly činnost zkusit. Slíbila jsem jim, že uděláme druhou skupinu, která si práci vyzkouší, až dotvoří ta první. Zájem ostatních dětí o tvorbu mě potěšil. Protože nám došly velké papíry, tvořily děti na cokoliv, co bylo k dispozici. Díky přítomnosti a pomoci druhé paní učitelky jsem mohla zaznamenávat i sesypávání písku z obrazů. Podstatou této lekce byl i prožitek z překvapení, které odhalil sesypaný písek. Práci si chtěl vyzkoušet i chlapec, který obvykle tvoří nerad a nemá většinou zájem ani kreslit.

5.2.5.2 Reflexe dětí

Každé z dětí popsalo svůj obraz a rostlinu, kterou nakreslilo.

Dívka 4 roky 2 měsíce

Dívka často odbíhala od práce a více ji lákalo si hrát na kopci. Poté co nakreslila pár kořínek, si chtěla jít hrát a dokreslovat rostlinu neměla zájem. Nechtěla jsem ji do tvorby nutit, ale zasáhla paní učitelka, a tak si dívka sedla k práci a dodělala barevné květiny. Kořeny na obrázku celkem ignorovala a dokreslila pár květin a obrazců. Během práce s barvami vypadala nakonec spokojeně. Obraz měla orientovaný na výšku. Na jedné straně obrazu se nacházelo slunce a na druhé tráva, přesto květina vyrůstala od slunečné strany.

Nakonec řekla, že ji činnost bavila, ale odbíhala přitom už zpět na prolézačku. Nakreslila „kytičky“. [Příloha 57]

Dívka 5 let 5 měsíců

Dívka si vyslechla část zadání a poté si odešla hrát, čehož jsem si nevšimla. Když jsem později viděla, že postává a neví, co má dělat, vysvětlila jsem jí zadání znovu. Vytvořila jednoduché kořeny, slunce s obličejem a květinu, která vyrůstala mimo kořeny.

Práce ji bavila. Nakreslila sluníčko a „vymyšlenou kytičku“. [Příloha 58]

Dívka 5 let 6 měsíců

Dívka nejprve písek odhrnula a tvořila kořeny na papír, ale poté zkusila kreslit i do písku. Nakreslila spleťité kořeny a vedle nich dvě barevné květiny a slunce.

Nakreslila „kořeny, sluníčko, a tu bílou květinu“. Shodly jsme se, že se jedná o sedmikrásky. Práce se jí líbila. [Příloha 59]

Chlapec 5 let 9 měsíců

Chlapec byl prací od začátku zaujatý. Začal pracovat ještě, než jsem stihla dokončit zadání, a zatímco ostatní děti stále pobíhaly kolem, on se celou dobu soustředil na práci. Tvořil do písku kořeny, až zasahovaly mimo papír. Ke kořenům pak dotvořil několik květin a slunce.

Práce pro něho byla zajímavá a bavila ho. Nakreslil „kytičky a fazolku“. [Příloha 60]

Dívka 5 let 11 měsíců

Dívka pracovala soustředěně a vytvořila dlouhé spleťité kořeny. K nim dokreslila dvě velké květiny.

Práce ji bavila a byla pro ni zajímavá. Nakreslila „modrou květinu“, jejíž název jsme nemohly dát dohromady, a „její žlutou květinu,“ kterou jsme pak pojmenovaly po ní. [Příloha 61]

Dívka 6 let 2 měsíce

Dívka tvořila do písku různé čáry, a nakonec udělala kostrbatý ovál. Kolem dokreslila různé obrazce a květinu.

Nakreslila „kytičku, sluníčko, fazolku v květináči na stole a kolečko“. Práce ji bavila a byla pro ni zajímavá. [Příloha 62]

Chlapec 6 let 3 měsíce

Chlapec si nejprve zkoušel kreslit do písku prstem. Bývá při práci nenápadný, ale výsledné dílo mě vždy překvapí. Jako jediný vytvořil bod představující semeno, od kterého se rozrůstaly kořeny, jako je tomu v realitě. Obraz měl orientovaný na výšku a nakreslil tři květiny, z nichž jedna vyrůstala z kořenů.

Práce jej bavila a byla pro něj zajímavá. Nakreslil „nějaké kytičky“. [Příloha 63]

5.2.6 Lekce šestá: Cesta čaje

- Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč: diskuse, komunikace
 - poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace: práce s informacemi, poznávací city
- Dítě a ten druhý: kooperace
- Dítě a společnost: kultura, společnost, pravidla soužití
- M. Pohnerová: *Duchovní a smyslová výchova*: díl 1. (1992) – str. 11
- Počet dětí: 5
- Pomůcky: rostlina máty, sáčky s čajem, akvarelová čtvrtka (A2 střižená do kruhu), voda (teplá)

Děti nejprve zkoušely určit, co za rostlinu je před nimi na stole. Rostlinka nebyla moc vyrostlá, ale po čichu poznala starší dívka, že se jedná o mátu. Připomněli jsme si na ní, že každá rostlina nejprve vyklíčí ze semena a musí zapustit kořeny. Děti měly k dispozici obrázky s rostlinou čaje a plantážemi. Vysvětlili jsme si pojem „plantáž“ a z připravených listů jiné rostlinky máty jsme si připravili čaj. [Příloha 64] Pracovali jsme s vroucí vodou, a tak zazněla i důležitá pravidla. Než čaj vystydl natolik, že se dal pít, vytvořily děti pomocí čajových sáčků obraz. Nejprve se jeden sáček rozstříhl, aby viděly, že jsou v něm nadrcené sušené listy. Ostatní sáčky se namočily do teplé vody. Akvarelová čtvrtka se také navlhčila teplou vodou a poté po ní děti sáčky rozmístily. [Příloha 65, 66]

Nakonec jsme ochutnali čaj. [Příloha 67] Během ochutnávky jsme si připomněli všechny lekce a zhodnotily, které si děti pamatují a která se jim líbila nejvíce.

5.2.6.1 Reflexe činnosti

Lekce byla připravena tak, aby uzavírala metodickou řadu. Byla poklidná a my už si jen užívali společnou chvíli. Bohužel hodně dětí onemocnělo a byla nás jen polovina. Rostlina máty, kterou jsem měla připravenou, také moc nevyrostla, ale zachránila mě školní zahrada. Původně jsem chtěla otrhat listy máty, kterou bychom vypěstovali od semena. Sáčky od čajů jsem shromažďovala sama několik týdnů a dokážu si představit, že i to mohlo probíhat postupně v MŠ. Dále jsem mohla připravit i ochutnávku čajů, se kterými děti tvořily, ale nakonec si vystačily s tím, že čaje ochutnávaly z prstů, které od nich měly. Zkoušely i podle vůně a chuti popsat, jaký čaj zrovna mají. Vzniklý obraz mi připomínal měsíc. Drobné částičky z jednoho ze sáčků, který se roztrhl, doplňovaly měsíční povrch. Původně bylo záměrem vytvořit podklad pro mandalu. Tvoření mandaly jsem nechala na paních učitelkách z vybrané MŠ.

5.2.6.2 Reflexe dětí

Rostlinu nejprve popisovaly jako „čajda“. Doteď nevím, kterou rostlinu tím myslely, ale možná čajovník. Práce s čajovými sáčky je bavila. Jedna z dívek začala všechny sáčky vymačkávat na čtvrtku a poté si děti se vzniklou „kaluží“ hrály. [Příloha 68] Nakonec jsem vzniklý obraz trochu osušila kapesníkem, aby rychleji uschl. [Příloha 69] Čaj ochutnaly všechny děti. Některým nechutnal a jiné si přidaly.

Připomněli jsme si činnosti ze všech lekcí. Děti si nejprve vybavily práci s voskovkami a pravidla, ale postupně s mou pomocí vyjmenovaly všechny činnosti i některé pomůcky, které jsme používali. Čtyřletá dívka si i vybavila, že během třetí lekce, kreslila letadlo a ptáčka. Nakonec každý jmenoval svou oblíbenou lekci.

5.3 Reflexe realizace výtvarné řady

Na základě koncepce M. Pohnerové jsem se snažila udržovat klidné a podnětné prostředí. Nejprve jsme si ujasnili pravidla, jak se chovat ohleduplně a nerušit ostatní při práci, ale jinak měl každý možnost od svého díla poodejít, pokud potřeboval, a pracovat dle svého tempa. Na činnosti byl dostatek času, ale děti ze začátku vnímaly práci tak, že jim bere možnost si hrát. Byly také zvědavé, co se děje ve vedlejší třídě, jelikož tam probíhala klasická řízená činnost s ostatními dětmi. Ateliér nebyl zcela odhlučněn, a tak bylo slyšet, co se vedle povídá. Děti tak občas odbíhaly, ale většinou až poté, co byly s tvorbou hotovy. Možnost uzavřít se do ateliéru byla více než přínosná. Prostor není přeplněn hračkami a vnějšími rušivými podněty, a tak bylo pro děti snazší ponořit se do tvorby. Přesto se zde nacházelo několik her, které děti rozptylovaly. Po dvou dnech se mi podařilo děti zaujmout již natolik, že s nadšením očekávaly, kdy budou moci přejít do ateliéru a dozví se, co je ten den čeká.

Materiály, které jsme využívali, nemají děti možnost běžně používat, což podporovalo jejich zvědavost. Vždy jsem zohlednila možnost, že je pro ně materiál nový, a proto jim byl poskytnut prostor si jej nejprve vyzkoušet, aby věděly, jak s ním pracovat. Ostatně na to apeluje i artefietika. Vedlejším výsledkem výtvarné řady tak bylo poznávání nových materiálů a jejich pojmenovávání, a především tvorba na velké formáty. Nakonec se naskytla příležitost i pro procvičení barev a pojmenovávání přírodnin.

Tvořit venku bylo zajímavé i náročné. Venku není potřeba hledět tolik na čistotu a školní zahrada je podnětným prostředím, ale děti jsou zvyklé si zde spíše hrát, a tak bylo obtížné je dostatečně namotivovat, obzvláště druhý den, kdy byly na zahradě i další třídy. Nakonec však ono „kouzlo“ odhalení kořínků v písku bylo pro děti motivací k dalšímu tvoření.

Získat od dětí „promyšlenou“ zpětnou vazbu se mi dařilo zřídka. Přesto bylo zajímavé porovnávat mé pocity a myšlenky při pohledu na obraz s autorovou realitou. Ona reflexe je při tvorbě s dětmi stěžejní a při rozhovoru s nimi se často dozvídáme, že naše předpoklady byly mylné. Občas jsem měla tendenci podsouvat dětem vysvětlení, abych je rozmluvila. A tak bylo důležité zpracovat i na své osobní přípravě. Vytvořit metodickou řadu tak, aby vycházela z myšlenek duchovní a smyslové výchovy, nebylo jen o přetvoření a vhodné motivaci jednotlivých lekcí, ale bylo důležité, abych se i se sama na tuto koncepci připravila a „nacítla“. Jak již bylo v práci zmíněno, tak M. Pohnerová vytvořila i krátkou kapitolu

věnovanou tomu, jak by měl učitel, který využívá tuto metodu, vystupovat. I to jsem se snažila dodržet.

Největším překvapením byly výtvary vycházející z abstraktních myšlenek jako „Uvnitř mého těla“ a „Uvnitř mé hlavy“, se kterými si nakonec poradily i mladší děti. Chlapec ve věku 5 let a 9 měsíců projevily známky určitého výtvarného nadání. Už v jeho obraze stromu se v jeho koruně objevovala perspektiva, kde větve prosvítají skrz listy. [Příloha 43] A jeho ztvárnění radosti bylo pro mě ohromující [Příloha 30]. V závěrečné reflexi uváděly děti jimi oblíbené lekce. Nejvíce je bavilo tvořit obraz z čajových sáčků a kresba autoportrétu. Holčička, která původně ten den moc tvořit nechtěla, pak vyzdvihla tvoření kořenů rostliny.

ZÁVĚR

Tvorba výtvarné řady byla inspirativní pro mě samotnou. Po dokončení této práce jsem došla k závěru, že jsem se ztotožňovala se Slavíkovou koncepcí výtvarné výchovy už dávno předtím, než jsem se o ní dozvěděla. Vnímám ji jako ideální přístup k tomu, jak by měly být výtvarné činnosti dětem v MŠ předkládány. Slavík se opírá o vědecký základ a bere v úvahu jak individualitu dítěte, tak jeho vývojové možnosti. Zato koncepce Marty Pohnerové je vytvořena dosti experimentálně a intuitivně. V době svého vzniku byla zajímavá a revoluční, ale nebyla dostatečně odborně podložená, a tak jsou některé kapitoly poněkud neuspořádané a velmi abstraktní. Autorka někdy přeskakuje mezi myšlenkami a čtenář se tak v knize hůře orientuje. Podle Pohnerové je ideální s dětmi pracovat komplexně a nezabývat se tímto přístupem jen ve výtvarné tvorbě, ale vést v jeho duchu všechny činnosti (např. vypěstovat s dětmi rostlinu, kterou následně dále využijeme). Témata objevující v knihách jsou velmi inspirativní a mohou být využita k sestavení celých integrovaných bloků. Avšak některá témata mohou být pro prostředí MŠ nevhodná až „nebezpečná“. Příkladem je lekce zaměřená na dobu těhotenství a početí ve druhém díle *Duchovní a smyslové výchovy*. Tato lekce mi nepřipadala pro děti předškolního věku adekvátní. Samotná představa „u maminky v bříšku“ je hezká a neshledávám na ní nic špatného, přesto je toto téma vhodné spíše pro předškoláky. Ale ona filozofická úvaha o tom, kdy je vhodné počít dítě, podle mě do mateřské školy nepatří. Předkládat dětem, že mohou být nemilovány nebo nechtěny svými vlastními rodiči, by mohlo mít na jejich psychiku špatný vliv. Prostor MŠ by mělo dítěti naopak poskytovat ochranu a podporu v případě, že ho něco trápí. Zde vidím reálné riziko, kterému se bylo potřeba vyvarovat, a i proto jsem se M. Pohnerovou pouze inspirovala a její metodiku přesně nenapodobovala. Také silný náboženský, a hlavně éterický podtext není ideální, obzvláště v dnešní době, předkládat dětem v MŠ. Přesto hlavní myšlenka tohoto konceptu je velmi inspirující. Důraz na individualitu a vnitřní motivaci dítěte je nejdůležitějším faktorem, který by měl ovlivňovat přípravu každého pedagoga.

Vedlejšími výsledky práce bylo poznávání nových materiálů a práce s nimi a s barvou. Děti jimi byly leckdy fascinovány. Je tedy zřejmé, že daný materiál využívají v MŠ minimálně. Z knih Pohnerové se dá vydedukovat, že portréty jsou tvořené uhlem, ale byla zde i možnost využít malby rukama, a tudíž použít barvy. Přesto jsem nakonec vybrala černý

uhel, jelikož černá barva je více neutrální. Ve své práci uvádím, že dle Lowenfelda a Lambert Brittaina je v dětské kresbě malá spojitost mezi barvou a reálným objektem, což se potvrdilo i v praxi. Zatímco mladší děti tvořily často svou oblíbenou barvou, ty starší už používaly více barvy odpovídající realitě. Všechny materiály si vždy nejprve chtěly vyzkoušet a osahat. Většina dětí k mému nemalému překvapení využila opravdu celou plochu velkého formátu. Někdy ji vyplnily doplňujícími obrázky, ale většina ji zaplnila svým autoportrétem. S prostorovou tvorbou už měly větší problém. Dá se tedy vydedukovat, že jsou více zvyklé tvořit ve 2D prostředí.

S abstraktními pojmy se vypořádaly po svém a vznikla tak velice zajímavá díla. Bylo ohromující sledovat některé výtvary, které by během běžné „výtvarné chvílky“ s velkou pravděpodobností nevznikly. Přivádí mě to k otázce, zda by nebylo možné poskytnout dětem více prostoru pro spontánní, ale přesto nějak směřovanou tvorbu – tedy správně motivovanou. Děti samotné by například pravděpodobně nenapadlo snažit se vytvořit reprezentaci radosti, ale když jim byl tento podnět nabídnut, vznikaly otevřené možnosti k diskusi o jejich díle a nikdo nepociťoval strach z odsouzení jeho výtvaru.

RVP PV nebere v potaz možnost využití výtvarné výchovy k rozvoji jednotlivých dílčích oblastí, ale jak je v práci uvedeno, touto formou lze rozvíjet téměř všechny oblasti uvedené v RVP PV. Vzniká tak nový pohled na využití výtvarné, ale i dramatické a hudební, výchovy, a to komplexněji, pomocí vícero smyslů a zábavnější a hravější formou.

Na závěr je důležité si uvědomit, že i pedagog je ovlivňován svou individualitou a vnitřní motivací a pokud se on sám necítí dobře v prostředí třídy a nenastaví si správné klima, ani děti nebudou schopné spolupracovat a vstřebávat jakékoliv podněty. „Artefiletické“ pojetí výchovy, ať už přejaté od Slavíka nebo inspirované Martou Pohnerovou, je tak vhodné i pro pedagogy a další tzv. pomáhající profese.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Babyrádová Stehlíková, H. (1999). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Masarykova univerzita.
- Babyrádová Stehlíková, H. (2017). *Z hloubi duše*. Masarykova univerzita.
- David, J. (2008). *Století dítěte a výzva obrazů (eseje)*. Muni Press.
- Golomb, C. (2011). *The Creation of Imaginary Worlds; The Role of Art, Magic & Dreams in Child Development*. Jessica Kingsley Publishers
- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Dr. Josef Raabe, s.r.o.
- Lowenfeld, V., Lambert Brittain, W. (1987). *Creative and Mental Growth*. Macmillan.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>.
- Pohnerová, M. (1997). *Duchovní a smyslová výchova*. Ježek.
- Pohnerová, M. (1992). *Duchovní a smyslová výchova. Díl 1*. Fantisk.
- Pohnerová, M. (1995). *Duchovní a smyslová výchova. Díl 2*. Identický tvar pohybu psychické energie. DTP centrum.
- Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Odeon.
- Rovenská, L. (2009). Arteterapeutická a artefiletická setkání očima jejich účastníků. In *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii* (s. 225–244). Univerzita Karlova.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*. Karolinum.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). 1. díl*. Univerzita Karlova.
- Slavík, J., Hazuková, H., Slavíková, V. (2010). *Výtvarné čarování*. Albra spol. s.r.o.
- Stadlerová, H., a kol. (2020). *Uměním tě proměním Výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- Šochová, K. (2022). *Výtvarná řada s prvky didaktické koncepce Marty Pohnerové*. [Diplomová práce]. Jihočeská univerzita.

Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Portál, s. r. o.

Uždil, J. (1976). *Výtvarný projev a výchova*. Státní pedagogické nakladatelství.

Internetové zdroje

Dětská výtvarná škola. (2024). *Vítejte na stránkách dětské výtvarné školy Marty Pohnerové*.

<http://pohnerova.cz/>

Knihovna U Mokřinky. (2024). *Marta Pohnerová – malířka*.

<https://knihovna.obecmokre.cz/marta-pohnerova-malirka>

Vondrová, P. (23. 5. 2005). *Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*. Metodický portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/238/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCOVEM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-PRO-PREDSKOLNI-VZDELAVANI.html>

<https://clanky.rvp.cz/clanek/238/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCOVEM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-PRO-PREDSKOLNI-VZDELAVANI.html>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A V PRÁCI POUŽITÝCH VÝRAZŮ

MŠ – mateřská škola

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

VV – výtvarná výchova

Předškolák – dítě, které v následujícím školním roce nastupuje na základní školu/ je mu určen odklad školní docházky

SEZNAM PŘÍLOH

Přílohy I. Materiál k teoretické části

- Příloha 1 Obálka knihy Duchovní a smyslová výchova I.
- Příloha 2 Obálka knihy Duchovní a smyslová výchova II.
- Příloha 3 Obálka knihy Duchovní a smyslová výchova

Přílohy II. Dokumentace praktické části

- Příloha 4 – Úvod v kruhu
- Příloha 5 – Srovnávání částí obličeje
- Příloha 6 – Realizace kresby 1
- Příloha 7 – Realizace kresby 2
- Příloha 8 – Realizace kresby 3
- Příloha 9 – Portrét bratra
- Příloha 10 – Autoportrét chlapce 3roky 10měsíců
- Příloha 11 – Autoportrét dívky 4roky 2měsíce
- Příloha 12 – Autoportrét chlapce 5let
- Příloha 13 – Autoportrét dívky 5let 4měsíce
- Příloha 14 – Autoportrét dívky 5let 6měsíců
- Příloha 15 – Autoportrét chlapce 5let 9měsíců
- Příloha 16 – Autoportrét dívky 5let 11měsíců
- Příloha 17 – Autoportrét dívky 6let 2měsíce
- Příloha 18 – Autoportrét chlapce 6let 3měsíce
- Příloha 19 – Realizace tvorby
- Příloha 20 – Holčička
- Příloha 21 – Minecraft
- Příloha 22 – Panáček
- Příloha 23 – Dům (radost) – chlapec 3roky 10měsíců
- Příloha 24 – Koník (radost) – dívka 4roky 2měsíce
- Příloha 25 – Smajlík, dinosaurus (radost) – chlapec 5let
- Příloha 26 – Slunce (radost) – dívka 5let 4měsíce
- Příloha 27 – Jednorožec (láska), smajlík (radost) – dívka 5let 5měsíců

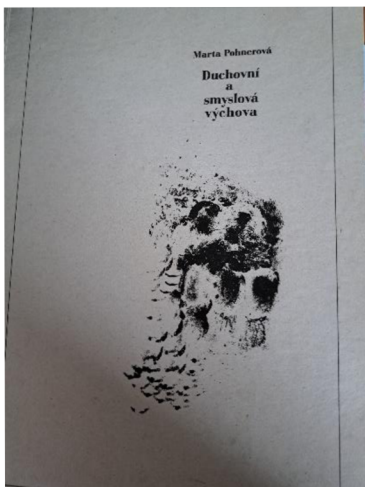
- Příloha 28 – Hovínko, sluníčko – dívka 5let 6měsíců
- Příloha 29 – Já (radost) – dívka 5let 6měsíců
- Příloha 30 – Radost – chlapec 5let 9měsíců
- Příloha 31 – Smajlík (radost) – dívka 5let 11měsíců
- Příloha 32 – Smajlík 1 (radost)
- Příloha 33 – Smajlík 2(radost) – dívka 6let 2měsíce
- Příloha 34 – Smajlík (radost), člověk – chlapec 6let 3měsíce
- Příloha 35 – Úvodní kruh
- Příloha 36 – Zkoušení pomůcek
- Příloha 37 – Realizace kresby pastelem
- Příloha 38 – Duhové auto – chlapec 3roky 10měsíců
- Příloha 39 – Letadlo, příroda – dívka 4roky 2měsíce
- Příloha 40 – Já, máma a keř – chlapec 5let
- Příloha 41 – Déšť, duha a květiny – dívka 5let 4měsíce
- Příloha 42 – Srdcové paprsky – dívka 5let 6měsíců
- Příloha 43 – Strom – chlapce 5let 9měsíců
- Příloha 44 – Barevné okno – dívka 5let 11měsíců
- Příloha 45 – Květiny a strom – dívka 6let 2měsíce
- Příloha 46 – Dům, strom a člověk – chlapec 6let 3měsíce
- Příloha 47 – Přírodniny
- Příloha 48 – Skládání obrazu
- Příloha 49 – Diskuse, co máme na obraze
- Příloha 50 – Obraz z přírodnin
- Příloha 51 – Kořínky fazole
- Příloha 52 – Příprava povrchu
- Příloha 53 – Kresba do písku
- Příloha 54 – Sesypávání písku 1
- Příloha 55 – Sesypávání písku 2
- Příloha 56 – Dokreslování rostliny
- Příloha 57 – Květiny – dívka 4roky 2měsíce
- Příloha 58 – Vymyšlená květina – dívka 5let 5měsíců
- Příloha 59 – Sedmikráska – dívka 5let 6měsíců

- Příloha 60 – Fazol – chlapec 5let 9měsíců
Příloha 61 – Květiny – dívka 5let 11měsíců
Příloha 62 – Květina, fazol, slunce – dívka 6let 2měsíce
Příloha 63 – Květiny – chlapec 6let 3měsíce
Příloha 64 – Úvod o čaji
Příloha 65 – Malba čajem 1
Příloha 66 – Malba čajem 2
Příloha 67 – Ochutnávka čaje
Příloha 68 – Malba s čajem 3
Příloha 69 – Malba vytvořená čajem

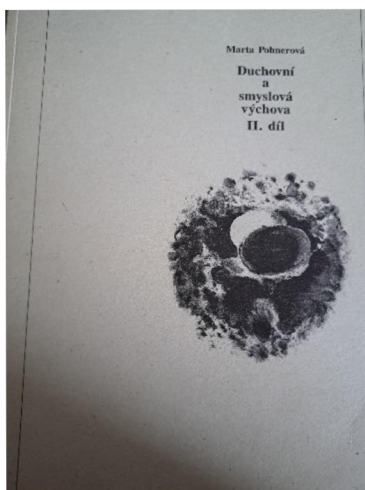
Zdroje příloh

PŘÍLOHY

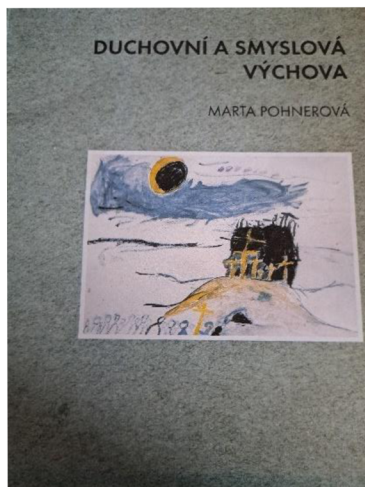
Přílohy I. Materiál k teoretické části



Příloha 1: Obálka knihy Duchovní a smyslová výchova I.



Příloha 2: Obálka knihy Duchovní a smyslová výchova II.



Příloha 3: Obálka knihy Duchovní a smyslová výchova

Přílohy II. Dokumentace praktické části



Příloha 4: Úvod v kruhu



Příloha 5: Srovnávání částí obličeje



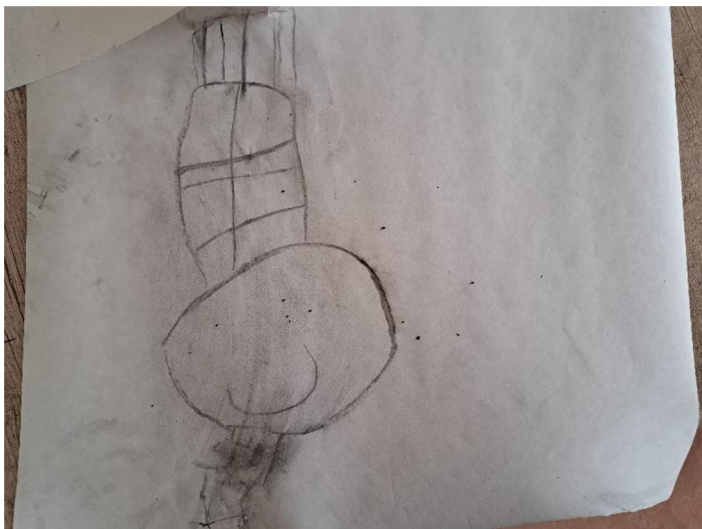
Příloha 6: Realizace kresby 1



Příloha 7: Realizace kresby 2



Příloha 8: Realizace kresby 3



Příloha 9: Portrét bratra – chlapec 3 roky 10 měsíců



Příloha 10: Autoportrét chlapce 3roky 10 měsíců



Příloha 11: Autoportrét dívky 4 roky 2 měsíce



Příloha 12: Autoportrét chlapce 5 let



Příloha 13: Autoportrét dívky 5let 4 měsíce



Příloha 14: Autoportrét dívky 5 let 6 měsíců



Příloha 15: Autoportrét chlapce 5 let 9 měsíců



Příloha 16: Autoportrét dívky 5 let 11 měsíců



Příloha 17: Autoportrét dívky 6 let 2 měsíce



Příloha 18: Autoportrét chlapce 6 let 3 měsíce



Příloha 19: Realizace tvorby



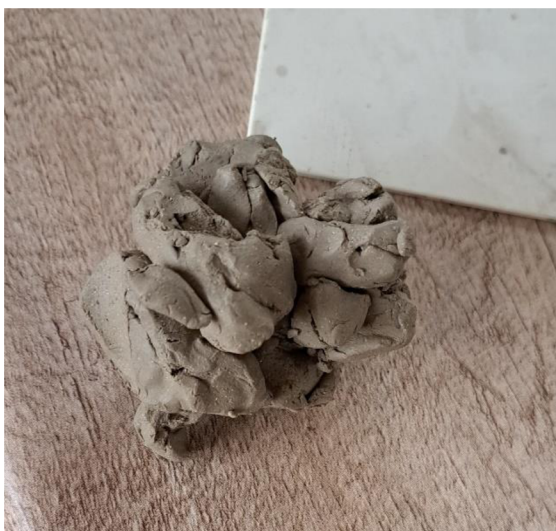
Příloha 20: Holčička



Příloha 21: Minecraft



Příloha 22: Panáček



Příloha 23: Dům babičky a dědy (radost) – chlapec 3 roky 10 měsíců



Příloha 24: Koník (radost) – dívka 4 roky 2 měsíce



Příloha 25: Smajlík, dinosaurus (radost) – chlapec 5 let



Příloha 26: Slunce (radost) – dívka 5 let 4 měsíce



Příloha 27: Smajlík (radost), jednorožec (láska) – dívka 5 let 5 měsíců



Příloha 28: Hovínko, sluníčko – dívka 5 let 6 měsíců



Příloha 29: Já (radost) – dívka 5 let 6 měsíců



Příloha 30: Radost – chlapec 5 let 9 měsíců



Příloha 31: Smajlík (radost) – dívka 5 let 11 měsíců



Příloha 32: Smajlík 1 (radost)

Příloha 33: Smajlík 2 (radost) – dívka 6 let 2 měsíce



Příloha 34: Smajlík (radost), člověk – chlapec 6 let 3 měsíce



Příloha 35: Úvodní kruh



Příloha 36: Zkoušení pomůcek



Příloha 37: Realizace kresby pastelem



Příloha 38: Duhové auto – chlapec 3 roky 10 měsíců



Příloha 39: Letadlo, příroda – dívka 4 roky 2 měsíce



Příloha 40: Já, máma a keř – chlapec 5 let



Příloha 41: Děšť, duha a květiny – dívka 5 let 4 měsíce



Příloha 42: Srdcové paprsky – dívka 5 let 6 měsíců



Příloha 43: Strom – chlapec 5 let 9 měsíců



Příloha 44: Barevné okno – dívka 5 let 11 měsíců



Příloha 45: Květiny a strom – dívka 6 let 2 měsíce



Příloha 46: Dům, strom a člověk – chlapec 6 let 3 měsíce



Příloha 47: Přírodniny



Příloha 48: Skládání obrazu



Příloha 49: Diskuse, co máme na obraze



Příloha 50: Obraz z přírodnin



Příloha 51: Kořínky fazole



Příloha 52: Příprava povrchu



Příloha 53: Kresba do písku



Příloha 54: Sesypávání písku 1



Příloha 55: Sesypávání písku 2



Příloha 56: Dokreslování květiny



Příloha 57: Květiny – dívka 4 roky 2 měsíce



Příloha 58: Vymyšlená květina – dívka 5 let 5 měsíců



Příloha 59: Sedmikrásky – dívka 5 let 6 měsíců



Příloha 60: Fazol – chlapec 5 let 9 měsíců



Příloha 61: Květiny – dívka 5 let 11 měsíců



Příloha 62: Květina, fazol, slunce – dívka 6 let 2 měsíce



Příloha 63: Květiny – chlapec 6 let 3 měsíce



Příloha 64: Úvod o čaji



Příloha 65: Malba čajem 1



Příloha 66: Malba čajem 2



Příloha 67: Ochutnávka čaje



Příloha 68: Malba čajem 3



Příloha 69: Malba vytvořená čajem

ZDROJE PŘÍLOH

Přílohy I. Materiál k teoretické části

Fotografie pocházejí ze soukromého archivu studentky. Nafocené knihy jsou uvedené v seznamu použitých zdrojů.

Přílohy II. Dokumentace praktické části

Fotografie pocházejí ze soukromého archivu studentky.