

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra výtvarné výchovy**



**Diplomová práce**

Bc. Jana Sovadinová

**PŘÍRODNÍ ŽIVLY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ  
V ELEMENTÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. Monika Dokoupilová

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Přírodní živly ve výtvarné výchově v elementárním vzdělávání“ vypracovala samostatně s využitím uvedené literatury a elektronických zdrojů. Dále prohlašuji, že tištěná verze této práce odpovídá verzi přiložené na CD.

V Olomouci dne: .....

.....

**Bc. Jana Sovadinová**



## Poděkování

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala Mgr. Monice Dokoupilové, vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení, obětavost, cenné rady a připomínky k mé práci. Chtěla bych tímto také poděkovat mé rodině a přátelům, kteří mě v psaní mé diplomové práce plně podporovali.

# Obsah

|   |    |
|---|----|
| Prohlášení . . . . .  | 1  |
| Poděkování . . . . .  | 2  |
| Úvod . . . . .  | 6  |
| <br>  |    |
| <b>Teoretická část</b>  |    |
| 1 Definování projektové metody . . . . .                              | 7  |
| 1.1 Historie projektové metody . . . . .                              | 7  |
| 1.2 Počátky projektové metody v českých školách . . . . .             | 10 |
| 1.3 William Heard Kilpatrick – zakladatel projektové metody . . . . . | 11 |
| 1.4 Projekt . . . . .   | 12 |
| 1.5 Projektová metoda . . . . .                                       | 13 |
| 1.5.1 Základní rysy projektu. . . . .                                 | 14 |
| 1.5.2 Typy projektů . . . . .   | 14 |
| 1.6 Přednosti a nedostatky projektového vyučování . . . . .           | 16 |
| 1.6.1 Výhody. . . . .   | 16 |
| 1.6.2 Nevýhody . . . . .  | 18 |
| 1.7 Projektová výuka ve výtvarné výchově. . . . .                     | 19 |
| 1.7.1 Historie projektové výuky ve výtvarné výchově. . . . .          | 19 |
| 1.7.2 Výtvarné řady . . . . .   | 20 |
| 1.7.3 Výtvarný projekt. . . . .                                       | 21 |
| 2 Artefietika . . . . .   | 24 |
| 2.1 Začněme zážitkem . . . . .  | 24 |
| 2.2 Zážitek a prožitek . . . . .                                      | 25 |
| 2.3 Vymezení pojmu artefietika . . . . .                              | 26 |
| 2.4 Definice artefietiky. . . . .                                     | 26 |
| 2.5 Cíle artefietiky . . . . .  | 27 |
| 2.6 Definice základních pojmů . . . . .                               | 28 |
| 2.6.1 Artefietické dílo. . . . .                                      | 28 |
| 2.6.1.1 Prekoncept . . . . .  | 29 |
| 2.6.1.2 Koncept. . . . .  | 29 |
| 2.6.2 Pedagogické dílo. . . . .                                       | 30 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 2.6.3 | Námět . . . . .                                      | 30 |
| 2.6.4 | Výrazová hra – vcítění se . . . . .                  | 31 |
| 2.6.5 | Reflektivní dialog . . . . .                         | 31 |
| 2.6.6 | Fiktivní svět . . . . .                              | 32 |
| 3     | Smysl pohádkového příběhu v dětském životě . . . . . | 33 |
| 3.1   | Proč dětem vyprávět pohádkové příběhy . . . . .      | 33 |
| 3.2   | Poslání a význam pohádkového příběhu . . . . .       | 33 |

## Praktická část

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 4     | Výtvarná řada – Přírodní živly . . . . .                       | 37 |
| 4.1   | Pracovní list č. 1. – Fouká . . . . .                          | 41 |
| 4.1.1 | Motivační aktivita: . . . . .                                  | 41 |
| 4.1.2 | Realizace . . . . .  | 41 |
| 4.1.3 | Reflexe . . . . .  | 42 |
| 4.2   | Pracovní list č. 2. – Naznač, jak ti to zní . . . . .          | 45 |
| 4.2.1 | Motivační aktivita: . . . . .                                  | 45 |
| 4.2.2 | Realizace . . . . .  | 46 |
| 4.2.3 | Reflexe . . . . .  | 47 |
| 4.3   | Pracovní list č. 3. – Příroda ve vánku . . . . .               | 50 |
| 4.3.1 | Motivační aktivita: . . . . .                                  | 50 |
| 4.3.2 | Realizace . . . . .  | 50 |
| 4.3.3 | Reflexe . . . . .  | 51 |
| 4.4   | Pracovní list č. 4. – Lesní brána v začarovaném lese . . . . . | 54 |
| 4.4.1 | Motivační aktivita . . . . .                                   | 54 |
| 4.4.2 | Realizace . . . . .  | 55 |
| 4.4.3 | Reflexe . . . . .  | 56 |
| 4.5   | Pracovní list č. 5. – Otisk přírody . . . . .                  | 60 |
| 4.5.1 | Motivační aktivita . . . . .                                   | 60 |
| 4.5.2 | Realizace . . . . .  | 61 |
| 4.5.3 | Reflexe . . . . .  | 61 |
| 4.6   | Pracovní list č. 6. – Mapa vodní krajiny . . . . .             | 65 |
| 4.6.1 | Motivační aktivita . . . . .                                   | 65 |
| 4.6.2 | Realizace . . . . .  | 66 |

---

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 4.6.3 | Reflexe . . . . .  | 66 |
| 4.7   | Pracovní list č. 7. – Zař dál, bláznivý drahokame. . . . . | 70 |
| 4.7.1 | Motivační aktivita . . . . .                               | 70 |
| 4.7.2 | Realizace. . . . .   | 71 |
| 4.7.3 | Reflexe . . . . .  | 71 |
|       | Závěr . . . . .  | 74 |
|       | Seznam použité literatury . . . . .                        | 75 |
|       | Internetové prameny . . . . .                              | 77 |
|       | Seznam obrázků . . . . .                                   | 78 |
|       | Seznam tabulek . . . . .                                   | 79 |
|       | Seznam příloh . . . . .                                    | 80 |
|       | Příloha 1 . . . . .  | 81 |
|       | Anotace . . . . .  | 83 |

## Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma „Přírodní živly ve výtvarné výchově“. Důvodem je, že bych chtěla seznámit žáky s možností poznat tyto elementy jako přírodní síly, které ovlivňují naše životy. Přírodní živly provází celé lidstvo a sahají až k samotnému stvoření světa. Jsou v každém z nás – i když v jiném slova smyslu a jsou prazákladem všeho.

Ve své práci se pokusím tyto čtyři elementy ukázat jako živly nejen pustošící, jak si většina z nás představí, ale také jako zdroj života na planetě a zároveň jako nezbytnou součást našeho bytí. A ten, kdo se bude dobře dívat, může je i tak uvidět. Jak oheň hřeje ruce a tváře, jak vše roste z půdy a voda v ní i pramení. K tomuto bych právě chtěla využít výtvarný projev, v němž se stává dobrodružství, fantazie, nacházení neznámého a tajemného důležitým prvkem. A to bez ohledu na výtvarné nadání jednotlivých žáků. Abych podpořila dětskou fantazii a inspirovala žáky v jejich výtvarném vyjádření, rozhodla jsem se navrhnout a prakticky předvést výtvarnou řadu s názvem „Přírodní živly“ s použitím pohádkového příběhu.

Cílem této diplomové práce je tak připravit a realizovat výtvarnou řadu s názvem „Přírodní živly“ pro výtvarnou výchovu na 1. stupni základní školy, kterou mohou využít pedagogové ve své praxi. Výtvarná řada si dává za úkol umožnit žákům vyzkoušet si jak tradiční výtvarné techniky, tak techniky, které umožňují během tvorby zažít vnitřní prožitky. Výtvarná řada se skládá ze sedmi námětů tematicky propojených. V průběhu výtvarné tvorby jsem v postavení poradce, který žákům nabízí možné směry, ale zároveň tvoří hranice, přitom neomezuje jejich výtvarný projev. Žáci měli možnost pracovat jak individuálně, tak ve skupině, což vedlo ke vzájemné komunikaci, k vzájemnému respektu, ke spolupráci či inspiraci.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá ze tří kapitol, které jsou podkladem pro následující výtvarnou řadu popsanou v druhé části diplomové práce. První kapitola teoretické části se zabývá definováním projektové metody, její historií, výhodami a nevýhodami v projektovém vyučování a projektovou výchovou ve výtvarné výchově. V druhé kapitole teoretické části bych ráda charakterizovala artefietiku a její teoretický základ, varianty rozeznání tohoto pojetí v praxi a pojmy, které jsou v artefietice užívány. V poslední kapitole se věnuji smyslu pohádkového příběhu v dětském životě, kde v podkapitole popisují poslání a význam pohádkových příběhů pro psychosociální vývoj dítěte.

Praktická část prezentuje návrh a popis realizace výtvarné řady s názvem „Přírodní živly“, která je tematicky propojena. Obsahuje celkem sedm námětů, které jsou provázány a inspirovány jedním pohádkovým příběhem. Každý námět zahrnuje formální vymezení a detailní popis motivační aktivity a výtvarné akce. Součástí je také reflexe fotodokumentace.

# Teoretická část

## 1 Definování projektové metody

*„Málokterá vyučovací metoda dovoluje učiteli rozvíjet tak širokou škálu dovedností – a málokterá mu dává větší příležitost promarnit množství času špatně řízenými činnostmi.“*

G. Petty, 2013, s. 292

### 1.1 Historie projektové metody

Počátky projektové metody z historického hlediska se zabývá Coufalová ve své knize „Projektové vyučování“ (Coufalová, 2006) Úmysl o seskupení učiva ve větších celcích a přiblížit vyučování životu najdeme i v době notně vzdálené. Tato myšlenka, jak přiblížit učivo životu se nachází v práci J. A. Komenského v knize Schola Ludus – Škola hrou. Dalším významným pedagogem, který se zabýval podobnou myšlenkou byl Pestalozzi (Pestalozziho genetická metoda). Nicméně pokud budeme chtít o projektové metodě hovořit jako takové, budeme se muset přenést k přelomu 19. a 20. století, kde je zapotřebí pátrat po kořenech projektové metody, která má již blízko k jejímu dnešnímu nazírání. (Coufalová, 2006)

Tyto počátky projektového vyučování lze nalézt ve Spojených státech amerických, kde vzniká hnutí tzv. progresivní výchovy. Jedná se o alternativní proud, který koncem 19. století snáší kritiku na „tradiční školy“ a poukazuje na soudobé pojetí dítěte a obvyklý vyučovací systém. Stoupenci hnutí upozorňují zvláště na přístup, který dítěti bere svobodu, omezuje ho v jeho aktivitách, nerespektuje jeho zájmy a zkušenosti. Dále pak neuspokojivě reaguje na jeho individualitu, na jeho poznatky a zájmy. Nedává tak dítěti prostor k vlastnímu sebepoznání. Stoupenci hnutí zamítají členění výuky na jednotlivé vyučovací předměty, dále nekompromisní disciplínu a dril, který je podpořen tradiční představou o pořádku a tichu ve třídě. Klima školního prostředí má být uvolněnější a hlavní metodou práce s dětmi má být projektové vyučování. (Coufalová, 2006)

První, kdo použil termín „home project“ byl R. W. Stinson, který jej užil pro mimoškolní aktivitu žáků, která navazovala na práci na zemědělské škole v Massachusetts (1908), kde působil. Tuto snahu je možné chápat jako předpremiéru projektové metody. (Coufalová, 2006)

Za představitele amerického progresivního vzdělávání a ideového zakladatele projektové metody považujeme Johna Deweye. Dewey usiloval o přeměnu školy, která by podpořila reformu společnosti. Proto při vzdělávání dítěte vstupuje do zorného úhlu i sociální aspekt.

Dewey posuzoval dítě jako komplexní bytost, která má být žádostivá po učení se. Dewey se tak snažil uvádět své žáky do momentů, jež byly přiměřené jejich věku a jim blízkým situacím, se kterými se mohli setkat. Dítě by mělo mít snahu učit se a mělo by vědět, proč se učí. Učební látka by tak nemohla být uměle sestavena.

Toto Deweyeho zaměření se na dítě samozřejmě neznamená, že by veškeré vyučování naprosto podřídil zájmům dítěte, neboť nezamítl ani myšlenku „tradičního“ vyučování.

Deweyho snahou bylo prosadit tzv. činnou školu neboli učení konáním – „learning by doing“. V jeho laboratorní škole se podle konkrétních úkolů ze života dětí seskupovalo učivo, jako například stavba domu či pěstování rostlin. Vznikaly tak tzv. spontánní projekty, které převážně vyplynuly z momentální situace ve třídě. Dewey sám neužíval název „projektová metoda“, ale stanovil teoretický základ této metody. (Coufalová, 2006)

Teoretický základ této metody zavedl plně do praxe hlavní představitel projektové metody – William Heard Kilpatrick, který byl blízkým spolupracovníkem J. Deweye. V roce 1918 se stává profesorem, který vede katedru pedagogiky na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Je autorem spousty článků, ale proslulost získal uveřejněním svého spisu: „The Project Method“.

Kilpatrick poukazoval ve své práci na význam zájmu dětí o učivo a doporučoval koncentrovat učební látku v projektech. Jeho projekty se vztahovaly k životu žáků a k jejich potřebám. Kilpatrick se velmi odchyloval od představitelů tradičního školství svým pohledem na zvládnutí učiva. Kilpatrickovi především záleželo na rozvoji osobnosti každého žáka čili nelpěl na zvládnutí učiva z hlediska obsahu jednotlivých předmětů. Zdůrazňoval tak například zodpovědnost každého žáka za výsledky v projektu. Také vyzdvihoval jeden ze základních předpokladů uskutečnění projektovaného záměru, tj. plánovitost a silnou vůli žáka. Uspořádání činností neboli plánu má silný účinek na mravní rozvoj žáka. (Coufalová, 2006)

V letech 1917 – 1921 realizoval E. Collings experimentální ověřování projektové metody. Při realizaci výzkumu E. Collings pracoval s žáky ve věku od 6 do 14 let po dobu čtyř let. Tito žáci byli rozděleni do tří věkových skupin. Tyto skupiny žáků měly vyučování rozděleno do čtyř oddílů, které probíhaly denně. Jednalo se o vycházky, ruční práce, zábavy a povídky.

Výsledky tohoto výzkumu E. Collings porovnával s výsledky dvou běžných škol. Svou sociální, kulturní a ekonomickou strukturou se žáci z obou běžných škol shodovali s žáky experimentální školy. Po čtyřech letech bylo shledáno a dokázáno, že výsledky vědomostních testů u žáků z experimentální školy byly značně lepší než u žáků z běžných škol. Tyto závěry výzkumu nelze přeceňovat, objevily se i hlasy napadající rovnost podmínek; přesto je zřejmé, že projektová metoda poskytuje výsledky jak ve sféře vědomostní, tak výchovné. Transformace



metod vyučování a změna organizace školy byla kladně přijata jak u pedagogů, tak u široké veřejnosti. Plánované činnosti, záměrné jednání a svoboda jednotlivce, to byl směr odpovídající ideálu občana demokratické společnosti. (Coufalová, 2006)

Po druhé světové válce došlo ve Spojených státech amerických k rozporu mezi zastánci projektové metody. Zastánci Deweyeho přístupu zůstávali střízlivější, kdežto zastánci Kilpatrickova směru se ocitali až na okraji pedocentrismu.

Pedocentrismus – počátkem 20. století vzniká hnutí zvané pedagogický reformismus. Reformisté (Ellen Keyová, Marie Montessoriová, Ovide Decroly) preferují individuální výchovné cíle, aktivitu jedince, maximální přiměřenost a tzv. pedocentrismus – tj. dítě centrem výchovy, cíle výchovy jsou zcela podřízeny individuálním zájmům a potřebám dítěte.

V padesátých a šedesátých letech minulého století se ve Spojených státech amerických začalo uplatňovat úsilí o větší řád ve vyučování, o více soustavnosti a systematičnosti. Po údobí, ve kterém byl žák centrem pozornosti, se jedná o proces, který lze pokládat za přirozený. (Coufalová, 2006)

Americká reforma školství působila a zároveň ovlivňovala vyučování i u nás. Nejvýznamnějšími propagátory projektové metody byli především: Václav Příhoda, Jan Uher, Stanislav Vrána a Karel Velemínský. Tito propagátoři studovali ve Spojených státech amerických u Johna Deweye. Projektová metoda byla u nás aplikována na tzv. pokusných školách, jež měly potvrdit nové přístupy ke vzdělání. Pokusné školy byly zřizovány ministerstvem školství, které udělilo povolení od školního roku 1929 – 1930. V těchto školách došlo nejen ke změně organizace, kdy žáci mohli být diferencováni podle schopností a potřeb, ale i ke změně vyučovacích metod, mezi které se řadí i projektová metoda. Profil pokusné školy byl většinou zasažen osobou experimentátora, který tak určoval i charakter projektu. Jednalo se tak o projekty, ve kterých mohl žák pracovat svobodně, ale mohlo se také jednat o projekty, které se musely podřídit získávání systému poznatků.

Po druhé světové válce s nástupem komunistického režimu upadá v našich zemích projektová metoda v zapomnění. Opět se do škol vrací až v souvislosti s přílivem nových světových trendů moderní pedagogiky v 80. letech minulého století a významný rozvoj nastává po roce 1989. Projektovou metodu tak využívají zejména alternativní školy, ale i běžné školy jež disponují tvůrčím prostředím. Návrat projektové metody do škol lze úspěšně uskutečňovat díky vzniku rámcově vzdělávacích plánů, které nabízejí pro projektové vyučování dobrou oporu. (Coufalová, 2006)



## 1.2 Počátky projektové metody v českých školách

Vývoj českého školství v období na konci 19. a začátku 20. století bylo pod vlivem tradice, herbartovské filozofie a psychologie. Školní vyučování probíhalo v podobě pedantství, formalismu a opomíjelo potřeby žáka. Takto zaběhnutý školní systém pokračoval i po roce 1918.

Přesto se již počátkem 20. století začaly objevovat reformní směry orientované na novou, volnější a svobodnější školu. Již roku 1906 byl pojem volné školy předložen na manifestačním sjezdu moravského učitelstva, a to v Olomouci 22. července toho roku. Ačkoliv byla navržena spousta podnětů na změny, školství se měnilo velice pomalu.

Mezi nejvýraznější osobnosti, které prosazovaly tyto reformní snahy patřili Josef Úlehla a Václav Příhoda. Václav Úlehla v roce 1918 podal návrh s názvem „Osnova zákona o národním školství“. Tímto návrhem ovšem předběhl svou dobu. Učitelskou veřejností nebyl přijat, ovšem pro budoucí reformní hnutí měl tento návrh význam. Dalšími pedagogy, kteří rozšiřovali projektovou výuku v českém školství, byli S. Vrána a J. Uher. Jejich představa o získávání teoretických vědomostí byla na základě individuální praxe v praktické oblasti. Za ideální situaci považovali takový moment, při kterém téma vyplynulo přirozeně neboli spontánně. V těchto projektech byli žáci mimořádně aktivní, ovšem někdy žáci řešili takové problémy, které ve svém věku nebyli schopni pochopit. Daný problém totiž řešili v širších souvislostech, a tak jim unikala podstata. Z toho důvodu se postupem času od těchto spontánních projektů upustilo a začaly se uplatňovat projekty, které předem připravil učitel, a to tak, aby si mohli žáci zvolit konkrétní otázky, způsob řešení, pomůcky, moment, kdy se budou problému věnovat a rychlost práce. Úkolem učitele tak bylo motivovat žáky takovým způsobem, aby daný problém přijali za svůj. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009)

Až Václav Příhoda začal měnit myšlenky reformní pedagogiky do reálné podoby. Díky vlivu V. Příhody na české školství začaly v roce 1929 vznikat první pokusné školy (Praha, Zlín, Humpolec a další...). Tyto pokusné školy fungovaly do okupace, kdy byly zavřeny. Po druhé světové válce se již projektová metoda neobnovila. (Kratochvílová, 2006)

Obnova projektové metody v českých školách nastává až po roce 1989, a to díky politické transformaci a změně společenských poměrů, díky nimž vyvstala nutnost jiné výchovy a vzdělávání. Na pořadí tak došlo ke změnám organizačním a koncepčním:

- v letech 1990 – 1991 proběhla revize učebních osnov a redukce učiva;
- v roce 1993 byl představen vzdělávací projekt Obecná škola;

- došlo k organizačním změnám v rámci základní školy – např. v roce 1996 byla zahájena devítiletá školní docházka a obnoven pětiletý první stupeň;
- proběhla změna právního postavení škol, vznik samostatných právních subjektů – příspěvkové organizace s právní subjektivitou;
- v roce 1995 byl vydán Standard základního vzdělávání jako závazný dokument pro 1. a 2. stupeň základních škol;
- byly přijaty vzdělávací programy – Základní škola 1996, Národní škola 1997. Následně tak začaly vytvářet alternativní vzdělávací programy (Montessori škola, Waldorfská škola atd.).

Tyto změny vedly k postupnému návratu projektové výuky do škol. Velký podíl na těchto změnách měli i někteří činní učitelé, kteří tvořili uskupení s názvem Přátelé angažovaného učení. Mezi hlavní představitele propagující projektovou výuku se řadí Jitka Kašová, která vypracovala publikaci zaměřenou na projektované vyučování v teorii a praxi pod názvem Škola trochu jinak. Projekty se tak staly nedílným prvkem ve vzdělávání a začaly se postupně rozvíjet i na ostatních školách. Od roku 1995 se teorii o projektové výuce začala věnovat celá řada našich odborníků, kteří publikovali další odbornou literaturu na toto téma. Mezi tyto odborníky se například řadí: J. Skalková, J. Maňák, E. Lukavská nebo J. Valenta, podle něhož je projektová výuka orientována nejenom na vědomostní rozvoj žáka, ale i na rozvoj jeho osobnosti. Tedy na rozvoj schopností, postojů, zálib, sebehodnocení či životních cílů. Napomáhá při rozvoji komunikačních schopností, a to jak mezi žáky, tak mezi žákem a učitelem. (Valenta, 1993)

Dalším zdrojem, který podporoval povědomí o projektové výuce byly články v odborném tisku.

Od roku 2000 napomáhá rozšíření projektů a jejich porozumění i internetová diskuze, do níž přispívali i mnozí odborníci. (Kratochvílová, 2006)

### ***1.3 William Heard Kilpatrick – zakladatel projektové metody***

W. H. Kilpatrick byl doktorem filozofie, pedagog a žák J. Deweye. Jako profesor se v roce 1918 stal vedoucím katedry pedagogiky na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Téhož roku také vydává článek „The Project Method“, který obsahuje první studii o projektové metodě. Kilpatrick se přičinil o prosazení pragmatické pedagogiky do škol a o zavedení aktivizujícího

obsahu vyučování a vyučovacích metod. Tyto myšlenky a koncepci čerpal z děl Škola a společnost a Demokracie a výchova, které publikoval J. Dewey.

V projektové metodě W. H. Kilpatrick spatřoval výchovu k všestrannému rozvoji žáků, která nelpí na učení se abstraktním pojmům a definicím pouze na teoretické bázi, jako je tomu u tradiční výuky. Žáci jsou vedeni od praxe k ocenění teorie například formou rozhovoru nebo řešením problematických situací apod. Kilpatrick rovněž doporučil schéma projektu, které má čtyři fáze: stanovení cíle projektu, plán projektu, zhotovení projektu a zhodnocení projektu. (Kratochvílová, 2006)

## 1.4 Projekt

Jednoznačné určení, co je projekt není jasně v literatuře vymezeno. Nejednen autor pojem projekt nedefinuje, ale přímo hovoří o projektové metodě neboli o projektovém vyučování.

Ve vývoji událostí se tedy vyskytnou různá vymezení, u níž však je možné shledat společné charakteristické znaky.

Podle W. H. Kilpatricka, zakladatele projektové metody je projekt: „Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“ (Kratochvílová, 2006, s. 24)

Dále pak Václav Příhoda, český představitel projektové metody určil projekt takto: „Projekt je vlastní podnik žáků, který dává vyučování jednotný cíl a přispívá k jeho životnosti. Projekt představuje koncentrované úkoly zahrnující organicky stmelené učivo z různých předmětů nebo pouze z téhož předmětu.“ (Kratochvílová, 2006, s. 24)

V. Příhoda pojmenoval charakteristický znak projektu „projekt jako podnik žáků“. Tento pojem pak dále rozšiřuje Stanislav Vrána, ředitel pokusných škol ve Zlíně. Projekt tudíž lze definovat jako podnik žáka, za který žák převzal odpovědnost, se kterým se ztotožňuje a u kterého určuje směr k určitému cíli.

Současná představa o projektu je převážně orientovaná na úkol neboli na problém komplexního charakteru. Na tento požadavek reflektuje definicí projektu J. Maňák a V. Švec takto: „Projekt je komplexní praktická úloha (problém, téma), spojená se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou a praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“ (Kratochvílová, 2006, s. 35)

Podle K. Lojdové je projekt: „Komplexní, reálný a smysluplný úkol (problém, téma), s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, a jehož výsledkem je konkrétní výstup (produkt). Žáci

*při řešení úkolu získávají zkušenosti samostatnou teoretickou i praktickou činností, při níž je třeba využít znalostí a dovedností z různých oborů.“* (Lojdová, 2012, s. 4)

Sárközi R. popisuje ideální projekt tak, že by měl vznikat z potřeb a zájmů žáků. Iniciátory by měli být sami žáci. Učitel má pak možnost prvotní nápad žákům rozšířit o další činnosti, pomocí nichž se naučí podstatné kompetence. (Sárközi, 2010)

Ve spojitosti s touto současnou podobou projektu je možné sledovat parciální odchýlení se od původního záměru, jak nahlízet na projekt. Stává se realitou, že prezentovaný projekt, jež má být podnikem žáka se stává podnikem učitele.

Z tohoto popisu pojmu projekt je možné pozorovat, že v průběhu vývoje docházelo k různým změnám. A to počínaje pragmatickou pedagogikou až po současnost, kdy se objevovalo mnoho definic, které pojem projekt určovalo například jako problém, podnik, závěrečný produkt atd. Z těchto definic lze však vydedukovat společné charakteristické znaky, které vycházejí z potřeb žáků. Žáci jsou vedeni k řešení konkrétních problémů a díky tomu nabývají nových poznatků a zkušeností; jak po teoretické, tak i po praktické stránce. Navíc jsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali odpovědnost za své konání.

## **1.5 Projektová metoda**

K pojmu projekt se blízce vztahuje pojem projektová metoda. V odborné literatuře bývá projektová metoda definována pomocí pojmu projekt. Pedagogický slovník ji vymezuje takto: *„Projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 184)

Pro naše potřeby můžeme také využít definici pojmu „metoda“, tj. jeden z hlavních pojmů v pedagogice, kdy J. Maňák a V. Švec určují pojem metoda jako: *„uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně vzdělávacích cílů.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 23)

Projektovou metodu můžeme chápat jako organizovaný systém činností učitele a žáků, kde není přesně určen krok za krokem a v němž mají hlavní roli učební aktivity žáků. Učitel pak má roli rádce a podporovatele. Výsledkem je realizace cílů a dosažení smyslu projektu. (Kratochvílová, 2006)

Projektová výuka je tak zákonitě založena na projektové metodě. Tato výuka je založena na činnosti žáka a jeho úsilí, kdy se snaží k danému problému či úkolu získat co nejvíce informací, aby jej lépe pochopil. (Kratochvílová, 2006)

### 1.5.1 Základní rysy projektu

Ve své knize Projektové vyučování Coufalová (2006) uvádí základní rysy, které by měl mít každý projekt:

- Projekt vychází z potřeb a zájmů dítěte. Uspokojuje tak potřebu získávat nové zkušenosti a být odpovědný za své konání.
- Projekt vychází ze skutečného a aktuální dění. Projekt není omezen na prostor školy a mohou se do něj zapojit i rodiče a okolí.
- Projekt je interdisciplinární.
- Projekt je především podnikem žáka.

Pokud situace dovolí, je činnost na projektu zdokumentována. Práci na projektu vzniká konkrétní produkt, který žáci odprezentují jak ve škole, tak i mimo školu.

Projekt se zpravidla realizuje ve skupině. Sociální psychologie druhé poloviny minulého století prokázala, že učení ve skupině je důležité nejen pro rozvoj žáka, ale zvyšuje i efektivitu učení.

Projekt spojuje školu se širším okolím. Umožňuje začlenění školy do života obce a širší společnosti.

Hodnotit co je a co není projekt je možné podle toho, jak se projekt vztahuje k žákovi a jak se na něm žák podílí svou činností. Za projekt je často považováno i dění, kdy učitel předloží poutavý a motivující námět, rozpracuje ho, určí poměrně přesně, co a jak má žák dělat, organizuje jeho aktivitu a hodnotí ji. Za daných okolností se nejedná o projekt, ale spíše o integrované tematické vyučování. (Coufalová, 2006)

### 1.5.2 Typy projektů

Než je započata příprava projektu, je potřeba se rozhodnout, jaký projekt budeme připravovat. Projekty je možné rozčlenit podle různých kritérií. Tato kritéria předložím podle autorek Jany Coufalové (2006) a Jany Kratochvílové (2006)

#### – Podle účelu

Zde autorky uvádí rozdělení dle Kilpatricka, který projekty rozlišuje do čtyř skupin:

- Projekt, který usiluje myšlenku, či plán přenést do praxe. Například napsání dopisu.
- Projekt vedoucí k estetické zkušenosti. Například poslech symfonie, vytvoření obrazu.



- Projekt, který se snaží vyřešit problém. Například „Proč se tvoří rosa?“
  - Projekt, který vede k dosažení určitých dovedností. Například naučit se vyjmenovaná slova.
- **Podle místa a času konání**
- Školní projekty, které se odehrávají pouze ve škole.
  - Domácí projekty, žák na zadaném tématu pracuje v domácím prostředí.
  - Kombinace školních a domácích projektů.
  - Mimoškolní projekty neboli spojení školy s životní realitou – návštěva muzea.
- **Podle velikosti**
- Malé projekty – například Projekt „Malý zeleninový salát“ – žáci připraví salát z přinesených surovin.
  - Velké projekty – například Projekt „Velký zeleninový salát“ – žáci poznávají původ zeleniny, ale i například různé druhy zeleninových salátů.
- **Podle počtu zapojených žáků**
- Individuální
  - Společné (skupinové, třídní, mezitřídní, celoškolní)
  - U dlouhodobějších projektů může být využito obou variant, kdy projekt je rozdělen na dílčí projekty, na kterých pracuje menší skupina nebo jednotlivec.
- **Podle délky trvání**
- Krátkodobé projekty – v rozsahu jednoho dne (na 1. st. ZŠ).
  - Střednědobé projekty – v rozsahu maximálně jednoho týdne (na 1. st. ZŠ, škola v přírodě, sportovní kurzy).
  - Dlouhodobé projekty – v rozsahu od jednoho týdne do maximálně jednoho měsíce (na 1. st. ZŠ).
  - Mimořádně dlouhodobý – projekt přesahující jeden měsíc.

Pro získání prvních zkušeností s projektovou metodou je vhodné zvolit prvně krátkodobý projekt. U organizace dlouhodobého projektu přichází na řadu spolupráce s ostatními učiteli a zároveň dochází k integraci více předmětů.

- **Podle navrhovatele**
  - Spontánní žákovské projekty – způsobeny zájmem žáků, vznikají z přirozené situace ve třídě.
  - Umělé projekty – projekty nachystané učitelem.
  - Kombinace obou uvedených typů – úvodní téma může navrhnout učitel nebo žák, následně mohou během projektové činnosti vyvstávat nové náměty a témata.
- **Podle organizace**
  - Jednopředmětové projekty.
  - V rámci příbuzných předmětů v jedné vzdělávací oblasti – výtvarná výchova a hudební výchova.
  - V rámci příbuzných předmětů z různých vzdělávacích oblastí – český jazyk a zeměpis.
  - Mimo výuku předmětů.
- **Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům**
  - Projekt zaměřen na učivo jednoho předmětu.
  - Sloučení učiva více předmětů.
- **Podle informačního zdroje projektu**
  - Projekt volný – zdroje informací si žák sám zabezpečuje.
  - Projekt vázaný – informace a materiály jsou žákovi poskytnuty.
  - Kombinace obou variant – žák dostane část materiálů, zbytek si sám obstará.

## 1.6 Přednosti a nedostatky projektového vyučování

Projektová výuka a metoda není pro dnešní pedagogy žádnou novinkou, ovšem tato metoda je spíše využívána alternativními školami, nebo je zařazena do vyučování jako oživení výchovně vzdělávacího procesu. Není tak začleněna do výuky. Příčinou tohoto postoje je praktická zkušenost učitelů. Tato situace napovídá, že projektová metoda má jak silné, tak i slabé stránky, které si nyní nastíníme. Jedině tak je možné porozumět projektové metodě a následně použít její výhody a minimalizovat její negativa.

### 1.6.1 Výhody

Prvním pozitivním znakem projektové výuky je *integrace* učiva neboli koncentrace učiva, která by však neměla znamenat jen mechanické propojení mezi předměty. Integrace

by měla poskytovat jednotný pohled na daný problém, kdy formuje mezipředmětové vztahy v rámci zvoleného námětu. Zprostředkovává tak porozumění realitě jako celku a tím napomáhá žákům utvořit si ucelený názor na daný problém. (Coufalová, 2006)

Dalším velmi důležitým pozitivem jest *motivace*. Ta je pro žáky velice důležitá, a právě projektová metoda má možnost věnovat jí dostatečný prostor. Aby motivace trvala dlouhodobě, je vhodné volit taková témata, která jsou nějakým způsobem užitečná. Tato motivace aktivizuje smysluplnost poznávání, která musí být žákům srozumitelná a zároveň vychází ze skutečného života. Žáci tak mohou řešit problém, který se týká jich samotných, učitele, školy či obce. Je potřeba si také uvědomit, že motivační orientace je ovlivněna věkem žáka. (Coufalová, 2006)

V případech výtvarné výchovy většinou dochází k vnější motivaci, tedy výtvarné téma navrhuje učitel. Učitel dále musí žákům poskytnout určitou volnost a zároveň se stát zejména rádcem a koordinátorem. (Coufalová, 2006)

Projektové vyučování přihlíží k *individualizaci*, bere tak v úvahu, že každé dítě má svou individuální učební aktivitu a nemá stejné vstupní poznatky, které si přináší z předchozích zážitků a zkušeností. Je třeba si uvědomit, že není úkolem, aby každý žák měl svůj vlastní úkol, ale je potřeba, aby ho projekt zaujal, nabízel různou aktivitu a zapojení se do skupiny. Přirozeně se může stát, že žáka daný projekt nezaujme, pak učitel jako poradce pomáhá žákovi najít uplatnění v kolektivním třídním díle. (Coufalová, 2006)

Dalším přínosem projektové metody je *dovednost spolupráce*. Žákům tak pomáhá získat nové kompetence, jako je schopnost pracovat v týmu, osobně se podílet na řešení problému, být tolerantní nebo brát na sebe zodpovědnost. (Coufalová, 2006)

Pozitivem projektové výuky je také možnost propojení teoretického učiva s praktickým životem v dnešní realitě. Vědomosti, které jsou získány prací na projektu, jsou trvalejšího charakteru. Dále mají žáci během práce na projektu možnost sblížit se s učitelem. (Žanta, 1934)

Důležitým předpokladem projektové metody je naučit se *řešit problém*. Žáci tak identifikují problém, popíší problém, hledají strategii a postup jeho řešení.

Projekty také mohou být pro žáky vhodným podnětem k rozvoji jejich *fantazie*. Rozvoji fantazie napomáhá prostředí, kde mají žáci radost z pochopení učiva, kde mají prostor pro samostatnou práci, kde nesmyslné nápady nejsou centrem posměchu a kde panuje klid a důvěra.

Práce s *informacemi* je pro projekt neodmyslitelná a také je výrazným přínosem pro žáka. Práce s informacemi nepředstavuje jen práce s učebnicí. Žák se učí vyhledávat v literatuře, v periodickém tisku, na internetu atd. Jde také o ověřování a třídění informací a práci s předchozími zkušenostmi. Učitel se tak stává pouze jedním ze zdrojů informací.



Podle Valenty (1993) je další pozitivní stránkou u projektové výuky formování a rozkvět osobnosti žáka. Je dynamickou silou vzájemné komunikace a spolupráce jak mezi samotnými žáky, tak ve vztahu žáci a učitel. (Coufalová, 2006)

Za kladný vnos projektové výuky z hlediska vzdělávání je chápán takový výsledný produkt, jehož prostřednictvím se během tvorby žáci něco nového naučili, něčeho dosáhli nebo zdokonalili své dovednosti a kompetence. Při tvorbě nové hodnoty je tak podstatnější samotný proces než produkt. (Kašová, 2013)

Kašová (2013) dále uvádí, že přínosem projektu je respektování individuálních potřeb a možností žáků, příjemný prožitek ze vzdělávání, vytváření odpovědnosti a samostatnosti a příznivý vývoj osobnosti. Projektová metoda tak nabízí celkový pohled na svět.

Po tomto výčtu pozitiv spjatých s projektovou metodou by bylo možné si myslet, že projektová metoda je nejvhodnější vyučovací metodou. Ovšem ani tato metoda se neobejde bez nedostatků, které si nyní představíme.

### 1.6.2 Nevýhody

Prvním úskalím, se kterým se můžeme na začátku projektové výuky setkat, je absence spontánní myšlenky, námětu. Ve většině případů námět vychází od učitele, tím pádem to, co se považovalo za přednost projektové metody – tj. motivační síla, se nemusí vždy vydařit.

Další negativum souvisí s osobou učitele, s jeho odborností, zkušenostmi a schopnostmi organizovat projekt. Učitel musí obsah projektu tak promyslet a zorganizovat, aby v průběhu projektu mohl ustoupit ze své autoritativní role a stát se tak pro žáky radcem a oporou. Kilpatrick tuto situaci popisuje jako syntézu soběstačnosti a volnosti žáka a učitelovy autority.

Projekt musí být pečlivě promyšlen také z toho důvodu, aby v průběhu projektu nenastala situace, kdy se slabší žák nezapojí a schová se tak za práci svých spolužáků. Pro každého žáka by práce na projektu měla dávat smysl, a to nejen pro něj samotného, ale všeobecně pro celý projekt. Projekt, který je organizován pro žáky prvního stupně základní školy by se neměl omezit pouze na motivaci praktického typu (budeš to potřebovat do života), ale měl by žáka motivovat radostí z práce, uspokojením sociálních potřeb, schopností problém vyřešit a být za to oceněn.

Jedním ze zásadních problémů u projektové metody je časová náročnost. Probrání učební osnovy tak může jít na úkor projektu. Někteří oponenti pak také vytýkají neefektivnost této metody. Podle kritiků se žáci mají přednostně vzdělávat rozumovým předáváním poznatků, a nikoliv objevovat již objevené. (Coufalová, 2006)

Žanta (1934) spatřuje negativa v projektové výuce zejména v její nesoustavnosti a v nerozhodnosti učitelů nad úkolem. Učitel musí rozhodnout, kolik zodpovědnosti a volnosti je možné postoupit žákům během projektu.

Tomuto výroku musím dát za pravdu, jelikož i v současnosti jsou učitelé navyklí svou hodinu ve třídě vést, a tak uplatňovat svou autoritu. Žákům tak radí a naznačují, jak daný problém uchopit a následně řešit. Přitom role učitele během projektové výuky spočívá v podobě poradce a asistenta.

## 1.7 *Projektová výuka ve výtvarné výchově*

V praktické části své diplomové práce se věnuji výtvarné řadě, realizované metodou projektové výuky. Projektovou výuku považuji pro výtvarnou výchovu za zvláště vhodnou, neboť nenásilnou formou probouzí v žácích jejich tvořivost. Využití netradičních výtvarných technik stírá rozdíl mezi nadáním jednotlivých žáků, a tak má každý z nich možnost zažít při práci radost z tvorby.

### 1.7.1 *Historie projektové výuky ve výtvarné výchově*

Historie projektové výuky ve výtvarné výchově se začala rozvíjet v sedmdesátých letech dvacátého století. Tento rozvoj byl aktivizován snahou učitelů, kteří u dětí zaznamenali povrchnost vztahu ke světu a vztahů mezilidských, zapojit nové vyučovací prvky, které by poskytly novou rovinu chápání. Tímto způsobem vznikla výtvarně projektová metoda, ve které měl učitel snahu rozvíjet osobní aktivitu žáků, naučit je tvořivosti a svobodnému projevu. První výtvarné řady byly uskutečněny studenty katedry výtvarné výchovy na brněnské pedagogické fakultě na základě požadavku Hany Dvořákové a Leonida Ochrymčuka. Studenti tak během studia měli za úkol během svých pedagogických praxí komplexně řešit zvolené téma nebo závažnou otázku. „*Ve stejné době dospěl v Brně k projektovému vyučování také Igor Zhoř, který v osmdesátých letech vedl skupinu amatérských výtvarníků v Prostějově.*“ (Roeselová, 1997, s. 30)

Tato amatérská výtvarná skupina používala v té době aktuální výtvarné postupy. Ve stejném časovém období tuto tvorbu propojování námětů ve výtvarné výchově rozvinula i Karla Cikánová. Na základních školách realizovala několik stěžejních témat, kterým věnovala různý časový fond a zároveň různě měnila okruhy činností. Tyto výtvarné řady byly následně uveřejněny v publikacích s názvy: *Kreslete si s námi* (1992), *Malujte si s námi* (1993), *Objevujte s námi tvar* (1995), *Objevujte s námi textil* (1996), *Tužkou, štětcem nebo myší* (1998). Za publikaci *Tužkou, štětcem nebo myší* získala Karla Cikánová ocenění Zlaté stuhy.

Další podobný krok propracovaného uspořádání úloh proběhl na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let v Bratislavě. Studenti střední výtvarné školy z ateliéru Rudolfa Fily po ukončení vysokoškolského studia rozšiřovali metodu projektové výuky. Práce těchto absolventů a propagátorů projektové výuky ve výtvarné výchově přinesla ovoce, neboť v roce 1995 bylo jejich pojetí výtvarné výchovy schváleno jako učební osnovy pro výtvarné obory slovenských ZUŠ. Na novějším výtvarném proudu se od devadesátých let podílí Jiří David a Marta Pohnerová, představitelé duchovní a smyslové koncepce výtvarné výchovy. Projektové vyučování je založeno na smyslových zážitcích dětí. Tato projektová metoda byla publikována ve třech knihách Marty Pohnerové pod názvem „*Duchovní a smyslová výchova*.“

V dnešní době je projektová výuka běžně využívána. Učitelé mají k dispozici různé zdroje informací a návodů, do kterých pak vkládají vlastní prvky a invenci. Zájem o projektovou výuku vychází také ze strany veřejnosti jako jsou například galerie, které pořádají různé workshopy, výtvarné dílny, a to nejen pro školáky, ale i pro veřejnost. Další autorkou knih zabývajících se projektovou metodou ve výtvarné výchově je Věra Roeselová.

### 1.7.2 *Výtvarné řady*

Základním kamenem projektové výuky ve výtvarné výchově je výtvarná řada. Pro definování výtvarné řady použiji definici Roeselové (1997, s. 30): „*Výtvarné řady jsou poměrně krátké a srozumitelné útvary, které rozvíjejí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výchovný problém.*“

Povahou výtvarných řad je jejich volnost a hravost, které napomáhají u dětí rozvíjet smyslové prožitky a emoce. Učitel může výtvarné řady využít i u nejmladších dětí, ovšem výtvarné řady s hlubší tematikou jsou určeny zejména pro starší žáky. Výtvarné řady nejčastěji využívají učitelé základních škol, ale i někteří učitelé základních uměleckých škol. A to pro jejich jasnost a uspořádanost. Plánování výtvarné řady není tak složité jako plánování projektové řady, jelikož obsahem je jeden hlavní problém, který se rozvádí do úloh, které na sebe navazují a zároveň nevyžadují náročnější soustředění. Výhodou je i nižší časová náročnost, jako je například dotace jedné hodiny týdně. Ty se následně spojují v jeden smysluplný celek, a tak se problému lze věnovat týden po týdnu.

Výtvarná řada se tak skládá z jednotlivých výtvarných prací, které spolu obsahově souvisí a zároveň v různé míře na sebe navazují. (Roeselová, 1997)

Podle pojetí k vybranému námětu můžeme podle Roeselové (1997) určit několik typů výtvarných řad:

*Výtvarný cyklus* se zakládá na jednom společném námětu, pro který žák hledá svůj vlastní výtvarný nápad. Seřazením výtvarných prací vzniká řada prací s jedním společným námětem. Jednotlivé práce na sebe nenavazují čili jsou řazeny na stejnou úroveň. Souhrn prací může být spojen výtvarnou technikou. Například nabídneme-li téma letní zahrada, pro jednoho žáka znázorňuje trhání třešní, pro druhého rosu v trávě, pro třetího vyhřívající se kočku na studni. Výsledkem je prezentace různého citění individuálních pohledů na svět. Při pohledu na výtvarný cyklus je pak patrné, že téma negraduje, ale uvádí jednotlivé jeho možnosti. (Roeselová, 1997)

*Metodická řada* – tuto lze vystihnout jako blok výtvarných prací, které znázorňují jednotlivé proměny směrem k závěrečnému řešení výtvarného problému, z toho vyplývá, že tyto práce na sebe navazují. Například studijní kresba – umělecký návrh – finální provedení. Je zde kladen důraz na realizaci návrhu. Tuto výtvarnou tvorbu upřednostňují žáci na ZUŠ, kteří mají zájem dosáhnout viditelného a esteticky působivého výsledku. Takovéto seřazování úkolů u žáků podporuje logické myšlení a uvědomování si významu vazeb mezi jednotlivými kroky.

*Tematická řada* je charakteristická tím, že se hlouběji zabývá samotným tématem. V rozsahu této řady zkoumáme nějakou skutečnost nebo jev. Například téma, jež se zabývalo životem ptáků. Žáci ve své fantazii zkoumali ptačí vejce, domýšleli si, jak bude vypadat malé ptáče, vymýšleli jeho podobu, charakter jeho vlastností, modelovali ptačí hnízdo. Výtvarnou řadu zakončili zmapováním ptačí kolonie. (Roeselová, 1997)

*Srovnávací řady* prezentují nejnáročnější, ale také nejzajímavější výtvarné řady. Vytvoří se tak, že zvolený výtvarně výchovný problém je učitelem sledován po stránce psychologické, didaktické, typologické, vývojové nebo z jiného pohledu. Učitel hledá potvrzení nebo vyvrácení svých domněnek. Pomocí srovnávací řady je možné sledovat osobnost žáka, nebo porovnávat různé přístupy k řešení úkolů mezi např. dívkami a chlapci. Využívá se také k výtvarně výchovným experimentům a výzkumům. (Roeselová, 1997)

### 1.7.3 *Výtvarný projekt*

Projekty jsou tvorba, která pojímá různě složité úkoly mnohdy s podstatným myšlenkovým obsahem. Projekt zprostředkovává nahlížení se na téma z různých pohledů a z několika stran se pak snaží tuto problematiku řešit. Hlavním záměrem projektové výuky je změna myšlení a nasměrování žáků k mnohostrannému pojmání světa. Jedná se tak o bádání o podstatě celku i jeho dílčích aspektů. „*Východiskem pro první výtvarné projekty se stává tematická řada, kterou dále rozvíjejí odbočující myšlenkové či výtvarné podněty.*“ (Roeselová, 1997, s. 33)



P. Exler (2015) popisuje výtvarné projekty jako obsáhlejší celky, které jsou označovány jako úlohy s promyšlenou strukturou, s hlubším myšlenkovým obsahem a s tvůrčím pojetím jak ze strany pedagoga, tak žáka. Výtvarné projekty jsou tak jedna z variant, jež dávají možnost plnit výchovně vzdělávací cíle, při kterých pedagog s žáky zkoumá a rozvíjí základní ideu a problém vybrané učební látky. Je kladen důraz na svobodné vyjadřování žáka při jeho pojetí tématu.

P. Exler (2015) dále objasňuje další kritéria projektové výuky ve výtvarné výchově. Námět by měl odpovídat určitému věkovému období a přihlížet k rozumovým a vyjadřovacím schopnostem žáků. Na tomto základě se pozvolna vytváří základní výtvarná představa o tom, jak uspořádat celkovou stavbu úkolů, tak aby vystihly myšlenkovou stavbu s použitím rozdílných možností řešení. Takto navržená stavba projektu je závazná pouze rámcově, jelikož během projektu vstupují do procesu žáci se svou iniciativou a v součinnosti s pedagogem nacházejí další možné alternativy, jak doplnit nebo konkretizovat jednotlivé úkoly s vhodnou motivací a technikami.

Pro tvorbu výtvarných projektů lze využít nejen náměty nabízející velká životní témata, ale i méně zásadní témata, neboť hloubku myšlenky do tvorby vkládá člověk. Během projektu může nastat situace, kdy není možné zmínit všechny motivy, které z námětu vyplynuly. Nelze také opomenout, že je potřeba přemýšlet i o skrytých souvislostech, které námět nabízí.

V opačném případě by projekt přišel o myšlenkovou koncepci, kterou by vystřídal zmatek volně poskládaných pohledů. Z toho vyplývá, že výtvarný projekt potřebuje řád, který určuje učitel svým vnímáním světa, postojem k výtvarnému umění a k výchově. Jedná se o schopnost z vybrané látky vytvořit obsah, který svým výtvarným pojetím a závěrečným uspořádáním vytvoří prostředek hlubšího poznání. (Roeselová, 1997)

Stavbu výtvarného projektu není možné přesně charakterizovat, jelikož se odvíjí od způsobu uvažování učitele a volby tématu. Nejčastěji bývá výtvarný projekt zahájen seznamováním se se zkoumanou skutečností, s jevem nebo výtvarným projektem. Z toho důvodu bývá používáno smyslových kontaktů, studijních kreseb, fotodokumentace nebo ztvárnění obdobných informací. Následně pak každý výtvarný projekt směřuje vlastní cestou.

Během této výtvarné činnosti učitel může využít všechny nástroje, které se nabízejí: výtvarnou analýzu, emotivně zabarvenou motivaci a asociační myšlení. Pro vnější tvar projektu je důležitá výtvarná poloha, v níž se dané téma studuje. Zda se bude projekt ubírat například grafickou, malířskou, nebo kreslířskou technikou záleží na osobnostním zaměření konkrétního učitele. (Roeselová, 1997)

V průběhu výtvarných projektů se setkáváme s různými přístupy k danému problému. Zpočátku jsou žáci obeznámeni se zkoumanou skutečností, s nejrůznějšími jevy nebo výtvarným problémem pomocí smyslového vnímání, studijní kresbou, malbou, fotodokumentací, či studiem a výtvarným zobrazením odborných informací. Další možný přístup je tzv. racionální přístup, který užívá analytického rozboru reality, podnětů a prožitků. Neméně zajímavý je také přístup intuitivně prožitkový, pod kterým je možné si představit smyslové vnímání struktury, teploty, barevnosti, tvaru, ale i vnímání živé či neživé přírody. Ke každému tématu je tedy potřeba vždy přistupovat osobitě s přihlédnutím na autorské pojetí. Tento přístup objevuje možné spojitosti vzniklé myšlenkovými pochody, které jsou propojené s prožitkovými aktivitami a ve finále přeneseny do výtvarné podoby. (Exler, 2015)

Příprava výtvarného projektu je časově daleko náročnější než příprava výtvarné řady. Po vyslovení různých pohledů na základní otázku je potřeba tyto dílčí úseky sestavit tak, aby se vzájemně doplňovaly a mezi sebou prostupovaly. Následně je potřeba vytvořit kaleidoskop jednotlivých motivů pro všechny žáky tak, aby pokaždé obsahoval srozumitelnou myšlenkovou linii. Při této činnosti je důležité mít vždy na paměti, že je třeba volit látku tak, aby odpovídala koncepci projektu a současně věku, zájmům, rozumovým a výtvarným schopnostem žáků. Výtvarné úkoly by z tohoto důvodu měly být rozmanité, aby tak byly pro všechny zajímavé. Provázanost společným tématem poskytuje žákům svobodný přístup k výtvarnému vyjadřování.

Na rozvoji obsahu se podílí žáci, které k tomu směřuje učitel tím, že je od počátku projektu seznamuje se svými záměry. Žáci tak mají možnost volit si výtvarný motiv nebo formu projevu. Co je ovšem stěžejní, je možnost aktivně přispívat do výuky svými podněty, zajímavými myšlenkami a objevy. (Roeselová, 1997)

Výtvarný proces je u projektu ucelenější a sevřenější díky tomu, že se na něm podílí několik skupin žáků. Z toho vyplývá, že projekt nemusí být omezen pouze na jednu třídu, ale že se na něm mohou podílet současně spolupracující učitelé a žáci školy. (Roeselová, 1997)

U rozsahu výtvarného projektu z hlediska časového určení se jedná o dlouhodobější záležitost. Nejedná se totiž o přesný počet dílčích částí, ale o způsob pedagogického přístupu k látce, dále o dovednosti nalézat zajímavé myšlenky, nové pohledy, které mezi sebou prostupují. Výtvarný projekt tak může probíhat v několikaměsíčních celcích nebo se může prolínat celým školním rokem. (Roeselová, 1997)

Co nelze opomenout je skladba výtvarných technik. Abychom udrželi u žáků zájem a podpořili rozvoj výrazových možností je nutné důkladně volit výtvarné techniky. Tím se předejde možnému jednostrannému výslednému celku a neudržení zájmu ze strany žáků.

Kouzlo výtvarného projektu pak spočívá ve výsledné fázi, kdy je možné vystavit přehledně seřazený a nezkrácený celek, který poskytuje příležitost spatřit projekt v nových souvislostech, u kterých žák dojde k hlubšímu pochopení základních otázek. (Roeselová, 1997)

*„Výsledný tvar výtvarného projektu má celou řadu podob, které se odvíjejí od názorové představy výtvarného pedagoga, jenž projektový způsob tvorby vede a řídí. Jeho pojetí vychází z toho, zda více vyznává kresebné nebo malířské postupy, grafické či prostorové vyjádření, nebo práci s médii. Projevuje se jak ve stavbě projektu, tak i ve způsobu jeho celkového výtvarného ztvárnění a vyznění.“* (Exler, 2015, s. 19)

Výtvarné projekty kromě samotného výsledku nabízí i další benefity v podobě získávání výtvarných, manuálních, pracovních nebo sociálních dovedností. Lze k nim navíc zařadit benefit, kterým je poznávací dovednost. Další vzdělávací myšlenkou výtvarných projektů je vytváření hodnot, které vystihují vztah jedince k sobě, ke společnosti a k přírodě. Hodnoty jsou spjaty s pravidly chování lidí, dotýkají se životní orientace člověka, jeho motivace, názorů a svědomí. Hodnoty mohou být východiskem nebo také tématem projektů, nebo mohou krystalizovat až v průběhu řešení. (Stehlíková Babyrádová, Šobáňová, Blažek, Musilová, Sosna a Tikalová, 2015)

## 2 Artefiletika

Vzhledem k tomu, že praktická část mé diplomové práce se zaměřuje na výtvarnou výchovu, je koncepce zážitkové pedagogiky jedním ze stěžejních témat. Úkolem zážitkové pedagogiky je naučit žáky metaforicky ztvárnit své prožívání.

### 2.1 Začněme zážitkem

K tomu, aby si člověk mohl uvědomovat svět kolem sebe a sám sebe, potřebuje se učit a poznávat. V tomto ohledu jsou zážitky způsob, jak se mohou lidé za pomoci dorozumívání se a jiných kulturních aktivit nasměřovat k poznání a sebepoznání. Z tohoto důvodu pojem zážitek vztahujeme k artefiletice a hovoříme tak o zážitkovém pojetí vzdělávání.

Jedině tak si člověk může uvědomovat jaký je svět kolem něj, kdo s ním ho sdílí, co se v něm odehrává a jak jedno s druhým souvisí. Na tom, jak člověk zhodnotí své zážitky, záleží jak si dokáže své zážitky uchovat v paměti, co si z nich vezme a jak je v budoucnu využije. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019)

## 2.2 Zážitek a prožitek

Ve vztahu k pedagogice je nutné diferencovat pojem zážitek a prožitek. Prožitek lze chápat jako součást zážitku. Pro definování pojmu zážitek použijí definici autorů Slavíkové, Slavíka, Eliášové (2019, s. 168): „...že zážitek je výběrová část situace. Zážitkem je tedy jen to, co si účastník ze situace vědomě nebo bezděčně pamatuje, může si to později vybavit a nějak se podle toho chovat nebo o tom něco různými formami vypovědět.“

Jedná se tak o složku, kterou lze vnímat jako citovou a pocitovou. K tomuto vnímání lze také přiřadit smyslové a pohybové dojmy a zároveň vnímání tělesnosti (chvění se radostí).

Prožitek není spojován pouze s vědomím fyzického stavu těla, ale s víceméně neuvědomělým vlivem konvencí a tradic, které působí na individuální přístup k nim. Z toho pramení, že o zážitcích se hovoří v metaforách, ve kterých se setkává vnímání tělesné s duchovním (jako bych se dívala do zrcadla). (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019)

Prožitkem, jeho kvalitou a vstřebáním člověk demonstruje do jaké míry je spokojen se svým životem a jak je s ním vyrovnaný. Z toho vyplývá, že prožitkům je třeba se učit, a to pomocí komunikace v sociálním prostředí, neboli artefietika zdokonaluje prožívání a reflexi, a to například ve výtvarné výchově, jako jednou z možných uměleckých oborů. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019)

Zážitek – jde o nejcennější zdroj poznání, jaký výchova může nabídnout. Díky třídění zážitků je člověk schopný se přizpůsobit určitým situacím. Jedná se o osobnostní nastavení, které následně člověka dál ovlivňuje. (Potměšilová, 2013)

Slavík (1997) zážitek rozděluje na čtyři základní komponenty:

- Významová komponenta – jedná se o přiřazení aktuální situace k určitému situačnímu invariantu (invariantnost = významový vztah mezi situací a vědomím).
- Konstruktivní komponenta – vnímající se zaměřuje na materiál, výstavbu, a vnitřní uspořádání objektu. Zaobírá se zpracováním objektu.
- Expresivní komponenta – vnímající se staví na moment do postavení autora objektu a učí se dívat očima autora. Dochází tak ke vcítění se a pochopení autora skrze dílo.
- Prožitková komponenta – je výsledkem působení významu a charakteru aktu, v němž význam vystupuje. Je vázána na momentální situaci vnitřního světa vnímatele.



Vnímatel u zážitku vždy vnímá všechny čtyři komponenty, avšak nejsou vždy všechny centrem zájmu. Vnímající se totiž může zaměřit buď na emocionální nebo technickou esenci.

### 2.3 Vymezení pojmu artefiletika

Artefiletiku do české výuky výtvarné výchovy zavedl Jan Slavík v polovině devadesátých let 20. století, jako výchovné pojetí opírající se o výtvarnou výchovu. Pojem artefiletika je odvozený z latinského „ars, artis“, který odkazuje na umění, a řecký slovní kořen „-fil-“, který formuluje spojitost (například „přátelství“) této souvislosti s tzv. filetickým pojetím výchovy. Filetické pojetí výchovy je inspirováno myšlenkou pedagoga H. Broudyho, který v postoji k výchově zdůrazňuje výrazový projev (například dramatický, výtvarný) společně s komunikací o zážitcích, které se k němu vztahují, tzn., že tato výchova uznává zkušenosti a potřeby žáka a cílí na rozvoj emoční a sociální inteligence, etickou kultivaci osobnosti a tím směřující k sebepoznání. (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003) Pojem filetický je symbolickým odkazem na helénistického učence a básníka jménem Filétos z Kou, který žil v době Alexandra Velikého.

Artefiletika snoubí dvě aktivity, tj. *expresi* – výrazový tvůrčí projev a *reflexi* – tj. pohled na to, co bylo zažito a vytvořeno, a to díky snaze o bližší výchovu k individuálnímu prožitku, která měla být zdrojem sebepoznání. (Slavík, 2001)

### 2.4 Definice artefiletiky

Artefiletika je mladý obor ve výtvarné výchově, který je zaměřen na rozvoj osobnosti ve vztahu k výtvarné kultuře. Je disciplínou, která blízce souvisí s arteterapií a je pojátkem mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. Prezentuje v tomto směru prohloubenou výtvarnou výchovu, kde, jak jsem uvedla, je spojována s arteterapií, kdy ovšem artefiletika si neklade za úkol léčit či objasňovat problémy. Jejím úkolem jest prevence, v našem případě žáků. Z tohoto důvodu je artefiletika používána jak na běžných školách, tak na výběrových či v zájmových odvětvích. Jedná se o výtvarnou činnost, při které jsou žáci vtahováni díky prožitkům do světa výrazu, při kterém se mohou dotknout a vytvořit alternativní svět díla-věci. Pojem artefiletika definujeme slovy odborníků.

*„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019. s. 15)

*„Artefiletika je specifické pojetí výchovy uměním s převažujícím zájmem o výtvarný projev, které klade zvláštní zřetel na uplatnění osobní zkušenosti žáků v heuristicky pojatém vzdělání a na spojení výrazového uměleckého projevu s jeho reflexí v kulturních a psychosociálních kontextech. Důležitým cílem artefiletiky je pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch.“* (Slavík, 2001, s. 268)

Dle Géringové (2011, s. 124): *„Artefiletika se snaží přiblížit výtvarnou výchovu (tvorbu) k vlastní životní zkušenosti a uchopit její prožitek. Důrazem na reflexi tvořivé části (výrazové hry) rozvíjí myšlení vyššího řádu (higher order thinking) a hlásí se k pedagogickému konstruktivismu. Její teoretické principy byly sice budovány na základě výtvarné výchovy, jsou však vhodné pro používání i v ostatních uměleckých oborech a výchovách.“*

## 2.5 Cíle artefiletiky

*„Hlavní cíle artefiletiky ale nejsou nikterak nové a patří k obvyklým standardům výchovy a vzdělávání v oblasti umění: učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň citlivě vnímat sebe a svět prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého projevu. Kromě toho je artefiletika vedena snahou povzbuzovat duševní síly a předcházet psychickému nebo sociálnímu selhání, tj. na podkladě uměleckých aktivit sloužit jako účinný prostředek tzv. pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch (pozitivní prevence podporuje a rozvíjí tvůrčí kulturní a prosociální aktivity, které snižují pravděpodobnost vzniku psycho- a socio- patologií.“* (Slavík, 2001, s. 13-14)

Artefiletika tak umožňuje žáku vnímat vlastní psychické možnosti, díky nimž má šanci se ve společnosti uplatnit. Vede ho k objevování sama sebe, k poznání druhých, ke kterým je schopen empatického cítění. To vše spěje až k nalézání životního smyslu, a to s podporou lidské kultury, umění. Artefiletika žáka vede k rozvoji sociální a emoční inteligence uměleckou tvorbou. (Potměšilová, Sobková, 2012)

*„Cílem artefiletiky je výchovně zhodnotit výtvarnou aktivitu jako symbolického prostředníka mezi niterným světem dítěte a světem lidské kultury nebo přírody.“* (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003, s. 10)

## 2.6 Definice základních pojmů

Artefiletika je propojení prvků, tj. spojení mezi expresí a reflexí. Expresi chápeme jako možnost, jak vyjádřit svůj zážitek (výraz) a reflexe je způsob nebo prostředek k jeho poznávacímu posouzení (komunikace). Třetím prvkem je sama výtvarná forma.

Výraz v artefiletice poskytuje důraz na osobitost a originalitu a podporuje vcítění se do dobrodružství a tajemství. Tvůrčí činnost se pak zaměřuje na vyjádření pocitů, nálad, postojů nebo myšlenek. Dále je v komunikaci dosaženo objevování obsahů výtvarnými formami, které tak jsou nástrojem sdělení svých zkušeností. Tvůrci se tak nabízejí možnost sdílet své zkušenosti, své zážitky, kde jeho snahou jest pochopení od ostatních zúčastněných. Tato výtvarná forma nemá za úkol představovat „líbivý výsledek“, a to zejména při posuzování. Komunikace je také bránou k vytváření nových předpokladů k volnému vyjadřování, přitom se výsledek tvorby upozadí. Napomáhá vzniku vazby mezi tvůrcem a divákem. Forma poté koordinuje shodu všech složek výtvarného sdělení a snaží se o harmonizaci a kultivaci výtvarného projevu, posiluje snahu o dokonalost díla. Poskytuje tak možnost rozvrhnout si výtvarné postupy a rozmýšlet o dalších variantách. Tyto výtvarné postupy jsou ovšem individuální, mají zachytit osobnost tvůrce – čili není prvotním záměrem „zalíbit“ se divákovi. Je také formou k výchovnému efektu. (Slavík, 1997)

Slavík používá toto rozdělení:

Tab.1

| Systémový důraz          | Psycho-didaktická dimenze | Hledisko tvůrce                             | Hledisko diváka | Historické hledisko  |
|--------------------------|---------------------------|---|-----------------|----------------------|
| Individuální moment „já“ | VÝRAZ<br>já → ?           | Síla<br>Jedinečnost<br>Upřímnost            | Účín            | Doba géníů           |
| Sociální moment „ty“     | KOMUNIKACE<br>já → ty     | Otevřenost<br>Sdělnost                      | Porozumění      | Doba avantgard       |
| Objektivní moment „ono“  | FORMA<br>já ↔ ono         | Dokonalost<br>Kultivovanost<br>ušlechtilost | Ocenění         | Doba klasiků až kýče |

(Slavík, 1997, s. 177)

### 2.6.1 Artefiletické dílo

Artefiletická setkání vznikají na základě zadaného námětu jako učební nebo kulturní látka, která vyústí ve výrazovou hru a reflektivní dialog. Smysl artefiletického díla tkví v jeho samotném průběhu, kdy se tvůrce během tvoření lépe poznává, obohacuje a rozvíjí své *prekoncepty*; tzn. pomocí dialogu dospívá k hlubšímu poznání *konceptu*. Do výrazové hry je možné vstoupit pomocí fiktivního světa s použitím propů. Artefiletické dílo nabízí pomocí

reflexe u daného díla poznávat nové kulturní světy ostatních tvůrců a také sebepoznání. (Slavík, Wawrosz, 2004)

### 2.6.1.1 *Prekoncept*

Každý jedinec jednu a tutéž věc, zážitek, či zkušenost vnímá jinak. Nastává tak situace, kdy si ze společných aktivit každý jedinec odnáší pouze svůj ojedinělý zážitek a s ním i osobní vzpomínku. Přestože by se vzhledem k řečenému na první pohled mohlo zdát, že následně z jedné a též situace bude mít každý naprostou rozdílnou vzpomínku či zkušenost, lze se společnou komunikací shodnout na srovnatelných společných znacích. Prekoncept poukazuje na rozdíly v osobních přístupech ke světu a jsou v něm zároveň obsaženy předpoklady k překonávání těchto rozdílností prostřednictvím dialogu.

Slavík, Wawrosz (2004, s. 145) uvádí, že „*prekoncepty jsou sice individuálně jedinečné, ale přesto je každý člověk umí do té či oné míry srozumitelně vyjádřit různými druhy výrazu a umí je v posledku i nějak pojmenovat a vysvětlovat, aby je objasnil pro druhé lidi nebo i pro své vlastní vědomí.*”

Exler (2015) uvádí, že výtvarná výchova umožňuje poznávat a zároveň se vyrovnávat s odlišnými prekoncepty. Díky tomuto poznávání je tak možné dospět ke společnému jádru – konceptu, který bývá skryt za námětem.

Například můj vnitřní názor – prekoncept na spravedlnost, či nespravedlnost bude jiná než u ostatních.

### 2.6.1.2 *Koncept*

Koncept je klíčové téma pro komunikaci ve skupině. Každá kulturní epocha, či lidské společenství uvažuje v duchu svých konceptů a vstřebává určité společné podobnosti a odlišnosti na základě svých individuálních zkušeností a prožitků, které se nazývají prekonceptem. V průběhu komunikace probíhá porovnávání vlastních prekonceptů, při kterých dochází k objevování shod a odlišností, ale i k objevování vzájemného porozumění či tvořivého rozvíjení se. Během hledání odpovědí se jedinec zdokonaluje ve vyjadřování vlastních názorů, pocitů a tužeb. Tato diskuze, při které polemici vyjadřují své poznávací názory se nazývá sociokognitivním konfliktem. (Exler, 2015)

Rozdíl mezi konceptem a prekonceptem tedy spočívá v různém pojetí totožného předmětu. Pokud mezi jedinci probíhá komunikace, dochází k vzájemnému pochopení daného předmětu diskuze. Jedinci jsou tak schopni se shodnout na společných objektivních

východiscích, která představují rozmanitá pojetí daného předmětu, a to právě díky diskuzi, při které dochází k porovnávání prekonceptů.

*„Koncept je potenciálně společné a všemi aktéry předpokládané zážitkové a interpretační pole určitého výrazu (výrazové konstrukce), na jehož základě se lidé mohou navzájem duševně setkávat a v dialogu si rozumět prostřednictvím svých prekonceptů k danému konceptu vztahených v závislosti na své kulturní, sociální a tělesné (zejména smyslové) vybavenosti. Koncept jako celek i jeho různé stránky lze uchopovat různými druhy výrazů, které mají pro danou situaci různě velkou výrazovou hodnotu.“* (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 152)

Například koncept spravedlnosti je neuchopitelný, ale je možno ho ostatním sdělit a zpřístupnit díky zkušenostem, které má každý jedinec, či na základě vlastního prekonceptu.

### 2.6.2 *Pedagogické dílo*

Prvním charakteristickým rysem všeobecně známým u pedagogického díla jest rozdělení rolí účastníků, a to na roli učitele (nebo na vychovatele, vedoucího hry atd) a roli žáka (studenta, svěřence). Co je však pro artefietiku důležité a podstatné jest hledání jejího směru, smyslu, a odpověď na otázku Proč? Zde se nabízí samozřejmě cíl artefietiky, kterým je rozvoj osobnosti, poznání světa kolem sebe a sebepoznání.

Slavík, Wawrosz (2004, s. 134) pedagogické dílo definují takto: *„Pedagogické dílo je zvláštní typ tvůrčího díla, jehož aktéři jsou rozděleni do dvou klíčových rolí – učitel a žáci. Pedagogické dílo vytváří podmínky pro záměrné a soustavné žákovské poznávání a učení v tom oboru a v těch verzích světa, které poskytují pedagogickému dílu jeho náplň – tj. které pro něj slouží jako zdroj učiva (učební látky).“*

### 2.6.3 *Námět*

Námět je uvádějící impulz k výrazové hře. Výrazovou hru tak nasměřuje k jejímu obsahu a k osobním zkušenostem a prožitkům, díky nimž dochází k rozvoji. Probouzí tak významnou individuální zkušenost a niterné soukromí, které jsou převedeny do výrazové tvorby.

*Věcnost námětu* – jedná se o obraz zážitku relativně zřetelného, který v tvůrci vyvolává i nějaké pocity.

*Vynoření námětu* – je popsán jako pocit nějakého tušení, které ovšem nelze identifikovat. Jedná se o specifické oslovení, buď z nedávné situace nebo oživení vzpomínky. Obsahem námětu jsou například vzpomínky, které lze nestranně zjišťovat svědectvím druhých. (Slavík, Wawrosz, 2004)



*„Společným zadáním námětu a techniky vzniká učební úloha – zadání a vzdělávací výzva pro žáky. Učení při ní probíhá nejprve formou umělecké činnosti a v souvislosti s ní formou reflexe a reflektivního dialogu.“* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019. s. 174)

#### **2.6.4 Výrazová hra – vcítění se**

Vcítění neboli empatie je důležité pro výtvarnou tvorbu či vnímání. V artefietice se tato situace nazývá výrazová hra. Předpokládá se, že jak aktivní účastník během výrazové hry, tak pasivní pozorovatel prožívají v různé intenzitě danou výrazovou hru.

Podle autorů Slavík, Wawrosz (2004, s. 220) citují: *„Výrazová hra je imaginativní a kreativní symbolická výrazová aktivita, navozená v učební úloze námětem a více či méně vymezená pravidly, která účastníkům artefietického díla umožňuje smyslově uchopit anebo umělecky vyjadřovat příslušnou verzi fiktivního světa, zažívat ji jako působivou součást jejich fyzického bytí a posléze ji i reflektovat jako projev vlastní duševní reality v souvislostech lidské kultury.“*

Výrazová hra se odehrává v kontextu s výchovným prostředím a je vyjadřována výrazovými formami jako jsou například výtvarné, dramatické, taneční. Odehrává se jako skupinová činnost, nebo jako individuální tvoření v rámci skupinové činnosti. Ve výrazové hře je kladen silný důraz na symboličnost, která vystoupí až ve chvíli společných interpretací a stává se tak pramenem poznání.

#### **2.6.5 Reflektivní dialog**

Po ukončení výrazové hry je v pořadí doprovodný dialog. Tento dialog je velmi důležitý, neboť se navrácí k minulým zážitkům. Díky tomuto dialogu dochází k poznávání nového světa nebo sama sebe. Z tohoto důvodu se dialog nazývá reflektivní dialog – úvaha o tom, co proběhlo. Je to také jeden ze základních kamenů artefietiky, neboť pokud dialog nenastane, nemůže se jednat o artefietiku. Během tohoto dialogu o zážitku se v našem případě žáci mohou zmiňovat jak o uměleckém či estetickém zážitku, tak o možných psychických a sociologických souvislostech. (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003)

Reflektivní dialog je zpětnou reakcí na odlišně vytvořené projevy. Pokud během dialogu vládne upřímnost a otevřenost, je možné sledovat, jak je z této výrazové tvorby možná schopnost vidět své nevědomí očima druhých. (Slavík, 1997)

Cílem reflektivního dialogu je:

- nabídnout možnost vyjádřit své pocity a dojmy, které doprovázely výrazovou hru;
- objevit co nejpřesnější slova případně výrazy, které jsou spjaté s vytvořenými symboly;

- upřesnit si svůj pohled na zážitky a porovnat jej s pohledy ostatních účastníků;
- přijmout shody a rozdíly v zážitcích ostatních zúčastněných;
- naznat souvislosti mezi projevy své vlastní výrazové hry a uměleckými projevy ostatních;
- být schopen řešit možné nezdary, které vyplynuly v průběhu výrazové hry, ale také se zároveň podělit o potěšení ze svého tvoření;
- zrealizovat ty okamžiky, s kterými nejsem naprosto spokojen a mám tak možnost završit své dílo.

(Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003)

### 2.6.6 *Fiktivní svět*

Pro poskytnutí klidu a soustředění se na výtvarnou aktivitu je dobré děti naladit pomocí vciťování se a ponořením se do hry. Pokud se nechceme omezit na pouhé upozornění, že je potřeba se soustředit, je vhodné před začátkem výtvarného zážitku využít tzv. „rituálu“, který dítě přenesse z reálného světa do světa fiktivního. Během tohoto předělu a během výrazové hry tak může vzniknout umělecké dílo, které je vytvořeno pomocí fiktivního světa, který dítěti nabízí možnost změnit například svou identitu nebo identitu nějakého předmětu. Stejně tak jako se vstupuje do fiktivního světa, tak je potřeba z něj i vystoupit opět pomocí „rituálu“, který nesmí být násilný. Je nutné umělecký a estetický počín nechat odeznít. (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003)

Fiktivní svět Slavík (2001, s. 125) definuje jako: „...*dějiště pro duševní obraz nebo výraz, který je za specifických podmínek vnímán a prožíván jako substitute (nahrazení) aktuální skutečnosti „jinou“ skutečnosti, ačkoliv je doprovázen víceméně jasným vědomím rozdílu mezi reálnou a fiktivní rovinou zážitku.*“

### 3 Smysl pohádkového příběhu v dětském životě

#### 3.1 Proč dětem vyprávět pohádkové příběhy

Svět pohádek patří k dětství. Dětem po celém světě a ve všech civilizacích se vyprávěly a vypráví příběhy, ve kterých vystupují neexistující bytosti či kouzelná zvířata. Příběhy, ve kterých se odehrává neuvěřitelné a nadpozemské, a které probouzí v posluchači zvědavost a fantazii. Pokud je příběh vyprávěn tak, že je do slov vypravěčem vložen cit, vzniká oboustranné pouto mezi vypravěčem a posluchačem. „S dětmi se totiž pohádky musí prožívat. Lépe řečeno spoluprožívat“, jak uvádí Černoušek. (2019, s. 8)

Černoušek (2019, s. 8) dále pohádku definuje takto: „Pohádka je především útvar uměleckého slova a byla složena k vyprávění, k tomu, aby obraznost slova vyvolávala skryté obrazy imaginace dřímající v dětské psychice, v mysli posluchače.“

Tyto psychologické souvislosti, které jsou důsledkem vyprávění a naslouchání navozují pocit důvěry a oboustrannosti a napomáhají podívat se a porozumět nejen duši dětské, ale i své.

Bettelheim (2017) popisuje pohádku jako jedinečný umělecký útvar, který posluchači – dítěti nabízí pobavení i ponaučení o něm samotném a napomáhá jeho rozvoji individuality. Aby pohádka mohla působit kladně na dětskou psychiku, musí být z hlediska literárních kvalit chápána jako umělecké dílo, které je dítěti pochopitelné tak, jako žádný jiný typ umění.

Pohádkový příběh nemá za úkol připravit dítě na to, jak se má v životě realizovat, ale má pomáhat prohlubovat jeho imaginační schopnosti, fantazii, víru a naději, pomáhat k prožívání pocitů (jak těch co těší, tak těch nepříjemných). Jedná se o možné „projekční plátno“, do něhož posluchač pohádky přenáší své duševní rozpoložení. Pohádka tak přispívá k sebepoznávání, k hledání sebe sama za pomoci ztotožnění se s pohádkovou postavou, díky níž si posluchač potvrzuje, kým vlastně je, a kým chce být. Pohádky také plní počáteční poznávací funkci. Po generace své posluchače zasvěcuje do tajemství lidského bytí a zároveň mu předkládá svébytné odpovědi na dotazy, jak žít, jak se chovat, jak chápat svět okolo sebe. (Smékal in Čačka, 1990)

#### 3.2 Poslání a význam pohádkového příběhu

Při výchově dítěte je v současnosti, ale i v minulosti nejdůležitějším a také nejnáročnějším úkolem podpořit ho při hledání životního smyslu. K tomu mu dopomáhá během růstu nejedna zkušenost. Jak dítě postupem času vyžívá, učí se rozumět samo sobě, a tím se stává zdatnějším v umění porozumět i druhým. Pro hledání hlubšího smyslu života musí ovšem člověk prvně přesáhnout hranici egoistické existence a věřit, že když ne teď, tak v budoucnu světu přispěje



něčím významným. V tomto směru mají velký vliv rodiče a další osoby, které se o dítě starají, a dále kulturní dědictví, je-li dítěti korektně předáváno. Pohádkové příběhy plní toto poslání, neboť jsou-li děti malé, umožňují tuto informaci nejlépe předávat. Aby pohádkový příběh mohl dítěti obohatit život a směřoval jej k tomu, co je smyslem života, potřebuje příběh nejen dítě zaujmout a vzbudit v něm zvědavost, ale musí umět iniciovat představivost, rozvíjet rozumové schopnosti, objasnit jeho pocity, být v rovnováze s jeho tužbami a obavami, ale také uvědomovat si jeho nesnáze a současně nabídnout východisko problémů, které dítě nejvíce matou. Z dětské literatury jsou to právě lidové pohádky, které dokáží takto dítě obohatit, a nejen dítě, ale i dospělého. Pohádka tak dítěti pomáhá porozumět samo sobě ve složitém světě a napomáhá mu zorientovat se ve svých pocitech. Díky tomu si dítě uspořádá vlastní vnitřní prostor, na jehož základě si vytvoří v životě řád. Pohádka dítě vede k morální výchově pomocí čtení mezi řádky, ve kterých se napovídají přednosti mravného jednání, nikoliv však pomocí abstraktních etických pojmů, ale pomocí jevů, které jsou hmatatelně dobré, a pro dítě tedy smysluplné. (Bettelheim, 2017)

Základním posláním pohádek je podle Černouška (2019) zavést smysl a řád do neuspořádaného a nesrozumitelného světa, který se odehrává kolem dětí a jemuž nemohou zcela porozumět.

Děti – na rozdíl od dospělých, kteří již z dětského světa vyrostli – chápou svým myšlením svět v úplně jiných rozměrech. Patrně z toho důvodu vznikly pohádky jako jakési můstky, které spojují rozdíly v chápání světa kolem sebe mezi dospělými a dětmi. Děti, opět na rozdíl od dospělých, mají myšlení zejména obrazné, konkrétní a animistické, čili vnímají, že vše na zemi je živé, všechno má svou duši a určitou moc. Pohádka je uměleckým útvarem, který má prostou fabuli se zřetelným rozdílem mezi dobrem a zlem a s pochopitelnými zápletkami. Popisuje dětskému posluchači ve srozumitelných obrazech chaotický svět kolem něj. Tato funkce pohádky se nazývá strukturování skutečnosti. Ze skutečnosti zkušenosti vyrobí a přednese jazykem, kterému budou děti rozumět. (Černoušek, 2019)

Na pohádky nelze pohlížet pouze jako na literární útvar, ale také jako na umělecké dílo, které je pro dětského posluchače naprosto srozumitelné, tak jako žádný jiný druh umění. Význam pohádky je pro každého rozdílný. Tatáž pohádka ani nebývá stejná pro téhož posluchače, neboť tutéž pohádku může v různých životních situacích pokaždé vnímat jinak. Posluchač se tak může k pohádce vrátit v momentě, jakmile bude přichystán staré významy rozšířit nebo je nahradit novými. (Bettelheim, 2017)

*„Je-li hra činností vnější, pak poslouchání pohádek směřuje dovnitř. Při hře se síly fantazie sbíhají do vnějšího volního jednání, avšak poslouchání pohádek působí bezprostředně na vnitřní citový život.“* (Streit, 1992, s. 12)

Pohádky jsou pro dětský život ve fantazii nenahraditelné. Děti poskytují morální podnět pro budoucí životní realitu, tak aby ji prožívalo se soucitem, spolupřítomností a veselím, tak jako kdysi prožívalo své postavy, se kterými se ztotožnilo v pohádkách. Tvůj žal je můj žal, tvá radost je má radost, tvé štěstí je mé štěstí. Pohádky tak již v raném věku dítěte upevňují mravnost tam, kde příkazy a domluvy nepadly na úrodnou zem a stávají se energií, která rozvíjí lidský charakter. Jsou to základní kameny lidského nitra a dítě, které nemá to štěstí a strádá po pohádkách, je záhy vypuštěno na pospas vnější životní realitě. Stane se tak, že ošizené dítě ztratí základ pro vyvážené a radostné bytí, které se ostatním dětem dostává od rodičů nebo od dalších blízkých osob. (Streit, 1992)

Pohádky dětem prezentují různé psychologické podněty, které zaručují jejich duševní vývoj. Podávají dětem individuální významy různých podstatných problémů ze života, které v průběhu svého růstu individuálně musí vyřešit, aby nesetřvaly v zajetí infantilismu i v dospělosti. Ony problémy a postupy jejich vyřešení jsou dětem sdělovány ve srozumitelných obrazech a jasných symbolech. Aby dané řešení dosáhlo účinku, je potřeba princip dobra a zla vystihnout ve srozumitelných činech, které musí být personifikovány ve znatelně čitelných postavách. Těchto výchovných a srozumitelných obrazů a symbolů mají pohádky velké množství, také proto na jedné straně dětem poskytují zábavu a vzrušení, a na straně druhé v nich vzbuzují dětskou zvědavost, imaginaci a představivost. Podporují také rozvoj inteligence a poznávacích schopností. Pomáhají při rozvoji citového prožívání v podobě jistého řádu v okamžiku emocionálních nepokoje, slasti a úzkosti. Umožňují dětem, aby pochopily různé problémy a současně se poučily o možnostech řešení a o eventuálních důsledcích různého řešení problémů. Pohádky tak prezentují specifický druh vzdělávání, které je orientováno na postupné vstupování dětí do obzoru vnitřních nesnází lidského bytí pomocí srozumitelných obrazů, tak aby děti zjistily, jak takové životní nesnáze řešit. Pohádky tak plní význam jak výchovný, poznávací a vzdělávací, tak terapeutický (například korespondují s úzkostným traumatem, které děti mohou zakoušet, když se střetnou s neadekvátními citovými reakcemi od dospělých). (Černoušek, 2019)

Po citové stránce pohádky na úrovni fantazie přináší abreakci – odreagování a trénují podobně jako hra sebeobraně vnitřní reakce, směřující k pochopení vlastních citových procesů a jejich usměrňování. (Čačka, 1990)

Obliba pohádek netkví pouze ve formě, která je blízká dětské mentalitě, ale v jejich celkové atmosféře, kam patří hluboký zážitek z pohádky, ale také změny tónu v průběhu řeči vypravěče. (Čačka, 1990)

# Praktická část

## 4 Výtvarná řada – Přírodní živly

Pro závěrečnou praktickou část diplomové práce jsem zvolila výtvarnou řadu, která byla realizována s žáky čtvrté třídy SŠ, ZŠ a MŠ prof. V. Vejdovského Olomouc-Hejčín, přesněji na pracovišti ZŠ a SŠ Svatoplukova na podzim roku 2020. Praktická část probíhala v době covid pandemie, což přispělo ke ztížení podmínek pro realizaci výtvarné řady (dlouhodobě uzavřené školy, nízký počet žáků).

Tato výtvarná řada by měla celou práci ilustrovat a završovat. Má tak vycházet z toho, co jsem napsala v předchozích kapitolách.

Výtvarnou řadu jsem pojmenovala „Přírodní živly“, a to na základě vymyšleného pohádkového příběhu. Tento vymyšlený příběh dává možnost zvolit si libovolně ty nejzajímavější náměty a vhodnou výtvarnou techniku, která žáky zaujme. Výběr je totiž neomezený. Formu pohádkového příběhu jsem zvolila proto, že dle mého názoru jsou pohádkové příběhy ideálním prostředkem, jak v dětech probudit představivost a fantazii. Dále také příběh může působit na city každého žáka, ale hlavně dokáže silně motivovat k výtvarné tvorbě. Žáci si tak mohou vytvořit svou vlastní představu na základě vyprávění, zaznamenat své pocity, dojmy, zkušenosti. Jako bonus výtvarné výchovy, při které se využívá inspirace z příběhů a pohádek, dochází částečně k integraci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a Výtvarná výchova. Tato přidaná hodnota je pro oba obory určitě velkým přínosem a odpovídá současné koncepci vzdělávání.

Výtvarná řada obsahuje celkem sedm výtvarných témat, která jsou žáky realizována v deseti vyučovacích jednotkách. Ohledně výběru obsahu přípravy jsem se snažila vymyslet zajímavá témata a techniky, tak aby pro žáky představovaly novou formu práce a také, aby odpovídaly jejich věkové kategorii. Dalším kritériem pro výběr výtvarné techniky bylo přizpůsobení se dostupnosti materiálů a pomůcek. Celý projekt je realizován v interiéru, neboť byl proveden v období začínající zimy. I přesto bych chtěla vyzdvihnout jeden z hlavních cílů, a to konkrétně záměr o větší sepejetí a propojení lidského soužití s přírodou. Ve výtvarném zadání je pak zastoupena jak tvorba plošná, tak i tvorba prostorová. V rámci výtvarných technik se žáci setkají jak s tradičními technikami, jako je kresba a malba, tak s technikami méně využívanými (foukání, práce s hlinou nebo práce s alobalem).

K navrženým přípravám uvádím přehledný popis a následně realizované vyučovací jednotky.

Na začátku výtvarné řady je v první vyučovací hodině věnován čas pro představení celého projektu. Než je ovšem žákům představen samotný příběh „Přírodní živly“ je hodina zahájena motivační aktivitou. Žáky nejdříve posadíme do kruhu a do středu dáme nanuková dřívka nebo dřevěné špachtle (výtvarné potřeby). Žáky necháme, aby si sami zkusili poskládat libovolné objekty. Potom jim zadáme úkol, aby každý složil objekt pouze z pěti dřivek. Žáci bývají překvapeni, kolik obrazců může vzniknout, a to jak originálních, tak i navzájem si podobných. Jde o okamžik, kdy individuální projev kreativity může žáky motivovat objevem, že jak stejné nápady, tak originální díla mohou práci ve skupině posílit a obohatit.

Poté, co si žáci vyzkoušeli samostatnou tvorbu s dřívky, tj. skládání, stavění, vrstvení atd., je možné se pustit do společného tvoření, ke kterému nám pomůže veršované zadání.

Veršované zadání se skládá ze dvou částí. Začínáme základním dvojverším. K základnímu dvojverší následně přidáme doplňující dvojverší, které zadává jednoznačné zadání úkolu, co mají žáci z dřivek sestavit.

Aktivitu je možné opakovat, žáci se tak zapojí do navrhování nově zadaných námětů pro tvorbu z dřivek. Většinou v podobě hravých originálních dvojverší.

### **Základní dvojverší:**

Čaruji, čaruji slovíčko, přičaruji si sluníčko.

Čaruji, čaruji po řádku, přičaruji si pohádku.

### **Doplňující dvojverší pro tvorbu obrazů přírodních živlů:**

Oheň, co hoří jako úsvit slunce, ať je tu v mžiku velké srdce. (Žáci z dřivek poskládají srdce.)

Vodu, co stále někam stéká, ať je tu v mžiku kouzelná to řeka.

Zemi, co obživu dává, ať je tu v mžiku citrónová tráva.

Vítr, co hraje na píšťalku zlatou, ať je tu v mžiku loďka s plachtou.

Po ukončení motivační aktivity volně přejdeme k motivační hádance, která se vztahuje k doplňujícímu dvojverší.

### **Otázky pro představení příběhu „Přírodní živly“:**

#### **Oheň:**

Co si představujete pod pojmem oheň?

Má oheň více podob? Jaké?

Jakou úlohu plní oheň v dějinách lidstva? Pozitivní/negativní.



30. duben – pálení čarodějnic.

Co je olympijský oheň, pověst? Místo?

Vnitřní oheň – jak to udělat, aby se člověk pro něco zapálil, svůj vnitřní oheň udržel a udělal si z něj součást života.

### ***Voda:***

Jakou úlohu v našem životě má voda?

Jakou vodu v krajině známe?

Je možné po vodě poslat lodičku? Nebo dobrou zprávu?

Koho voda přitahuje? Biotop, který k sobě přitahuje vše živé.

Umíme poznat, že nám voda schází?

Znáš rčení: „Čas plyne jak voda.“

### ***Země:***

Jakou podobu může mít země? (Podobu půdy, nebo modré planety Země.)

Živel země, jakou může mít energii?

Který den se celosvětově slaví Den Země? (24. dubna)

Využívají lidé hlínu i jiným způsobem, než jen k pěstování rostlin? Jedná se o jedno z nejstarších řemesel. Jaký význam mělo pro lidstvo?

Jaká je hlína na omak?

### ***Vzduch:***

Popiš nám, jaký je kolem tebe vzduch?

Je lehký, nekonečný, plyne?

Je a přitom není?

Znáš přísloví: „Něco visí ve vzduchu?“

Kterým smyslem můžeme vzduch vnímat? Sluchem, čichem?

Všechny tyto aktivity byly záměrně orientovány na přírodní živly. Vyprávěli jsme si o nich. Z diskuze vyplynulo i téma týkající se ochrany životního prostředí. Zamýšleli jsme se nad tím, jaké by to bylo, kdyby neexistoval oheň, voda, země a vzduch. Společně jsme došli k tomu, že kdyby ze světa zmizel jeden z přírodních živlů, nebylo by života. Žáci si také vzpomněli, že tyto pojmy živlů se používají i v astrologii.

V této fázi jsem ukončila diskuzi a zahájila jsem konkrétní představení výtvarného projektu. Žáci, kteří už seděli v kruhu na koberci, si tak mohli pohodlně lehnout, a přitom zavřít oči. V tento moment jsem jim přečetla krátký pohádkový příběh (Příloha 1), se kterým budeme pracovat následujících několik hodin. V daném příběhu jsou už přímo obsažena konkrétní výtvarná zadání. Jelikož s daným příběhem budou žáci pracovat po celou dobu výtvarného projektu, věnovala jsem každému žáku jednu kopii textu. S daným textem mohou v průběhu projektu pracovat, zatrhávat si v něm, zabarvit jej, či si jej jinak oživit.

## 4.1 Pracovní list č. 1. – Fouká

**Námět:** Fouká

**Technika vytváření:** foukání kuliček s barvou

**Vzdělávací oblast:** Umění a kultura

**Vzdělávací obor:** Výtvarná výchova

**Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:** 2. období prvního stupně

**Cíl vyučovací jednotky:** využít nové prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření;  
samostatně zkoušet různé vizuální obrazné prostředky;  
uvědomit si účinky smyslového vnímání.

**Časová dotace:** 45 min

**Materiál a pomůcky:** bílý/světlý tvrdý papír formátu A2 nebo A3, kuličky (možné různých velikostí, temperové barvy, vodové barvy, kelímky na vodu, dostatek vody, podložky, text pohádkového příběhu „Přírodní živly“ (Příloha 1)

### 4.1.1 Motivační aktivita:

#### *Relaxace*

Žáci leží pohodlně na velkém koberci ve třídě. Mají zavřít oči a mlčky vnímat své okolí. Zapneme relaxační hudbu a začneme vyprávět první část příběhu (označen červenou barvou), až po zadání výtvarného úkolu, tj. přírodního živlu Vítr. Po dočtení textu necháme žáky poslouchat relaxační hudbu. Učitel prochází mezi žáky a občas nad nimi mávne šátkem nebo papírem. Lze využít i vyvětrání místnosti. Pro čichový vjem učitel využije aromatickou lampu, čerstvě uvařený čaj, oloupané citrusové plody.

Nyní nastává čas pro ukončení relaxace. Žáci mohou otevřít oči, a ještě vleže postupně povypráví, jak se cítili, zda jim bylo teplo, zima, zda měli pocit vánku, vichřice. Zda je někde v dále polechtala vůně přírody.

### 4.1.2 Realizace

Žáci se rozdělí do dvojic. Jelikož budou pracovat s papírem o formátu A2 (v našem případě jsem k sobě slepila 2 papíry A3), je potřeba dát k sobě dvě lavice. Následně nanést na zvláštní karton barvu, ve které se kuličky později obalí. Potom žák obarvenou kuličku umístí na papír A2 a může foukat.

Další možností, jak barvu nanášet, je dát barvu přímo na papír. Žák má pak za úkol foukáním přepravit kuličku na barvu, aby poté kulička roznesla barvu dál po papíře. Žáci by

měli pro tuto techniku využít jak barvy temperové, tak vodové. Vyzkouší si tak rozdílnou konzistenci barev a různou náročnost při nanášení na papír jiným předmětem, než je běžný štětec.

Je potřeba si uvědomit, že samotné foukání začne být po chvíli pro žáky náročnější, proto je potřeba žáky poučit, aby se pravidelně střídali.

Před ukončením výtvarné lekce je potřeba, aby si žáci uklidili třídu, ve které pracovali. Na závěr dají žáci všechny výtvary vedle sebe na zem. Každá dvojice pak popíše, jak se jim dařilo při foukání, zda výtvarná práce splnila jejich očekávání, zda si všimli, že jde o abstraktní tvorbu. Nakonec proběhne hodnocení a závěrečná reflexe.

### 4.1.3 *Reflexe*

V úvodní části vyučovací jednotky proběhlo krátké hodnocení minulé vyučovací (v našem případě motivační) hodiny. Na tuto krátkou reflexi jsme navázali další motivační aktivitou. Žáci se pohodlně položili na koberec a naslouchali části příběhu o přírodních živlech, který jsem jim četla. Během této četby žáci zároveň poslouchali i relaxační hudbu. Po ukončení relaxace jsem žáky vyzvala, aby se pokusili popsat jakých pocitů a vjemů se jim dostalo. Bylo zajímavé, že jedna část žáků spíše vnímala poslechem, druhá čichem a další pocitem (vnímáním osoby vedle sebe).

Seznámila jsem je se zadáním úkolu. Žáci se rozdělili do dvojic a pracovali na svých výtvarných dílech. Nejdříve jsem jim nabídla temperové barvy. Jelikož barvy byly hutnější, museli si pomoci vodou. V půli práce jsem jim nabídla, aby vyzkoušeli vodové barvy, které nanášeli přímo na papír. Tato část práce byla daleko živější. Závěr práce jsem však musela naráz ukončit, neboť žáci zprvu temperové barvy zkoušeli míchat, postupem času smíchané barvy tvořily už jen tmavé čmouhy. Během práce nebyl problém ohledně spolupráce ve dvojici, jediným úskalím bylo nevhodné oblečení u některých žáků.

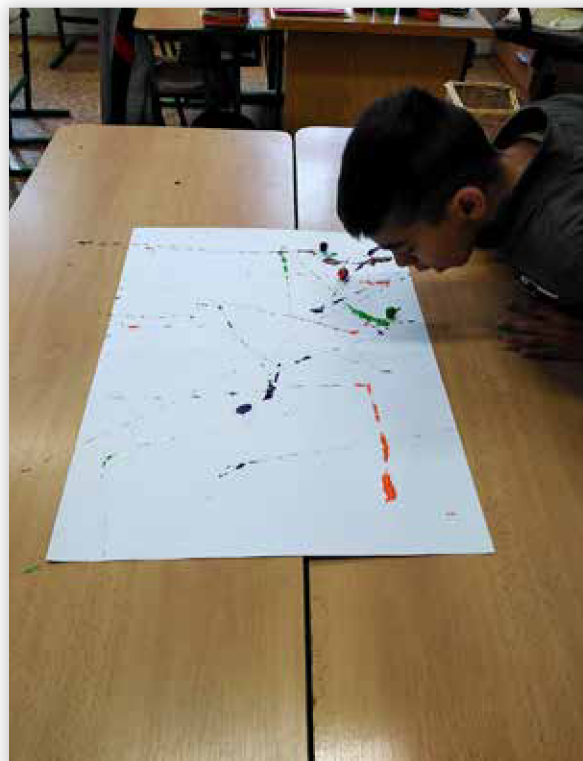
Na závěr hodiny se žáci opět sešli na koberci se svými výtvarnými díly, u kterých potom došlo k diskuzi a závěrečnému společnému hodnocení. Na začátku diskuze dostala dvojice ještě úkol pojmenovat a popsat svůj vánek, vítr, vichřici. Např. vlastnosti, roční období, název. Při hodnocení jsme se pak hlavně zaměřili na čistotu práce a použití barev. Dost prací bylo zdařilých, ovšem musím připustit, že někteří žáci bohužel zadání práce nepochopili, což se na jejich výsledcích projevilo.

## Fotodokumentace

Obr. 1-5, Vyučovací jednotka „Fouká“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4





Obr. 5

## 4.2 Pracovní list č. 2. – Naznač, jak ti to zní

**Námět:** Naznač, jak ti to zní

**Technika vytváření:** kreslení pastelkami na navlhčený papír

**Vzdělávací oblast:** Umění a kultura

**Vzdělávací obor:** Výtvarná výchova

**Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:** 2. období prvního stupně

**Cíl vyučovací jednotky:** rozvíjet smyslovou citlivost;  
nacházet nové prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření;  
naučit se svobodně rozhodovat a kombinovat prostředky pohybu  
a sebevyjádření směřujících k novým pocitům a prožitkům.

**Časová dotace:** 45 min

**Materiál a pomůcky:** čtvrtky A4, pastelky, podložky, kelímky na vodu, dostatek vody, štětce, roličky od toaletního papíru, sešíváčka, sypký materiál (luštěniny, zrní, hrubá sůl, rýže, kuskus, pohanka), fixy, barevný provázek (vlna, mašle), CD přehrávač

### 4.2.1 Motivační aktivita:

#### *Výroba hudebního nástroje z papíru*

Na začátku vyučovací jednotky jsou žáci dotazováni, zda někdo z nich hraje na nějaký hudební nástroj. Jestli navštěvují např. Základní lidovou školu hudební, kde se pravidelně věnují hudební nauce. Po této krátké diskuzi je žákům představeno první výtvarné zadání v podobě výroby rytmického nástroje, díky němuž žáci následně uskuteční přenos zvuku vzduchem. Na úvod si žáci pomalují roličky fixami nebo pastelkami. Následně na jednom konci roličky zahnou okraje dovnitř, polovinami přes sebe. Žáci tento úkol museli udělat velmi pečlivě, aby náplň nemohla vypadávat ven. Pak nasypali sypký materiál dovnitř (cca do 1/3 objemu roličky) a na druhém konci opět zahнули kraje roličky dovnitř. S takto vytvořenými chřestítky byli žáci vyzváni, aby si přesedli na koberec do kruhu.

Zapneme relaxační hudbu (šamanské bubny, flétnu a léčivou hudbu). Žáci jsou následně vybídnuti, aby se přidali a relaxační hudbu rytmicky doprovázeli. Na závěr této motivační aktivity, kdy dozní i relaxační hudba, mají žáci možnost vyjádřit se, co během této relaxace prožili, jakou mají náladu, zda jim to náladu změnilo, zda jim hudba dodala energii.



## Fotodokumentace

Obr. 6, Vyučovací jednotka – motivační aktivita „Naznač, jak ti to zní“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 6

### 4.2.2 Realizace

Před zahájením výtvarné práce je žákům nejprve vysvětleno výtvarné zadání, neboť v průběhu samotné práce je budou doprovázet hudební ukázky (zvolila jsem různé hudební skladby, tak aby každá jednoznačně vyjadřovala určitou náladu, tempo a dynamiku). Zadání pro žáky znělo, aby se pokusili zachytit a zakreslit hudbu, kterou zrovna slyší, a to technikou dle Daisy Mrázkové – technika kresby pastelkami do mokrého podkladu. Každý žák měl k dispozici více kreslicích čtvrtek, aby nemusel přerušovat svou práci. U této výtvarné práce se žáci učí využívat celou plochu papíru a nebát se využití vlastní fantazie.

Po dokončení práce měl každý žák sérii děl, která se musela nechat proschnout. Po společném úklidu vezmou žáci svá díla a chronologicky je sestaví. Svá díla mohou popsat a také se podělit o své zážitky z tvorby.

### 4.2.3 *Reflexe*

Úvodní částí vyučovací jednotky byla krátká diskuze, ve které jsme si povídali o tom, zda někdo z žáků hraje na hudební nástroj, jestli i další členové rodiny hrají na hudební nástroj a zda navštěvují hudební kroužky. Na tuto diskuzi jsme poté navázali motivační hudební aktivitou, díky níž jsme nechali vzduchem plout zvuk z ručně vyrobeného chřestidla. Hudební aktivita spočívala prvně ve výrobě chřestícího rytmického nástroje a následně rytmického doprovodu hudební ukázky. Žáci dostali papírové roličky, které si měli pomalovat. V této fázi jsem žákům vysvětlila, že by se mělo jednat o jejich osobitý styl zdobení roličky. Po domalování roliček už někteří žáci byli netrpěliví, neboť chtěli zjistit, jak jejich hudební nástroj bude znít, až se naplní sypkým materiálem. Samotné skládání a ohýbání krajů roliček bylo náročnější.

Nakonec bylo potřeba roličku převázat provázkem. Zde doporučuji z provázků nechat ozdobné třásně a navázat poutko, aby se chřestidlo dobře drželo v ruce. Poté, co měli všichni žáci vyroben hudební nástroj, přesunuli se na koberec, kde se posadili do kruhu.

Následovala relaxace s imaginací za doprovodu hudby. Žáky jsem záměrně neupozornila, že jejich úkolem bude rytmický doprovod. Takže úvod skladby byl samotný poslech, pro navození nálady. Po odehrání cca půl minuty jsem zahájila doprovod na chřestidlo.

Za poměrně krátkou dobu se postupně začali přidávat i žáci. Během této aktivity bylo možné pozorovat, jak je hudba nabíjí a jak se snaží do ní vcítit. Žáci hudbu doprovázeli nejenom rytmickým hudebním nástrojem, ale i popěvkou. Bezprostředně po ukončení této aktivity následoval prostor pro každého, kdo měl zájem sdílet své pocity a prožitky. Žáci se ve většině případů cítili příjemně, měli pocit sounáležitosti. Tato aktivita byla pro žáky zajímavá, ale časově náročnější. Po ukončení této aktivity se žáci rozešli do lavic. Na to jsem jim podala stručné informace o následující výtvarné aktivitě. Má se jednat o zachycení hudby, tónu, zvuku na papíře.

Rozdala jsem žákům papíry – měli možnost vybrat si mezi papírem o formátu A4 a A3. Většina žáků si vybrala menší formát tj. A4 z důvodu strachu z větší plochy. Poradila jsem jim, aby každý papír namáčeli postupně, a ne všechny najednou z důvodu rychlého vysychání vody. Žáci potom zahájili tvorbu kreslením pastelkou do mokrého papíru za poslechu hudby. Většinu z nich překvapilo, jak se pastelky na papíře rozpíjí. Postupem času začali žáci zkoušet kreslit vícero pastelkami najednou, nebo samotné pastelky namáčet do vody, aby tak docílili ještě většího rozpíjení barev. U většiny žáků jsem se setkala s časovou pauzou na rozmyšlení a s jejich nejistotou, jak úkol uchopit. Řešili se svým sousedem, jaké má mít jejich dílo vlastně podobu. Nebyli si jistí. Není snadné nakreslit něco nehmatatelného. Výtvarná díla jsou tak zpočátku více

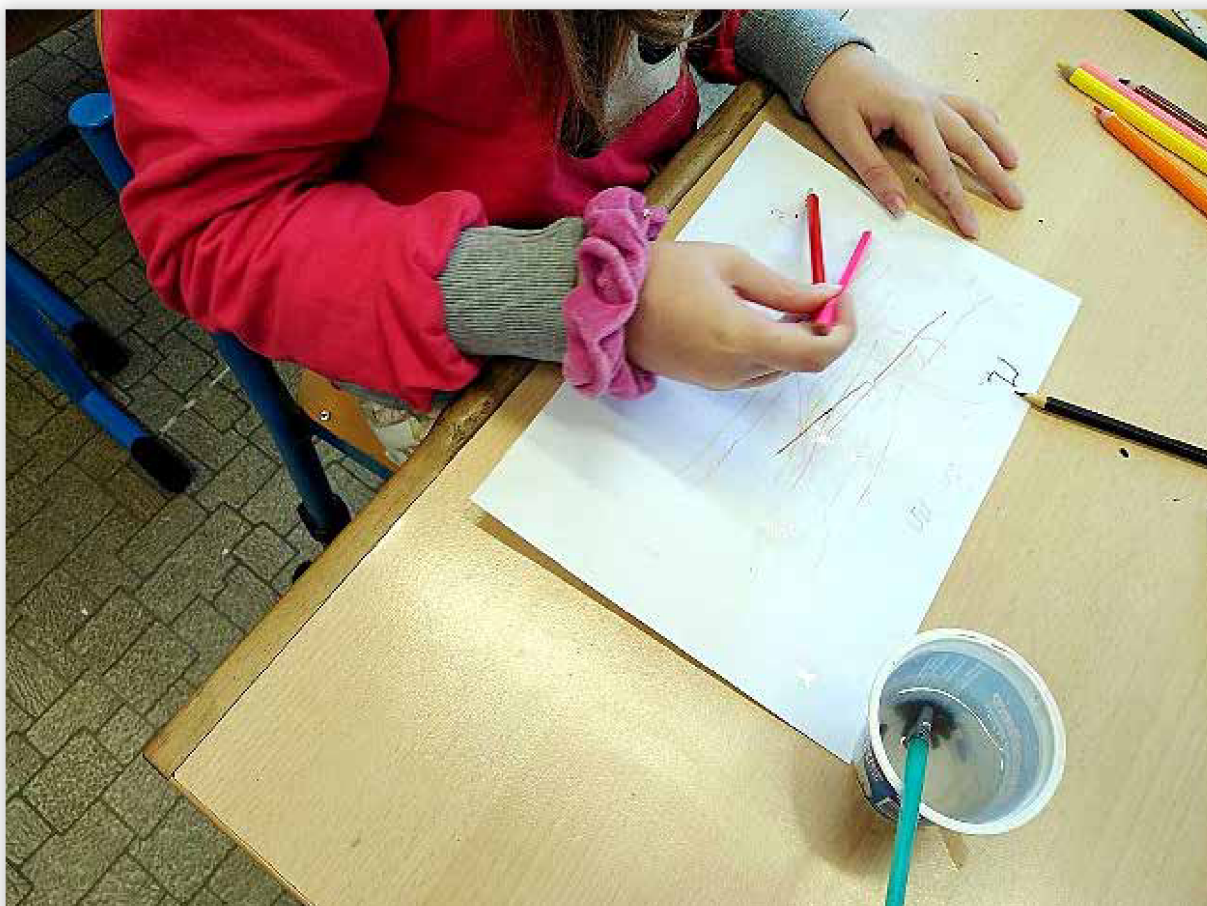
konkrétní, až postupně přechází do abstrakce. Žákům jsem jako inspiraci nabídla například představu o tom, že jsou dirigenti, a ať se pokusí zachytit jeho pohyby rukou a těla, nebo že jsou hudebním nástrojem (jejich oblíbeným) a pokusí se tak zachytit nejen zvuk nástroje, ale i jak rozechvěje své okolí – proudem vzduchu, vibracemi. Tato výtvarná práce, přestože u každého žáka obsahovala několik děl, byla poměrně rychlá. Je to z toho důvodu, že vlhčený papírový podklad velmi rychle vysychá, a je tak třeba dílo zachytit v poměrně krátkém čase.

V závěrečné reflexi měli pak všichni možnost vyjádřit, jak se při práci cítili a jestli mají pocit, že se jim dařilo. Reakce na tuto techniku byla vesměs pozitivní, jak uvedla většina žáků, jsou se svou tvorbou spokojeni.

Reflexe vyučovací jednotky byla poměrně krátká, z důvodů nedostatku času, který byl přečerpan u motivační aktivity. Doporučila bych navýšit časovou dotaci alespoň o patnáct minut.

### ***Fotodokumentace***

Obr. 7-12, Vyučovací jednotka „Naznač, jak ti to zní“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 7





Obr. 8



Obr. 9



Obr. 10



Obr. 11



Obr. 12

### 4.3 Pracovní list č. 3. – Příroda ve vánku

**Námět:** Příroda ve vánku

Technika vytváření: tvoření struktur do vrstev temperové barvy a otisky

**Vzdělávací oblast:** Umění a kultura

**Vzdělávací obor:** Výtvarná výchova

**Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:** 2. období prvního stupně

**Cíl vyučovací jednotky:** schopnost vystihnout nové pocity a prožitky;  
svobodně vybrat a kombinovat prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření;  
umět formulovat prezentaci vytvořených vizuálně obrazných vyjádření;  
ověřovat komunikační dovednosti v sociálních vztazích;  
schopnost pracovat ve skupině a respektovat názor druhých.

**Časová dotace:** 45 min

**Materiál a pomůcky:** bílý tvrdý papír formátu A4, temperové barvy, štětce, houbičky různých tvarů, hadřík, kelímky na vodu, dostatek vody, podložky nebo noviny, klacík, vidlička, plastový nožik, víčka, listí, větvičky, šišky

#### 4.3.1 Motivační aktivita:

##### *Skládačka z přírodnin*

Začátek vyučovací jednotky je s žáky zahájen na koberci, kde se žáci posadí do kruhu. Žáky vyzveme, aby se utišili a zaposlouchali se do příběhu, který jim přečteme. Jedná se o úryvek z knihy *Kuky se vrací* od autora Jana Svěráka. Četba je doplněna ukázkami ilustrací.

Motivační aktivita vychází z četby a ukázek ilustrací. Žáci mají z listů spadlých proudem vzduchu skládat do ohraničeného prostoru určitou kompozici. V tomto případě se jedná o postavy nebo portréty lesních bůžků (postav z oné knihy) žijících v lese. Ke každé takto vytvořené bytosti pak žáci přiřadí jméno a její vlastnosti. Dalším motivem je skládání listů do podoby „Příroda ve vánku“. Pro tuto činnost jsou žáci před zahájením práce rozděleni na skupinky po 2–4 osobách.

#### 4.3.2 Realizace

Každý žák má připravené noviny, čtvrtku bílého papíru, misku s vodou, temperové barvy a štětec. Žáci jsou seznámeni s postupem práce. Úkolem žáků je nejprve nanést slabou

vrstvu spodní barvy, která má mít světlejší a zářivější odstín. Po kratší přestávce pro zaschnutí této spodní vrstvy žáci nanášejí hustější barvu, která je pro změnu tmavého odstínu. Nanášení barvy tmavého odstínu by mělo být rychlé, neboť do této vrstvy se rovnou vytváří různé struktury – prorýváním a kreslením do vlhké vrstvy. Na prorývání žáci použijí vidličku, plastový nožik, víčko. Po zaschnutí žáky čeká poslední část práce – otiskování houbičky do připraveného podkladu.

Po dokončení tvorby žáci uklidí svá pracovní místa a své výtvarné artefakty položí do řady na zem. V závěrečném hodnocení si všímáme správného využití techniky, tvůrčí činnosti, snahy a trpělivosti. Poté jsou žáci pochváleni za jejich originalitu a precizní práci. Žáci také mohou sami vzájemně své práce zhodnotit a projevit svůj vlastní názor na to, jak se jim tato výtvarná činnost líbila.

### 4.3.3 *Reflexe*

Při zahájení vyučovací jednotky se žáci sešli na koberci, kde se posadili do kruhu. Hodina byla započata přečtením úryvku z knihy *Kuky se vrací* od autora Jana Svěráka. Většina žáků tento příběh znala, neboť byl i zfilmován a každopádně patří mezi oblíbené dětské knihy.

Po dočtení ukázky byl zahájen rozhovor na téma lesních postaviček alias lesních bůžků, které se v tomto příběhu objevují. Pro posílení motivace jsem použila ilustrace Jakuba Dvorského z dané knihy. Dále byli žáci dotazováni, zda se jim někdy přihodilo, že by takového lesního bůžka v lese potkali, nebo jestli by si přáli takového bůžka potkat. Jaký byl, či by měl být takový lesní bůžek? Vesměs žáci každého bůžka popsali jako přátelskou bytost, přestože lesní bůžci z oné knihy nemají vždy jen kladné vlastnosti. Po ukončení rozhovoru se žáci rozdělili do skupinek po třech osobách a dostali za úkol z listů spadlých proudem vzduchu a dalších přírodnin vytvořit v ohraničeném prostoru podoby těchto lesních bůžků. Žáci měli na vybranou, buď mohli ztvárnit celou postavu, nebo portrét. Na závěr pak každá skupinka vymýšlela svým postavičkám jména a povahové vlastnosti, postavičky pak následně odprezentovali. Během prezentace jsem mohla pozorovat, že dívčí skupinka vytvořila lesní vílu namísto lesního bůžka, což rozpoutalo diskusi mezi žáky, zda patří lesní víla do skupiny lesních bůžků. Hlasováním všech žáků bylo rozhodnuto, že ano. Tato část aktivity byla poměrně akční a pro žáky zábavná.

Dalším úkolem, již v rychlejším tempu bylo ztvárnit z listů přírodu ve vánku, větru, či vichřici. Každá skupinka dostala jedno téma, aby se neopakovalo totéž. Výsledky byly velmi zdařilé.

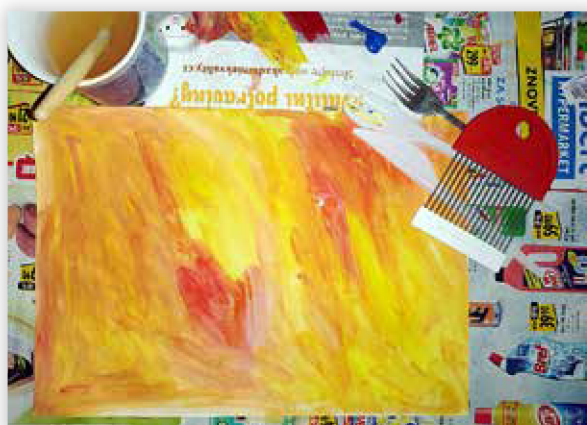
Po krátké vernisáži žáci shrnuli listí na jednu hromadu a posadili se do svých lavic, kde už měli nachystané výtvarné potřeby. Žákům jsem vysvětlila postup práce a dále, že námět, který budou tvořit si částečně již vyzkoušeli – Příroda ve vánku.

V první části tvorby žáci vybarvili celou plochu výkresu světlým, zářivým odstínem. Po zaschnutí nanášeli na celou plochu výkresu naopak tmavý odstín barvy. Musela jsem upozorňovat, že je důležité, aby barvu nanášeli v husté konzistenci. Zde se už však objevil problém. Žáci tmavou barvu nanášeli velmi pomalu čili jim tmavá barva zasychala dříve, než použili pomůcku pro prorývání. Žákům jsem tedy doporučila, ať si výkres pomyslně rozdělí na polovinu, a tak nanášení tmavé barvy rozfázují na dvě části. Po čase bylo vidět, že žáci si uvědomili, jak rychle mají v této fázi postupovat a tvorbu zvládli bez problému. Vidličkami a plastovými nožičky pak do tmavé barvy prorývali první linie. V této fázi musí tak žák pátrat ve své fantazii a rozvíjet svou představivost. U některých žáků bylo zapotřebí demonstrovat přítlak na pomůcku, aby neprotrhli výkres, který je stále vlhký a měkký. Pokud se žákům práce nepovedla, měli možnost nepovedou část zatřít a zkusit to znovu. Po dokončení prorývání bylo třeba díla nechat zaschnout. Po zaschnutí pak čekala žáky poslední fáze tvorby. Houbičkami s barvou dotvářeli podobu jejich díla. Zde jsem mohla pozorovat, že otiskování je bavilo. Otiskovali pak i prsty. Po ukončení práce dali žáci svá díla na zem a uklidili si svá pracovní místa.

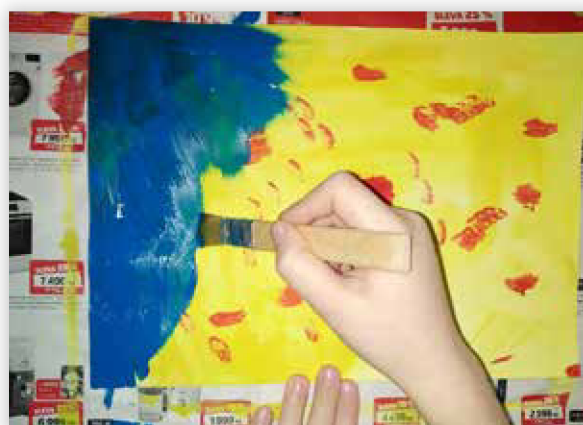
Poté jsme se všichni sešli u výkresů, kde následně proběhlo hodnocení a sebereflexe. Tato výtvarná tvorba zabrala každému žákovi různý čas, neboť pro každého z nich byla různě obtížná, přesto po technické a tvůrčí stránce byla díla velmi zdařilá a žáky jsem musela pochválit. Každý žák se pak mohl ještě vyjádřit, jak ho výtvarná práce zaujala a jestli pro něj byla snadná či nikoliv. A nakonec, zda je se svým dílem spokojen.

### **Fotodokumentace**

Obr. 13–17, Vyučovací jednotka „Příroda ve vánku“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 13



Obr. 14





Obr. 15



Obr. 16



Obr. 17



#### 4.4 Pracovní list č. 4. – Lesní brána v začarovaném lese

**Námět:** Lesní brána v začarovaném lese

**Technika vytváření:** prostorová tvorba

**Technika dekorování:** dekorování pomocí vodových barev

**Vzdělávací oblast:** Umění a kultura

**Vzdělávací obor:** Výtvarná výchova

**Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:** 2. období prvního stupně

**Cíl vyučovací jednotky:** vytvářet pomocí techniky modelování z hlíny;  
spolupracovat ve dvojici/skupině při plnění zadaného úkolu;  
umět vyslechnout myšlenku druhých;  
dovést dílo do konce;  
umět využít štětec k malbě pomocí vodových barev;  
zvládnout uskutečnění své představy na základě využití tvořivého přístupu a aplikace vlastních životních zkušeností.

**Časová dotace:** první část 90 minut, druhá část 45 minut

**Materiál a pomůcky:** text pohádkového příběhu „Přírodní živly“ (Příloha 1), keramická hlína, látkové ubrousky, šlikr, engoba, různé přírodní materiály, párátko, nástroje pro dotváření (modelovací nožik, jehla, modelovací očko, špachtle), kelímky na vodu, dostatek vody, vodové barvy. Pro motivační aktivitu je zapotřebí: pytlíčky, předměty z různých materiálů, přičemž nejvíce by měly být zastoupeny přírodní materiály (dřevo, jehličí, hobliny, listy, kůru, seno, hlínu, trávu, šišky, kamínky, byliny).

##### 4.4.1 Motivační aktivita

###### **Smyslová hádanka**

Vyzveme žáky, aby se pohodlně posadili na koberec do kruhu a začneme vyprávět krátkou pasáž z příběhu „Přírodní živly.“ (Příloha 1)

Jedná se o pasáž, cituji: *„Tajemný hlas vás dovede až k začarovanému lesu. Les je úplně celý zahalený do bílé mlhy. Přes hustou mlhu však do lesa nelze vejít, a tak musíš najít jeho skrytou Lesní bránu. Jakmile bránou vstoupíte do začarovaného lesa, mlha se rozestoupí. Máte pocit, že jste v lese sami, ale v tom vás opět volá ,ten‘ hlas, který vás vede až k samotné řece, které se říká řeka Paměti. Při pohledu na její hladinu se vám nechce věřit, něco se tam blyští. Je to hvězda na*

*velké a staré mapě. A pod tou hvězdou je velkým křížkem označená ledová hora.*“ Čtený text je v příloze 1 označen zelenou a modrou barvou.

Než ovšem se budeme moci vypravit po staré mapě, musíme poodhalit, jak asi vypadá začarovaný les pod rouškou mlhy.

Uprostřed kruhu jsou připraveny pytlíčky s tajemným obsahem, označené symboly. Vždy dva pytlíčky mají stejný obsah a jsou označeny stejným symbolem. Žáci jsou následně rozděleni na dvě skupiny. Z každé skupiny jeden žák vybere jeden pytlíček, ovšem se stejným symbolem jako ve druhé skupině. Oba žáci tak budou zkoumat stejný obsah pytlíčku, a to se zavázanýma očima. Žáci obsah zkoumají hmatem jak přes látku, tak rukou ponořenou dovnitř. Pytlíček si také otevírají, mohou tak zkoumat i čichem. Během zkoumání oba žáci souběžně popisují, co je v pytlíčku a jakou to má spojitost s lesem. Tak se postupuje, než se všechny zkoumané látky rozeberou.

Následně po ukončení této motivační aktivity probíhá krátká reflexe v kruhu. Žáci se mohou vyslovit, co si představují pod pojmem začarovaný les. Co tam mohou všechno vidět, slyšet, potkat, a jak se mohou cítit v takovém začarovaném lese.

#### 4.4.2 *Realizace*

Žáky rozdělíme do skupin (počet skupin je určen dle aktuálního počtu žáků, optimální počet žáků ve skupině jsou tři členové). Každá skupina má k použití keramickou hlínu, kterou následně vypracuje pomocí hnětení a bouchání. Takto připravenou hlínu si skupina rozdělí přibližně stejným dílem. Na podložku překrytou látkovým ubrouskem kladou části hlíny tak, aby se na podložce začal vytvářet základ pro lesní terén. Do takto upraveného základního tvaru začnou žáci vymačkávat terénní nerovnosti dle jejich fantazie. Žáci mají možnost využít různé nástroje (špejle, párátko, nožík, špachtle, očko) a různé přírodní materiály. Jejich úkolem je pomocí těchto pomůcek vytvořit kousek začarovaného lesa, kde ústředním motivem je lesní brána.

Do modelu jsou zapracovány rozličné přírodniny. V tomto případě se dílo nebude vypalovat a neprojde tak přežehem. Žáky je potřeba upozornit, že před nanesením šlikru je nutné zdrsnit místo slepení. Po dokončení díla necháme práce zavadnout a důkladně proschnout.

Druhým krokem je dekorování začarovaného lesa s lesní bránou pomocí engoby a vodových barev. Engobu je potřeba řádně promíchat a štětcem na dílo nanést. Jakmile engoba zaschne je možné ji postupně vlhčenou houbičkou vymývat. Dále je možné použít vodové barvy. Po ukončení dekorování přistoupíme k závěrečné reflexi. Každá skupina má za úkol své dílo pojmenovat, popsat spolužákům a zároveň se podělit o své dojmy z tvorby.

### 4.4.3 Reflexe

Úvodní částí vyučovací jednotky pod názvem „Lesní brána v začarovaném lese“ byla motivační aktivita „Začarovaný les pod rouškou mlhy“, kterou jsme zahájili přečtením odstavce z příběhu „Přírodní živly“ (Příloha 1). Žáci si tak měli možnost osvěžit hlavní cíl výtvarné řady.

Žáci se po úvodních instrukcích posadili do kruhu na koberci, kde se spontánně rozdělili na dvě skupinky. Každá skupinka dostala stejný počet pytlíčků s utajeným obsahem. Tato hmatová tajenka je velmi bavila. Každý, kdo byl na řadě se těšil, jaké ho to čeká uvnitř překvapení. Objeví se žáci, kteří se snažili svého spolužáka předstihnout a uhodnout obsah co nejdříve, takže byla potřeba motivační aktivitu brzdit.

Po ukončení hmatové hádanky došlo na zklidňující závěrečnou reflexní část motivační aktivity. Žáci popisovali, jak si představují začarovaný les a začarovaný les v mlze. „Hledali“ jestli jsou rozdíly mezi lesem zamlženým a nezamlženým.

Docházelo k prožitkům, při kterých žáci popisovali své zážitky z výletů a tajných výprav, které zažili například na letních táborech. Po ukončení motivační aktivity jsme se s žáky přesunuli do keramické dílny. Dle instrukcí se rozdělili do skupinek po třech dětech. V dílně jsem rozdala potřebné pomůcky a hlínu. Každá skupina zpracovávala svůj kus hlíny pomocí bouchání a hnětení. Během této aktivity bylo zapotřebí, aby se při zpracování hlíny všichni žáci vystřídali.

Někteří tuto činnost totiž dělali poprvé a měli s tím mírné obtíže – nedokázali vyvinout dostatečnou sílu, takže spolužáci byli vedeni k tomu, aby si při této činnosti navzájem pomáhali.

Po vypracování materiálu měl každý žák ve skupině svůj díl hlíny, který umístil na podložku přikrytou látkovým ubrouskem. V této fázi tvorby byla spolupráce žáků velmi dobrá. Každý žák do díla chtěl dát svůj otisk, svůj nápad, takže nad tvorbou probíhala živá diskuze. Přestože šlo o skupinovou práci, dílo tvořilo jeden celek, nebylo nikterak „rozbité“.

Ve skupinkách se i objevoval hlavní „architekt“, který dokázal pro svůj nápad a realizaci získat ostatní spolužáky skupiny. Pro zpracování povrchu země žáci používali nejen své ruce, ale i nástroje určené k rytí a přírodniny rozmanitých tvarů a povrchů. Žáci tak prorývali, nanášeli a odebírali vrstvy hlíny, otiskovali atd. Vznikala tak díla dle jejich fantazie.

Po dokončení základního povrchu začarovaného lesa se žáci pokoušeli o různé zobrazení detailů. Zde pak nastal problém s množstvím přírodnin. Některá skupinka si nabrala co nejvíce materiálu, a na druhé pak nezbývalo.

Tuto situaci jsem vyřešila domluvou. Během práce s hlínou jsem se také u některých žáků setkala s mírnou nechtí k tomuto materiálu. Ovšem přestože jim byla hlína na omak nepříjemná, do tvorby se zapojili. Po dokončení první části výtvarné tvorby následovalo přenesení děl na podložce do regálů k vyschnutí.

V našem případě po zavaznutí a proschnutí následovalo samotné dekorování – nedojde k přežehu. Před odchodem z keramické dílny byl proveden pečlivý úklid a ukončení vyučovací jednotky.

Druhou vyučovací jednotku jsme zahájili rozdělením děl do skupin. Každá skupina dostala engobu, vodové barvy, štětce, dostatek vody a houbičky. Engobu nanášeli štětcem a následně vymývali vlhkou houbičkou. U některých děl ovšem došlo k problému s vymýváním engoby, z důvodu přílišné nerovnosti a členitosti terénu. Druhou variantou bylo barvení vodovými barvami.

Žáci barvy nanášeli štětcem a odpadla tak práce s vymýváním vlhkou houbičkou. Při tomto tvoření žáci odhalili svou fantazii, svou soustředěnost, schopnost dovést dílo do konce a schopnost vzájemné spolupráce.

Před závěrečnou reflexí si každá skupina zvolila název pro své dílo a následně jej představili ostatním spolužákům. Názvy děl byly velmi kreativní. Například „U ospalých soutěsek“, „Dračí les“, „Stříbrná brána“. Při následné prohlídce děl bylo pak patrné, že každá skupina svou práci pojala jinak. Bylo zjevné, že jedna skupina se zaměřila na menší výsek zpodobnění začarovaného lesa, jiná skupina naopak pojala začarovaný les ve větším měřítku.

U drobnějšího úseku začarovaného lesa byly pak velmi zdařilé detaily, které představovaly lidskou činnost ve zmenšeném měřítku. U začarovaného lesa, který naopak představoval daleko větší rozsah jeho území se pak žáci soustředili hlavně na samotný ráz přírody. Během této výtvarné práce se všem podařilo soustředit se jak na detaily, tak na dílo jako celek.

Závěrečná reflexe proběhla v kratším časovém úseku. Žáci měli prostor vyjádřit se k výtvarné technice, která byla pro většinu z nich zcela nová. Reakce byly pozitivní a přes počáteční ostych k hlíně uvedli, že jsou se svou tvorbou spokojeni.



**Fotodokumentace**

Obr. 18–26, Vyučovací jednotka „Lesní brána v začarovaném lese“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 18



Obr. 19



Obr. 20



Obr. 21



Obr. 22



Obr. 23





Obr. 24



Obr. 25



Obr. 26

## 4.5 Pracovní list č. 5. – Otisk přírody

**Námět:** Otisk přírody

**Technika vytváření:** práce s alobalem v reliéfu

**Vzdělávací oblast:** Umění a kultura

**Vzdělávací obor:** Výtvarná výchova

**Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:** 2. období prvního stupně

**Cíl vyučovací jednotky:** rozvoj dovedností, umět pracovat s materiály a nástroji;  
osvojení si technik a postupů;  
umět rozlišit a pojmenovat prvky vizuálně obrazného vyjádření,  
kterými jsou barvy, tvary a linie;  
práce s netradičním materiálem – kovová fólie, přírodniny;  
pracovat zejména podle své fantazie a představ.

**Časová dotace:** 45 min

**Materiál a pomůcky:** karton z přepravních krabic, přírodniny (větvíčky, listy, květy), kamínky, zbytky textilních materiálů (krajky, záclony, látky s hrubou texturou), lepidlo Herkules, alobal, vatové tyčinky do uší, černý krém na obuv, hadřík, kancelářský papír, kreslicí uhel, voskovky, tužky 4B-6B, pastel, předměty s různorodou texturou (struhadlo, pravítko, mince, listí, vlnitá lepenka, klíče, kůra)

### 4.5.1 Motivační aktivita

#### *Frotáž příběh*

Každý žák má připravený kancelářský papír, kreslicí uhel, voskovky a tužku. Výtvarná aktivita, která zahajovala vyučovací jednotku byla zahájena sdělením cíle lekce – jedná se o snímání struktur zajímavých povrchů a předmětů neboli technika nazývaná frotáž. Žáci si z předpřipravených předmětů jeden vyberou a druhý předmět určený k frotáži se pokusí najít u sebe a v okolí lavice. Žák na vybraný předmět přiloží kancelářský papír a přejíždí po něm např. uhlem.

Kresba předmětu se objeví na papíře. Pokud chce žák povrch předmětu přenášet voskovou, musí voskovku položit na plochu. Struktury a kreslicí potřeby žák může střídat. Po tomto krátkém úvodním úkolu mají žáci vytvořit na druhý kancelářský papír frotáž příběh. U tohoto zadání žáci obcházejí třídu a hledají vhodné předměty ke snímání jejich struktur. Je vhodné žákům nastavit časový limit.

Po ukončení této motivační aktivity si s žáky sedneme do kruhu a vyzveme každého jednotlivě, aby popsal, jaký příběh se mu podařilo zachytit.

Pokud to umožňují podmínky a prostorové zázemí školy, je možné vyučovací jednotku zahájit venku, na pozemku školy. Město i příroda nabízí spoustu možností (kůra stromů, chodníky, stěny, ploty, lavice).

#### 4.5.2 *Realizace*

Každý žák má k dispozici karton o přibližné velikosti A4, lepidlo a alobal ve velikosti A4 plus na přehnutí na zadní stranu kartonu. Veškerý materiál, který je k použití na assembláž, tj. přírodniny a textilie jsou shromážděny na jedné lavici.

Nyní má každý žák možnost se přesunout k lavici s přírodninami a vybírat si dle vlastní představy. Úkolem je z těchto přírodnin sestavit kompozici „Otisk přírody“. Vybrané předměty žáci následně instalují na karton a vyhodnocují, zda kompozice odpovídá jejich představám.

Navrženou kompozici pak musí žáci přilepit na karton, a to tím způsobem, že žáci odstraní kompozici a na celou plochu kartonu nanesou lepidlo. Na lepidlo následně uskládají zpět svou přírodní kompozici a na závěr celý karton i s kompozicí překryjí alobalem. Alobal žáci vyhladí, musí ovšem pracovat s opatrností, aby alobal neprotrhli. Kraje alobalu přehnou a přilepí z druhé strany kartonu.

Nyní pro žáky nastává ta nejdůležitější fáze tvorby. Vatovými tyčinkami do uší žáci postupně snímají – vyhlazují strukturu reliéfu. Reliéf vzniká kombinací negativních a pozitivních linií materiálu, který použili v kompozici. Poté, co mají žáci hotovo, dostanou černý krém na obuv v tubě s houbičkovým aplikátorem.

Žáci prvně barvu nanesou a následně hadříkem postupně stírají. Tvorba tak dostává finální podobu. Tvorba s alobalem byla zvolena z důvodu jeho poddajnosti, práci s ním zvládnou i žáci mladšího školního věku.

Na závěr hodiny se žáci opět posadí se svými výtvarnými díly do kruhu. Žáci si tak mohou vzájemně zhodnotit tvorbu a vyjádřit svůj vlastní názor. Učitel následně zhodnotí celý průběh vyučovací jednotky a pochválí žáky za osobitou a precizní práci.

#### 4.5.3 *Reflexe*

Úvodní část vyučovací jednotky byla zahájena motivační aktivitou pod názvem frotáž příběh. Žáci byli v krátkém čase seznámeni s výtvarnou technikou pod názvem frotáž. Jako první zadání frotáže dostali žáci přenést strukturu některého z předmětů, jež byly vystaveny na lavici.



Druhý předmět k frotáži si měli žáci samostatně najít ve svém blízkém okolí. Žáci měli možnost zvolit si, jakým kreslicím prostředkem budou přenášet povrch předmětu na papír. Následně jsem žákům zadala cíl této motivační aktivity, tj. vytvořit frotáž příběh v prostoru třídy. Žáci se tak mohli přesunovat po celé třídě a hledat pro ně ty nejzajímavější předměty – příběhy.

Žáci nacházeli mnoho variant. Půjčovali si navzájem i své osobní předměty, aby mohli zachytit jejich příběh. Došlo i na zouvání obuvi, což zvedlo vlnu zájmu u většiny žáků. V této situaci bylo možné sledovat, že pokud se žák potýkal s nespokojeností u své tvorby, začal si všímat, kde hledají ostatní a jakým kreslicím prostředkem kdo pracuje. Žákům se postupem času a nedostatkem místa na papíře začaly vrstvit struktury, což ve finále jen podtrhlo velmi zdařilý výsledek. Čím víc, tím líp.

Takto aktivita byla pro žáky velmi zábavná, bohužel na úkor času pro zbytek výtvarné práce. Po ukončení tvorby jsme se všichni posadili na koberec a každý žák jednotlivě popsal svůj frotáž příběh. Během této činnosti se ovšem vyskytl problém v podobě vyrušování během prezentace. Situaci jsem řešila rozhodnutím, že každý prezentující musí svůj příběh popsat v rozsahu čtyř vět.

Následovala tvorba s názvem „Otisk přírody“. V tomto případě se jednalo o náročnější tvorbu, a to jak po stránce technické, tak časové. Žákům jsem jednotlivé kroky osvětlila a v průběhu tvorby jim rovněž odpovídala na jejich dotazy. Po vyzvání žáků, aby se přesunuli k lavici, kde byl připraven veškerý materiál pro asambláž (přírodniny, kamínky, textilie), musela jsem vzápětí rozhodnout, aby se vrátili zpět do lavic. Mezi žáky došlo k strkanici a dohadování se, kdo si, co vezme. Žáky jsem tedy rozdělila na polovinu, a pak si mohli dojít pro materiál k tvorbě.

Žáci začali tvořit na kartonu kompozice. Bylo zřejmé, že někteří žáci si dávali velmi záležet. Neustále hledali nové materiály, a zkoušeli různé varianty. V této fázi jsem všechny upozorňovala, že čím je struktura materiálu hrubší, tím se lépe přeneso následně do alobalu, navíc se tak zabrání případnému protržení alobalu během vyhlazování vatovou tyčinkou.

Někteří žáci mě požádali o konzultaci, zda jejich návrh kompozice je dál technicky proveditelný.

Jakmile měla většina žáků vyhotovený návrh reliéfu, byli dál instruováni, aby si návrh uložili do paměti a opatrně přenesli materiál z kartonu na lavici. Celý karton potřeli lepidlem Herkules. Na takto lepidlem potřený karton pak žáci zpátky přenesli svůj přírodní reliéf.

Na celý karton s reliéfem následně přiložili alobal, který museli jemně přilepit, zahrnout na druhou stranu a znovu přilepit. V tomto kroku práce jsem pozorovala vysokou

míru koncentrace, díky níž žáci tvořili poměrně přesně a čistě. Pak dostali žáci vatové tyčinky, kterými vyhlazovali povrch alobalu. Z něj postupně začal vystupovat reliéf. Žáky jsem upozornila, že musí vatovou tyčinkou objíždět přesně podle linií, které začaly na povrch vystupovat.

Po dokončení této práce dostal postupně každý žák černý krém na obuv, což na začátku vedlo ke zvědavým dotazům, k čemu tato netradiční pomůcka. K vysvětlení jsem si zapůjčila jedno z prvních děl, které už čekalo na dokončovací práci a demonstraci předvedla částečné nanesení černé barvy na reliéf. Po natření celé plochy reliéfu každý žák ode mně obdržel hadřík, kterým opatrně barvu stíral.

Dokončovací práce žáky zaujala, střídavě a opakovaně nanášeli a stírali barvu, dokud nebyli s dílem spokojeni.

V závěrečné části hodiny jsem žáky pochválila za jejich snahu a píli a požádala je, aby se posadili se svými výtvarnými díly do kruhu na koberec. Žáci závěrečné hodnocení prováděli společně. Prováděli nejen sebehodnocení, kdy sami uznali, co se jim nepovedlo, ale i vzájemně posuzovali tvorbu spolužáků.

### **Fotodokumentace**

27. – 34. Vyučovací jednotka „Otisk přírody“, zdroj – vlastní fotografie

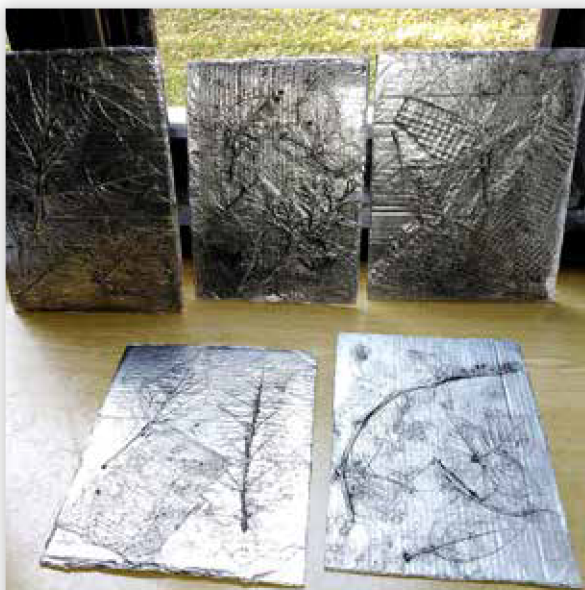


Obr. 27



Obr. 28

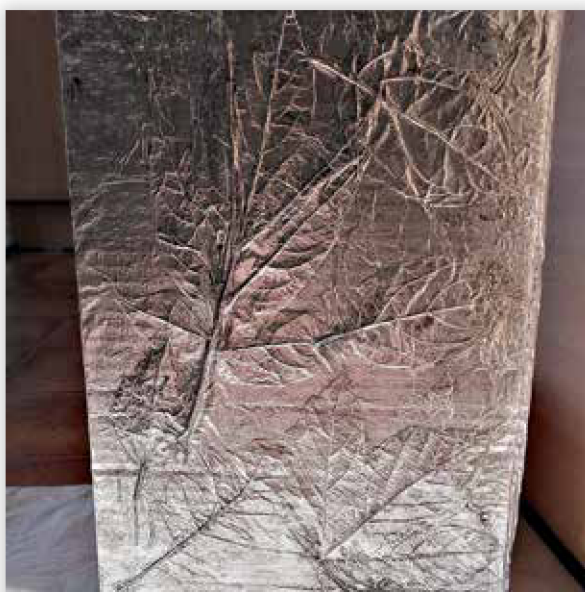




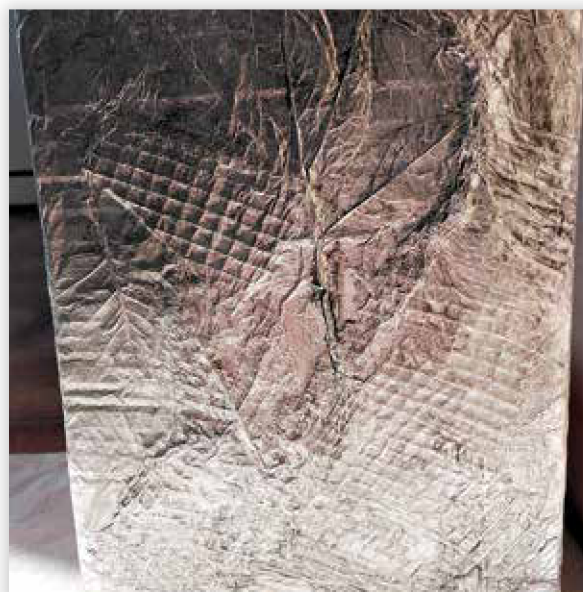
Obr. 29



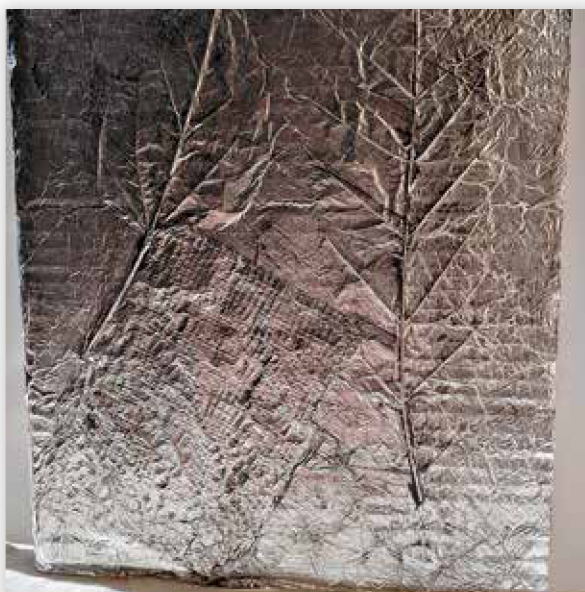
Obr. 30



Obr. 31



Obr. 32



Obr. 33



Obr. 34

## 4.6 Pracovní list č. 6. – Mapa vodní krajiny

**Námět:** Mapa vodní krajiny

**Technika vytváření:** Hra s otisky barev

**Vzdělávací oblast:** Umění a kultura

**Vzdělávací obor:** Výtvarná výchova

**Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:** 2. období prvního stupně

**Cíl vyučovací jednotky:** rozvoj fantazie a kreativity;  
umět aplikovat své znalosti z vyučovaných předmětů a dosavadních zkušeností, prožitků a pocitů;  
rozvoj estetického vnímání;  
umět rozlišit a pojmenovat prvky vizuálně obrazného vyjádření, kterými jsou barvy, tvary, linie a stopy materiálů.

**Časová dotace:** 45 min

**Materiál a pomůcky:** papír formátu A3, provaz, temperové barvy, štětec, kelímek s vodou, podložka, pastelky, fixy, mapy, pohlednice, barevné papírové proužky, text příběhu „Přírodní živly“ (Příloha 1), CD přehrávač

### 4.6.1 Motivační aktivita

#### *Prstem po Olomouckém kraji*

Vyučovací jednotka je zahájena motivační fází, ve které je nejprve přečten úryvek z příběhu „Přírodní živly“ (Příloha 1). Žáci se zaměří na odstavec modré barvy. Po přečtení jsou žáci dotazováni, zda už tuší, co bude jejich výtvarným zadáním. Po krátké debatě o tomto zadání se žáci přemístí na koberec, kde jsou rozděleni do skupinek po třech až pěti osobách (počet skupin je určen aktuálním počtem žáků, optimální počet žáku ve skupině jsou tři členové a počet map a pohlednic odpovídá počtu vytvořených skupin).

Každá skupinka má k dispozici mapu, barevné papírové proužky a balíček pohlednic s městy Olomouckého kraje. Žáci pak ve skupinkách mají za úkol pomocí barevných proužků propojit pohlednice měst, tak aby propojení souhlasilo s jejich správnou polohou. Poté, co mají skupinky zhotoveno, jejich jednotliví zástupci představí své mapy. Po představení map je zahájen s žáky rozhovor na téma znalosti svého okolí. Po ukončení motivační aktivity se žáci vrátí zpět do lavic.



### 4.6.2 Realizace

Každý žák má k dispozici tvrdý bílý papír o formátu A3, temperové barvy, kelímek s vodou, dva provázky, pastelky, fixy a kousek papíru pro nanesení temperové barvy (slouží jako malířská paleta).

Připravený papír o formátu A3 si žák položí před sebe na šíři a přehne jej na polovinu. Vezme si dva provázky. Na každém provázku udělá jeden uzlík, pro lepší uchopení konce. Dále si žák zvolí dvě různé barvy, které nanese na pomocný papír, určený jako paleta na barvy. Pokud je barva příliš hustá, nanese do ní štětcem trochu vody a rozmíchá. Žák následně uchopí jeden provázek za konec s uzlíkem a štětcem provázek pomalu namáčí do barvy. Provázek je potřeba nabarvit celý kromě kousku, za který jej žák drží.

Jakmile je provázek namočen, žák ho naaranžuje na jednu polovinu papíru. Provázek se aranžuje do různých spirálek a kliček. Nyní žák přiloží druhou polovinu papíru. Jemně přejeďe rukou, aby se provázek co nejvíce otisknul. Suchý konec musí být stále z papíru povytažen. Žák poté jednou rukou drží složený papír a druhou uchopí konec provázku a pomalu jej vytahuje.

Stejný postup je proveden i s druhým provázkem, jen s tím rozdílem, že žák použije jinou barvu. Jakmile je tato část hotova, žák nechá barvu zaschnout a poté dle své fantazie začne dokreslovat podobu jeho mapy vod. K tomu využije pastelky a fixy. Na závěr je proveden reflektivní dialog a vyhodnocení nejzajímavějších děl.

### 4.6.3 Reflexe

Úvodem bylo navázání na předchozí vyučovací jednotky. S žáky jsme si zopakovali, které přírodní živly jsme již poznali. Který živel je čeká nyní měli poznat z přečtené ukázky, která je v příběhu „Přírodní živly“ označená modrou barvou. Po přečtení krátkého textu byli žáci dotazováni, zda poznali, o který živel se jedná. Odpověď byla nasnadě – jednalo se o vodu.

Žáci se poté přesunuli na koberec, kde se spontánně rozdělili do skupinek. Každá skupinka pak dostala mapu, balíček pohlednic a barevné proužky. Po krátké instruktáži začali žáci pracovat. Práce byla velmi svižná. Bylo však možné i pozorovat, že některé žáky zaujala samotná mapa.

Očima a prsty jezdili po mapě a hledali v mapě úplně jiné body zájmu. U této motivační aktivity se žákům podařilo velmi hbitě propojit své znalosti z vlastivědných hodin a zkušenosti.

Na závěr této aktivity zástupci jednotlivých skupinek představili svou mapu a žáci pak byli dotazováni doplňujícími otázkami, jako například:

- Na jakou světovou stranu je Olomouc od města Prahy?
- Která řeka protéká Olomoucí?
- Znáte jinou řeku, které protéká Moravou?
- Je možné vidět téci řeku do kopce?
- S jakými pojmy/názvy, které se týkají vodstva se můžeš setkat v mapě? (Řeka, jezero, vodopád, povodí, ledovec, bažina, nádrže, přehrada, rybník, oceán, moře, levý/pravý přítok, soutok, úmoří, pramen.)

Při této motivační aktivitě bylo příjemné zjištění, že žáci se dovedou v mapě orientovat. Po ukončení motivační aktivity se žáci vrátili zpět do lavic, kde už měli nachystané výtvarné pomůcky. Žákům byl vysvětlen námět a postup tvorby. Prvně si tedy přepůlili papír a poté vybírali, které dvě temperové barvy použijí k vytvoření základní části mapy. Následně štětcem nabarvili první provázek, který naaranžovali na papír. Zde se však vyskytl pravděpodobně nejnáročnější krok v této vyučovací jednotce.

Někteří žáci byli tak nedočkaví, že po naaranžování provázku zbrkle druhou půlku papíru přiložili a na to hned provázek vytáhli. Tím, že druhou rukou nepřidrželi papíry u sebe provázek jen vypadl. Z toho důvodu na papíře provázek nezanechal skoro žádnou barevnou stopu. Byli i tací, kteří celý provázek naaranžovali na papír, přehnuli, ale neměli za co provázek vytáhnout. Po upozornění na nedostatky a demonstraci, jak postupovat, žáci dále pracovali a po určité době se každému podařil očekávaný výsledek. Po zaschnutí barev na papíře začali žáci dotvářet svou mapu vod. Jednalo se o uvolněnější část tvorby, kde žáci mohli pracovat se svou fantazií a citem. Mezi díly se tak začaly vyskytovat mapy, do kterých žáci velmi reálně vtiskli podobu konkrétního místa (které znají), ale i mapy, které připomínaly magickou krajinu.

Další zajímavý moment pojetí a uchopení tvorby byl u žáků možný pozorovat až po dokončení díla. Některé dílo má dokreslenou mapu přes celý formát papíru, kdežto jiné pouze na jedné polovině daného formátu. Na můj dotaz, zda bude dokreslovat i druhou polovinu, mě bylo odpovězeno, že jedna polovina je „Před“ a druhá „Po“.

Během této tvorby žáky doprovázela tichá relaxační hudba, která navozovala příjemnou uklidňující atmosféru.

Po dokončení práce se žáci opět posadili do kruhu se svými díly a ostatním spolužákům představili svůj pohled na jejich vodní krajinu zachycenou na mapě. Poté následovalo hodnocení, při kterém jsme se zaměřili na nápaditost, barvy a čistotu práce.



**Poznámka k realizaci:**

Motivační aktivita – pohlednice je možné nahradit barevnými obrázky měst a jejich názvů, které lze získat z internetu. Motivační aktivitu je možné také obměnit – každá skupinka dostane jiný balíček pohlednic, takže své výsledky si pak mohou skupinky navzájem prohlédnout.

Motivační aktivita – propojení pohlednic barevnými proužky na mapě – doporučuji vymezit časovou kapacitu

Realizace – doporučuji při vytahování barevného provázku ze složeného papíru složený papír vložit do knihy. Provázek se tak lépe vytahuje a zanechá více barvy, tvarů a linií.

**Fotodokumentace**

35. – 39. Vyučovací jednotka „Mapa vodní krajiny“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 35



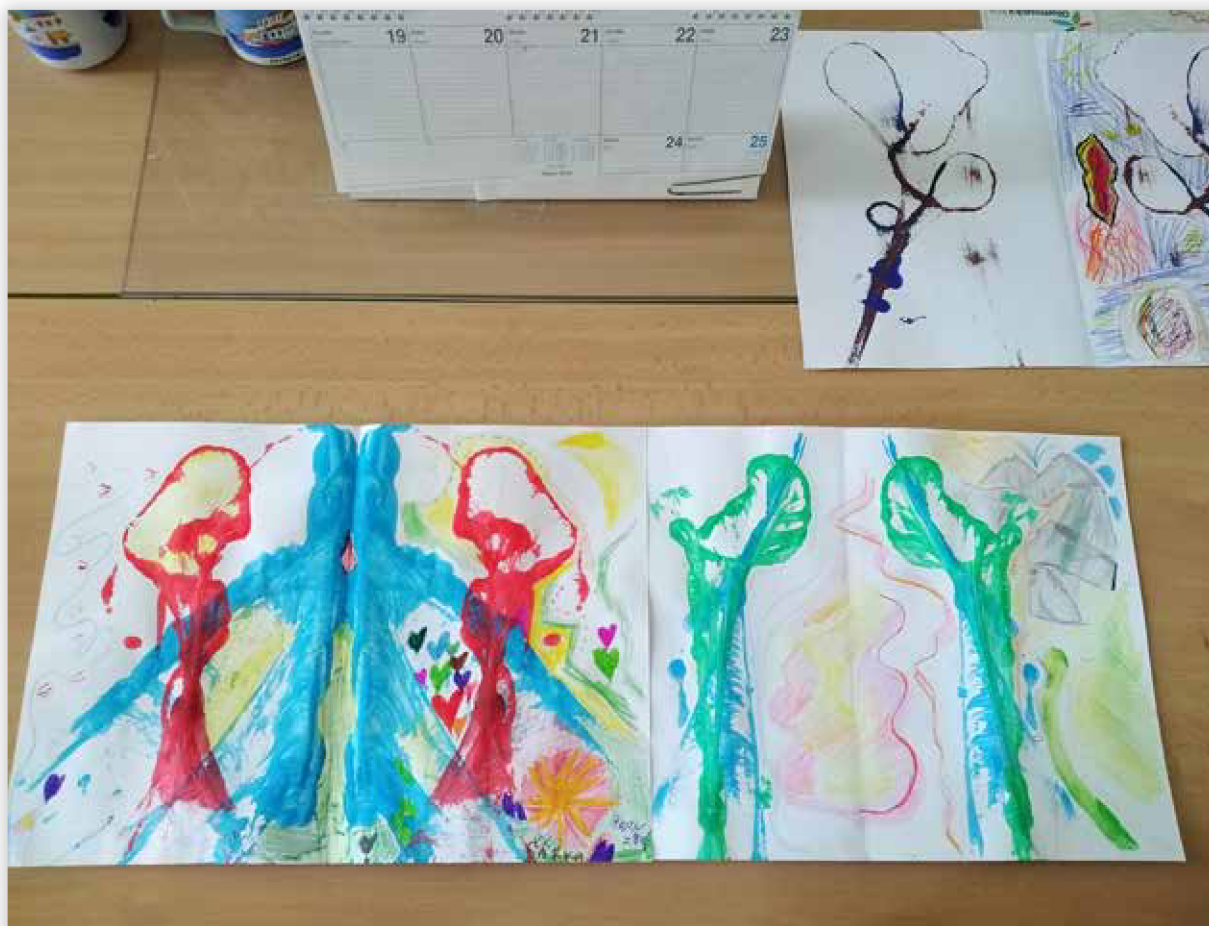
Obr. 36



Obr. 37



Obr. 38



Obr. 39

## 4.7 Pracovní list č. 7 – Zař dál, bláznivý drahokame

**Námět:** Zař dál, bláznivý drahokame

**Technika vytváření:** Kresba suchým pastelem

**Vzdělávací oblast:** Umění a kultura

**Vzdělávací obor:** Výtvarná výchova

**Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:** 2. období prvního stupně

**Cíl vyučovací jednotky:** rozvoj fantazie a kreativity;  
rozvoj smyslové citlivosti a využit subjektivity;  
naučit se různým druhům vizuálních obrazných vyjádření;  
naučit se tvořit zejména podle svých představ a fantazie;  
naučit se pracovat se suchým pastelem;  
získat schopnost umět slovně interpretovat své dílo a zdůvodnit volbu barev.

**Časová dotace:** 45 min

**Materiál a pomůcky:** balicí papír šedák 90 g (šíře 1 m/role), suchý pastel, různá těžítka, pastelky, tužky, pracovní oděv, CD přehrávač

### 4.7.1 Motivační aktivita

#### *Brainstorming*

Před začátkem vyučovací jednotky se žáci obléknou do pracovního oděvu a ve třídě se upraví lavice tak, aby ve třídě vznikl co největší prostor pro kresbu na podlaze.

V úvodu vyučovací jednotky se žáci přemístí na koberec do kruhu. Společným čtením přečtou poslední část příběhu „Přírodní živly“ (Příloha 1), která je označena fialovou barvou. S žáky je následně zahájen rozhovor na téma související s textem příběhu.

Připomenou si popis jednotlivých přírodních živlů, například: vlastnosti a barvy, které k nim lze přiřadit. Doprostřed kruhu je dán jeden arch balicího papíru, který je rozdělen na čtyři díly. Na čtyři skupiny jsou rozděleni i žáci. Každá skupina pak dostane jedno téma (ohně, voda, země, vzduch).

Skupinky mají za úkol vytvořit během vytyčeného času myšlenkovou mapu, skupinovou kresbu na zadané téma – mají možnost písemné i výtvarné formy. Po uběhnutí vymezeného času jednotlivé skupinky představí své práce.

### 4.7.2 Realizace

Žáci se až nyní dozví, co budou tvořit v této části vyučovací jednotky – mají ztvárnit žár svého vlastního „Já“. Každý žák má k dispozici jeden arch balícího papíru, suché pastely a různá těžitka. Balící papír se nebude zpětně rolovat. Žáci používají takové barvy, které vyjadřují jejich momentální pocity. Při výtvarné činnosti se rozhodnou, co poví o svém díle při společné závěrečné reflexi.

Pro dokreslení atmosféry je zařazen poslech hudby. Po dokončení práce a společném úklidu pracoviště seřadí žáci své výtvarné artefakty. Potom odprezentují, co na ně působilo a jaké mají pocity a dojmy z celého tvoření. Spolužáci mohou reflektovat, zda dílo vystihuje svého výtvarníka.

### 4.7.3 Reflexe

Před začátkem vyučovací jednotky se žáci obléknou do pracovního oděvu a upraví lavice tak, aby ve třídě bylo co nejvíce prostoru na kresbu, která se odehraje na podlaze.

V první části vyučovací jednotky se žáci posadili na koberci do kruhu a připravili se ke čtení poslední části příběhu o přírodních živlech. Někteří nemohli výtisk najít, proto si žáci museli posedat tak, aby alespoň jeden ve dvojici měl vytištěný příběh. Po přečtení posledního odstavce byl zahájen rozhovor na toto téma – tj. oheň. Debata byla živá a měla spád. Abychom ovšem došli k výtvarnému tématu, které žáky čekalo tuto vyučovací jednotku, musela jsem žáky nasměrovat vhodnými otázkami. Žáci vyjmenovali základní podobu a vlastnosti ohně jako přírodního živlu, ovšem nedokázali si představit, že živel se může skrývat v každém z nás. Po nasměrování vhodnými dotazy se žáci velmi rychle zorientovali.

Při debatě vyplynulo, že některý žák se spíš cítí například jako voda. Tím jsme plynule přešli k celkové rekapitulaci všech přírodních živelů – metodou brainstorming na téma přírodní živly. Po ukončení debaty se žáci rozdělili na čtyři skupinky po dvou osobách (počet skupinek je určen aktuálním počtem žáků, ale vždy spolupracují čtyři skupinky na jednom archu balícího papíru), které tvořily dohromady jeden kruh. Doprostřed kruhu byl vložen velký arch balícího papíru, který byl rozdělen na čtyři díly, a zde pak každá skupinka měla za úkol popsat a znázornit jeden z přírodních živelů, který jim byl přidělen.

Tato část motivační aktivity byla časově vymezena. Po uplynutí časového fondu každá skupinka představila a popsala svůj živel. Zde bylo občas zapotřebí debatu moderovat a dát tak prostor i méně průbojným žákům, a naopak korigovat jejich aktivnější spolužáky.

Bezprostředně po dokončení motivační aktivity byla zahájena výtvarná aktivita. Žákům jsem stručně přednesla informace o následující tvorbě. Začátek tvorby byl u žáků rozváznější.



Strach z velké plochy a zadaný úkol, který neuměli pojmut. Poukázala jsem tedy na to, že se jedná o abstraktní tvorbu, kde se fantazii meze nekladou. Žáci následně začali zkoušet své pastelky a rozkreslovat námět. Další úskalí, které následovalo, byla neznalost práce se suchými pastelky.

Žáci tvořili výhradně barevné linie. Aby objevili základní vlastnost pastelů, tedy roztírání ploch, osobně jsem demonstrovala na zkušebním papíře. Po krátkém čase práce s pastelky žáky nadchla a celkově se tvorba začala rýsovat. Byli i tací žáci, kteří se do tvorby vrhli s takovým elánem, že nepozorovali své zašpinění.

Během výtvarné práce žáci objevili další způsob tvorby s pastelky, otiskovali do rozetřených ploch své ruce a malovali prsty. Velmi je také zaujala práce se samotným bílým pastelem.

Po dokončení práce žáci odevzdali své výtvarné artefakty a provedli společný úklid celé třídy. Následně jsme díla dali opět na zem, aby bylo možné provést závěrečnou reflexi. Každý žák tak mohl popsat své dílo, své pocity, ale i sdělit, jaké barvy a proč použil. Ve většině případů byli se svými výtvarnými artefakty i přes počáteční obtíže v procesu tvorby spokojeni.

Tato práce přispěla k rozvoji jejich emocionálního vnímání barev.

### ***Poznámka k realizaci:***

Motivační aktivita – doporučuji vytištěný příběh o přírodních živlech žáky podepsat a vždy na konci vyučovací jednotky vybrat zpět.

### ***Fotodokumentace***

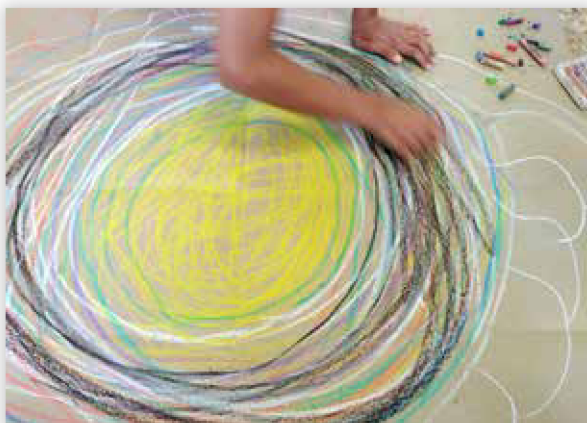
Obr. 40 – 46, Vyučovací jednotka „Zař dál, bláznivý drahokame“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 40



Obr. 41



Obr. 42



Obr. 43



Obr. 44



Obr. 45



Obr. 46

## Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo vytvořit a realizovat výtvarnou řadu, pro kterou jsem si zvolila téma zaměřené na přírodní živly. Na toto téma jsem pak vytvořila sedm výtvarných na sebe navazujících námětů, které byly doprovázeny příběhem „Přírodní živly“. S tímto příběhem pak žáci pracovali během celé výtvarné řady.

Snažila jsem se žáky vtáhnout nejen do samotného děje, ve kterém se může žákovi zdát, že je pouhým divákem (neboť, co zmůže s přírodním živlem), ale i pomoci mu uvědomit si, že i on sám může být hýbatelem nejen tohoto příběhu, ale i svého osobního příběhu.

Při realizaci jsem využila motivačních prostředků, jako například hudebních nahrávek, četby, skupinové spolupráce, brainstormingu a dalších. Při tvorbě žáci uvítali pestrost jednotlivých výtvarných činností, při kterých ani nepostřehli, kolik času věnovali dané výtvarné řadě. Žáci tvořili se zájmem a s chutí, takže během realizace jsem se setkala s pozitivním ohlasem.

V rámci výtvarné řady se žáci učili manuálními činnostmi, komunikaci ve skupině, respektu jednoho ke druhému a zároveň bylo podněcováno jejich abstraktní a tvořivé myšlení. To vedlo k originálním výtvarným dílům, které se pak žáci naučili prezentovat, zhodnotit průběh tvorby a zhodnotit vlastní výtvarná díla. Tvorba výtvarné řady obohatila jak žáky, tak i mě jako učitelku, a to jak po stránce osobní, tak interakční a komunikační. Výtvarná tvorba se vydařila. Ze vzájemných diskuzí žáků při práci bylo očividné, že je tvoření baví a mají z něj potěšení.

Diplomovou práci lze pokládat za inspiraci pro učitele prvního stupně základních škol a poukazuje na příhodnost výtvarné řady ve výtvarné výchově, neboť se jedná o vyučovací formu, která je pro žáky poutavá a zábavná.



## Seznam použité literatury

- BETTELHEIM**, Bruno, 2017. Za tajemstvím pohádek – Proč a jak je číst v dnešní době. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1172-3.
- COUFALOVÁ**, Jana, 2006. Projektové vyučování pro první stupeň základní školy – náměty pro učitele. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-958-0.
- ČAČKA**, Otto, 1990. Psychologie imaginativní výchovy. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0223-9.
- ČERNOUŠEK**, Michal, 2019. Děti a svět pohádek – Kouzlo vyprávěného slova. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1434-2.
- DOLÁKOVÁ**, Sylvie, 2015. Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0933-1.
- DVOŘÁKOVÁ**, Markéta, 2009. Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1620-9.
- EXLER**, Petr, 2015. Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4620-2.
- GÉRINGOVÁ**, Jitka, 2011. Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387-394-3.
- KRATOCHVÍLOVÁ**, Jana, 2006. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4142-4.
- MAŇÁK**, Josef, Vlastimil **ŠVEC**, 2003. Výukové metody. Brno: Paido. ISBN 80-2101-661-2.
- PETTY**, Geoffrey, 2013. Moderní vyučování. Vyd.6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- POTMĚŠILOVÁ**, Petra, 2013. Arteterapie a artefietika. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3683-8.
- POTMĚŠILOVÁ**, Petra, Petra **SOBKOVÁ**, 2012. Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3120-8.
- PRŮCHA**, Jan, Eliška **WALTEROVÁ** a Jiří **MAREŠ**, 2001. Pedagogický slovník. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- ROESELVÁ**, Věra, 1996. Techniky ve výtvarné výchově. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-1-X
- ROESELVÁ**, Věra, 1997. Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-2-8.
- SLAVÍK**, Jan, 1997. Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefietika. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK**, Jan, 2001. Umění zážitku, zážitek umění – teorie a praxe artefietiky, I. díl. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK**, Jan, Petr **WAWROSZ**, 2004. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky, II. díl. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍKOVÁ**, Vladimíra, Jan **SLAVÍK** a Helena **HAZUKOVÁ**, 2003. Výtvarné čarování – artefietika pro předškoláky a mladší školáky. Dotisk. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-016-1.



- SLAVÍKOVÁ**, Vladimíra, Jan **SLAVÍK** a Sylva **ELIÁŠOVÁ**, 2019. Dívej se, tvoř a povídej! Artefietika pro předškoláky a mladší školáky. Vyd. 3. Praha. Portál. ISBN 978-80-262-1557-8.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ** Hana, Petra **ŠOBÁŇOVÁ**, Timotej **BLAŽEK**, Jana **MUSILOVÁ**, Jiří **SOSNA** a Lucie **TIKALOVÁ**, 2015. Téma-akce-výpověď: Projektová metoda ve výtvarné výchově. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4506-9.
- STREIT**, Jakob, 1992. Proč děti potřebují pohádky. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-4-2.
- TOMKOVÁ**, Anna, Jitka **KAŠOVÁ** a Markéta **DVOŘÁKOVÁ**, 2009. Učíme v projektech. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VALENTA**, Josef, 1993. Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou. Praha: IPOS ARTAMA. ISBN 80-7068-066-0.
- ŽANTA**, Rudolf, 1934. Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy. Praha: Dědictví Komenského. Časové otázky a rozpravy pedagogické.

## Internetové prameny

**KAŠOVÁ**, Jitka. 2013. Cesta za žákovskými projekty. [online]. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: [pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/cesta\\_za\\_zakovskymi\\_projekty.pdf](http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/cesta_za_zakovskymi_projekty.pdf)

**LOJDOVÁ**, Kateřina. 2012. Projektové vyučování. [online]. [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: [https://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove\\_vyucovani.pdf](https://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf)

**SÁRKŮZI**, Radek. 2010. Projektové vyučování – Tipy do výuky. [online]. [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-1>

## Seznam obrázků

|   |    |
|---|----|
| Obr. 1–5, Vyučovací jednotka „Fouká“, zdroj – vlastní fotografie . . . . .                                | 43 |
| Obr. 6, Vyučovací jednotka – motivační aktivita „Naznač, jak ti to zní“, zdroj – vlastní fotografie . . . | 46 |
| Obr. 7–12, Vyučovací jednotka „Naznač, jak ti to zní“, zdroj – vlastní fotografie . . . . .               | 48 |
| Obr. 13–17, Vyučovací jednotka „Příroda ve vánku“, zdroj – vlastní fotografie . . . . .                   | 52 |
| Obr. 18–26, Vyučovací jednotka „Lesní brána v začarovaném lese“, zdroj – vlastní fotografie . . . .       | 58 |
| Obr. 27 – 34, Vyučovací jednotka „Otisk přírody“, zdroj – vlastní fotografie. . . . .                     | 63 |
| Obr. 35 – 39, Vyučovací jednotka „Mapa vodní krajiny“, zdroj – vlastní fotografie . . . . .               | 68 |
| Obr. 40 – 46, Vyučovací jednotka „Zař dál, bláznivý drahokame“, zdroj – vlastní fotografie. . . . .       | 72 |

## Seznam tabulek

|  |    |
|--|----|
| Tab. 1, zdroj – Slavík, 1997, s. 177 . . . . . | 28 |
|--|----|



## Seznam příloh

|   |    |
|---|----|
| Příloha 1 Příběh „Přírodní živly“ . . . . . | 81 |
|---|----|

# Příloha 1

## **Příběh k výtvarné řadě Přírodní živly**

*Milé děti,*

*pojdte se se mnou vydat do tajemného příběhu o zakletém Ledovém království, kde se hlavní postavou stane každý z vás. V našem příběhu jako správní hrdinové budete muset zachránit království před úplným mrazem, objevovat neznámé, prozkoumávat, poznávat a plnit úkoly. Úkoly takové, při kterých budete muset zapojit všechny své smysly, fantazii a zažijete při nich i dobrodružství.*

*Náš příběh se odehrává v zemi, která byla prokleta starou silou, jež uvrhla na království zimu a mráz. Lidé v té zemi byli nešťastní a postupně opouštěli své domovy. Nikdo z nich nevěděl, proč je toto neštěstí postihlo, kdo je zachrání a jak.*

*Vaším úkolem teď bude zavřít oči a ve svých představách se nechat unést do tohoto království. Každý teď jakoby pomalu procítá a cítí, že je mu po těle docela chladno, „Otvírá oči“ a vidí, že se objevil na starém hradě. Uprostřed velkého a krásného sálu, kde na zdech plápolají svíce, ale nikde nikdo.*

*Najednou někde zdáli slyšíte něčí hlas, který vás volá a láká, ať jdete za ním. Máte pocit, že ten hlas znáte, ale nejste si jisti. Jako by se vám to zdálo, ale chvíli je hlas blíž a chvíli zase dál. Víte, že vás chce někam vést, a že volání má něco společného s prokletím království.*

*Jste zvědaví a nedá vám to .... hlas následujete...*

*Zde je váš vzdušný úkol, ve kterém vlastní silou rozezníte a zachytíte vánek. Jaký je ten vánek? Vlažný, co pohladí jak křídla motýlí, nebo co rozevlaje vaše vlasy? Odkud přichází? A jaký je to hlas? Milý, jemný, hedvábný, voňavý.*

*Tajemný hlas vás dovede až k začarovanému lesu. Les je úplně celý zahalený do bílé mlhy. Přes hustou mlhu však do lesa nelze vejít, a tak musíte najít jeho skrytou Lesní bránu.*

*Nyní bude vaším úkolem vytvořit vstup lesní bránou do začarovaného lesa. Její velikost, majestátnost. To, jak šumí, její barvy, vůně, jaké zvuky vydává...*

*Jakmile bránou vstoupíte do začarovaného lesa, mlha se rozestoupí. Máte pocit, že jste v lese sami, ale v tom vás opět volá „ten“ hlas, který vás vede až k samotné řece, které se říká řeka Paměti. Při pohledu na její hladinu se vám nechce věřit, něco se tam blyští. Je to hvězda na velké a staré mapě. A pod tou hvězdou velkým křížkem je označená ledová hora.*

*Vaším úkolem nyní bude vytvořit mapu vodní krajiny, potoků, řeky Paměti, živé a neživé vody, kde nad horou svítí hvězda, která se odráží ve velkém jezeře Serpentalis.*

*Vaše mapa vás teď povede k jezeru Serpentalis, kde stojí i ledová hora. Cesta trvá celý den a k jezeru dojdete, až když už se bude stmívat. Po tak dlouhé cestě si chcete odpočinout a své nohy osvěžit v tak průzračné vodě.*

*Když tu najednou se u břehu jezera objeví vodní drak, který jako by jen čekal na vás. Čekal na to, až vás bude moct přenést přes celé jezero k ledové hoře.*

*Už se rozednívá, s drakem se rozloučíte a blížíte se k hoře. Už z dálky vidíte třpytivý vchod. Jen co vejdete dovnitř, hlas se opět ozývá a najednou máte pocit, že ho velmi dobře znáte. Je to totiž váš hlas, který vás celou dobu volá a doprovází.*

*Dovedl vás až do hory, kde se před vámi objevil přenádherný diamant. Kámen, který je jedním z nejstarších minerálů ve vesmíru. Tvořený ve velkých hloubkách pod povrchem země, který si však našťásti našel cestu na povrch země.*

*Váš diamant má tajemnou a magickou schopnost. Symbolizuje světlo na zemi a stává se zrcadlem vaší duše. Jeho paprsek obsahuje všechny barvy duhy a spojuje vás s pramenem energie, která sídlí v nás všech. Prozařuje takovou silou, že v rukou začne svítit a hřát. Hřát, až se sluneční paprsky začnou klubat a pomalu ohřívají celé ledové království.*

*A zde je váš poslední úkol. Úkol, při kterém se máte pokusit zachytit zář své duše, její sílu, teplo a energii.*

*Pod silou slunečních paprsků bylo království zachráněno. Opět se vrátil život do měst, ulic, řek, lesů, luk a potoků. Lidé se radovali a na počest svého zachránce tři dny zpívali a tancovali.*

*... a zde končí náš příběh...*

## Anotace

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Jana Sovadinová          |
| <b>Katedra:</b>          | Katedra výtvarné výchovy |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | Mgr. Monika Dokoupilová  |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2021                     |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Název práce:</b>                | Živly ve výtvarné výchově v elementárním vzdělávání  |
| <b>Název v angličtině:</b>         | Natural elements in art education in primary education   |
| <b>Anotace práce:</b>              | <p>Cílem diplomové práce je vytvoření výukového materiálu pro pedagogickou praxi na I. stupni ZŠ. Teoretická část se nejprve zaměřuje v obecné rovině na vymezení a charakteristiku pojmu projektové vyučování. Důležitou podkapitolou je popis předností a nedostatků projektové výuky. Následuje část o možnostech využití projektového vyučování ve výtvarné výchově.</p> <p>Teoretická část dále uvádí základní informace o artefietice, jejím vymezení, cílech a základních pojmech. Poslední kapitola teoretické části se věnuje pohádce, jejímu smyslu pro děti, poslání a významu. V praktické části je vypracována výtvarná řada s názvem „Přírodní živly“, která je realizována žáky prvního stupně základní školy. Tato výtvarná řada si klade za úkol podpořit rozvoj žáků po stránce motorické, kognitivní a prožitkové.</p>  |
| <b>Klíčová slova:</b>              | Projektová výuka, výtvarná řada, artefietika, výrazová hra, význam pohádky   |
| <b>Anotace v angličtině:</b>       | <p>The aim of the thesis is to create teaching material for pedagogical practice at the first stage of primary school. The theoretical part focuses in general terms on the definition and characteristics of the concept of project teaching. An important subchapter is a description of the advantages and shortcomings of project teaching. The following is a section on the possibilities of using project teaching in art lessons. Further the theoretical part presents basic information about artephiletics, its definition, objectives and basic concepts. The last chapter of the theoretical part deals with the fairy tale, its value for children, its mission and its meaning.</p> <p>In the practical part, an art row called „Natural Elements“ is developed. The art row is performed by pupils of the first stage of the elementary school. This work aims to support the pupils' motoric, cognitive and experience development.</p> |
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | Project teaching, art row, artefietics, expression game, meaning of a fairy tale   |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b>     | Příloha 1 Příběh „Přírodní živly“<br>CD s elektronickou verzí diplomové práce  |
| <b>Rozsah práce:</b>               | 83 stran včetně přílohy  |
| <b>Jazyk práce:</b>                | Čeština  |