

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

**JARMILA HALAMOVÁ**

II. ročník – prezenční studium

Obor: anglický jazyk – výtvarná tvorba

**ZPROSTŘEDKOVÁNÍ UMĚNÍ DĚTEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

**Diplomová práce**

Vedoucí práce: Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

PŘEROV 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedení pramenů a literatury.

V Přerově dne 18. 6. 2013

.....

Bc. Jarmila Halamová

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Petře Šobáňové, Ph.D. za inspiraci, užitečné rady a připomínky.

# OBSAH

Obsah.....	4
I. ÚVOD .....	7
II. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
II.1. SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	8
II.1.1. Vývojová psychologie – období předškolního věku .....	8
II.1.2. Dětská kresba.....	14
II.2. ANIMACE UMĚLECKÉHO DÍLA.....	23
II.2.1. Muzejní a galerijní pedagogika a zprostředkování umění.....	23
II.2.2. Historie .....	23
II.2.1. Počátky prvních veřejně přístupných sbírek umění.....	26
II.2.2. Typologie programů v muzeích a galeriích .....	28
II.2.3. Galerijní animace.....	30
II.2.4. Osobnost muzejního pedagoga.....	35
III. PRAKTICKÁ ČÁST .....	37
III.1. Cíl .....	37
III.2. Motivace k projektu.....	38
III.3. Popis prostředí a podmínek, ve kterých se projekt realizoval .....	38
III.4. Stručný přehled jednotlivých výstupů projektu.....	39
III.4.1. Rodina .....	40
III.4.2. Tečky, puntíky, skvrnky .....	40
III.4.3. Hry s tvary .....	41
III.4.4. Mižmaž poklady .....	41
III.4.5. Sřík a cák .....	41

III.5. Podrobný popis 1. části projektu a názvem „Rodina“ .....	43
III.5.1. Cíl .....	43
III.5.2. Kulturní poznatky a souvislosti .....	43
III.5.3. Pomůcky, prostředí a organizace.....	43
III.5.4. Motivace .....	43
III.5.5. Realizace .....	44
III.5.6. Reflexe.....	45
III.5.7. Poznámky .....	46
III.6. Podrobný popis 2. části projektu a názvem „Tečky, puntíky, skvrnky“ .	47
III.6.1. Cíl .....	47
III.6.1. Kulturní poznatky a souvislosti .....	47
III.6.2. Pomůcky, prostředí, organizace .....	47
III.6.3. Motivace .....	48
III.6.4. Realizace .....	48
III.6.5. Reflexe.....	50
III.6.6. Poznámky .....	50
III.7. Podrobný popis 3. části projektu a názvem „Hry s tvary“ .....	51
III.7.1. Cíl .....	51
III.7.1. Kulturní poznatky a souvislosti .....	51
III.7.2. Pomůcky, prostředí, organizace .....	51
III.7.3. Motivace .....	52
III.7.4. Realizace .....	52

III.7.5. Reflexe.....	53
III.7.6. Poznámky .....	54
III.8. Podrobný popis 4. části projektu a názvem „Mižmaž poklady“ .....	55
III.8.1. Cíl .....	55
III.8.2. Koncept .....	55
III.8.3. Pomůcky, prostředí, organizace .....	55
III.8.4. Motivace .....	55
III.8.5. Realizace .....	56
III.8.6. Reflexe.....	57
III.8.7. Poznámky .....	57
III.9. Podrobný popis 5. části projektu a názvem „Střík a cák“ .....	58
III.9.1. Cíl .....	58
III.9.1. Kulturní poznatky a souvislosti .....	58
III.9.2. Pomůcky, prostředí, organizace .....	58
III.9.3. Motivace .....	58
III.9.4. Realizace .....	59
III.9.5. Reflexe.....	60
III.9.6. Poznámky .....	61
IV. ZÁVĚR .....	62
RESUMÉ.....	63
SEZNAM PŘÍLOH .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
SEZNAM PRAMENŮ A POUŽITÉ LITERATURY .....	64

ANOTACE..... 66

## I. ÚVOD

Diplomová práce je zaměřena na zprostředkování umění dětem předškolního věku. První část je věnována specifikům vývojové psychologie a dětské kresby a část druhá galerijní animaci. Vrcholem práce je projekt, uskutečněný s dětmi v konkrétní mateřské škole. Projekt se dělí na pět jednotlivých výstupů, které jsou zaměřeny na vybrané umělce, výtvarné styly a období v dějinách výtvarného umění.

Jeho cílem je zjistit, jestli lze zprostředkovávat umění dětem již v předškolním věku a to prostřednictvím učitelů nebo učitelek v prostředí mateřských škol. Projektem bych chtěla i zjistit, do jaké míry děti dokážou vnímat různé styly výtvarného umění a inspirovat se jimi při vlastní tvorbě, založené na seznámení se s umění, umělci a jejich poznávání skrze různé pohybové, taneční, dramatické, hudební a výtvarné aktivity.

Z tohoto projektu vznikly jednoduché pracovní listy využitelné dále pro děti předškolního věku a učitele (učitelky) v mateřských školách. Každý pracovní list má své téma, odvozené podle výtvarného stylu, kterým se zabývá. K listům jsou připojeny přípravy pro učitele jako jednoduchý návod k realizaci projektu.

Projekt je koncipován tak, že jednotlivé výstupy se mohou uskutečnit téměř kdykoli v průběhu školního roku a jsou snadno zařaditelné do školních vzdělávacích programů mateřských škol.



## II. TEORETICKÁ ČÁST

### II.1. SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

#### II.1.1. Vývojová psychologie – období předškolního věku

Předškolní věk je definován jako období dítěte od tří do šesti až sedmi let, kdy je dítě dostatečně sociálně zralé pro nástup do školy.<sup>1</sup> Někdy toto období bývá ještě dále děleno na dvě rozmezí dané vstupem do mateřské školy a poté nástupem do školy základní.<sup>2</sup> V tomto věku si dítě vytváří vlastní pozici ve světě a vztah ke světu. Neuvažuje ještě logicky, důležitou roli při zpracování informací u něj hraje představivost a intuitivní uvažování. Charakteristické je odpoutávání se od rodičů a navazování vztahů s vrstevníky, potřeba zvládnout různé věci samostatně a učení se k sebeprosazení a prosociálnímu chování.

Jednou z nejtypičtějších činností je pro předškolní dítě hra. Je to činnost, která je pro dítě příjemná a v tomto věku má již nějaký cíl a větší organizovanost. Hra rozvíjí i vlastnosti jako je iniciativnost, tvořivost a představivost, které děti využijí v pozdějším životě. Také přináší radost a skrze ni může dítě lépe porozumět nějaké zvláštní nebo neobvyklé situaci.<sup>3</sup> Tohoto faktu lze využít při různých činnostech v mateřské škole. Při realizaci svého projektu „Zprostředkování umění dětem předškolního věku“ jsem hru zařazovala do jednotlivých výstupů velice často – jednak jako motivaci a i jako nástroj

---

<sup>1</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. 1. vyd. Praha. Karolinum. 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

<sup>2</sup> ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 68 s. ISBN 80-2440629-2.

<sup>3</sup> LANGMEIER, Josef; LANGMEIER, Miloš; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie a úvodem do vývoje neurofyzologie*. 1. vyd. Praha: HŠH, 1998. 69, 70 s. ISBN 80-86-022-37-4.

poznání a pochopení dané problematiky. Hrou dítě vyjadřuje postoj ke světu a sobě samému a je prostředkem interpretace a vyrovnávání se s realitou.<sup>1</sup>

### **II.1.1.1. Vývoj poznávacích procesů**

Vývoj poznávacích procesů v období předškolního věku je poměrně dosti intenzivní.<sup>2</sup> **Kognitivní vývoj** přináší mnoho významných změn v oblasti dětské psychiky.

V předškolním věku se mění myšlení. Z úrovně symbolického na úroveň intuitivního nebo-li názorného myšlení.<sup>3</sup> Přesto je ještě nepřesné a má jistá omezení, protože zatím není natolik vyvinuté logické uvažování. Myšlení předškolních dětí má tedy svá specifika. Velmi často se dítě upne k jednomu výraznému, ne nutně podstatnému, znaku věci a ostatní, pro něj méně výrazné, znaky přehlíží.<sup>4</sup> Umí již vyvozovat závěry, ale ty jsou ovlivněné vlastním subjektivním názorem. Ten je vázaný na vizuální zkušenost, činnost a preference dítěte.<sup>5</sup> Myšlení je tedy egocentrické, dítě nedokáže plně pochopit a přijmout názor jiný než svůj vlastní. Nastává rozvoj pojmového myšlení, ve kterém se začínají objevovat počátky analýzy, syntézy a srovnávání.<sup>6</sup>

Další zvláštností myšlení předškolních dětí je způsob, jakým informace z okolního světa zpracovávají. Skrze fantazii si děti pomáhají při vysvětlování dějů reálného světa. Přestože ví, co je živé a neživé, přiřítají lidské vlastnosti a chování i neživým objektům.

---

<sup>1</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

<sup>2</sup> ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 69 s. ISBN 80-2440629-2.

<sup>3</sup> LANGMEIER, Josef; LANGMEIER, Miloš; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie a úvodem do vývoje neurofyzologie*. 1. vyd. Praha: HŠH, 1998. 73 s. ISBN 80-86-022-37-4.

<sup>4</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

<sup>5</sup> LANGMEIER, Josef; LANGMEIER, Miloš; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie a úvodem do vývoje neurofyzologie*. 1. vyd. Praha: HŠH, 1998. 74 s. ISBN 80-86-022-37-4.

<sup>6</sup> ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 70 s. ISBN 80-2440629-2.

Děti si tak mohou vysvětlovat například proudění řeky – řeka běží přes kameny nebo slunce jde po obloze a podobně. Z dětské potřeby jistoty plyne přesvědčení, že jednou řečená pravda má absolutní platnost. Dítě má potíže pochopit změny názorů a postojů dospělých.<sup>1</sup> Dětská psychika a myšlení jsou v tomto období zcela vázány na konkrétní předměty. Děti chápou svět jen v daném přítomném okamžiku a vnímají pouze ten prostor, ve kterém žijí a jednají.<sup>2</sup>

Výběr informací se nepodřizuje systematickému zkoumání jednotlivých částí. Pozornost a paměť není u dětí ještě na takové úrovni, aby vnímaly všechny detaily jako součást celku a vztahy a souvislosti mezi nimi. Nicméně ve starším předškolním věku už děti zvládají přiřazování věcí k určité kategorii a kromě vizuální podobnosti už i více vnímají funkční vztahy mezi věcmi. Rozvíjí se deduktivní uvažování. Reaktivní a impulzivní chování předškolních dětí má za následek neschopnost naplánovat si jednotlivé kroky postupu řešení problému.<sup>3</sup>

Díky rozvoji představivosti děti již dokážou vyprávět nějaký děj nebo zážitek. fantazijní představy se projevují ve výtvarném projevu i třeba námětových hrách.<sup>4</sup> Fantazie v tomto věku vyrovnává rozumovou a citovou stránku. Děti využívají fantazie, aby lépe pochopili realitu. Někdy tak v důsledku míchání vzpomínek s fantazijními představami vznikají nepřesnosti nebo tzv. nepravé lži.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.* 1. vyd. Praha. Karolinum. 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

<sup>2</sup>ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie.* 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 78 s. ISBN 80-2440629-2.

<sup>3</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.* 1. vyd. Praha. Karolinum. 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

<sup>4</sup>ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie.* 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 69 s. ISBN 80-2440629-2.

<sup>5</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.* 1. vyd. Praha. Karolinum. 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

Zráním mozku a pozitivní stimulací (paměťové hry) se zvyšuje kapacita paměti. K vyššímu počtu zapamatovaných jednotek přispívá využití logických souvislostí a je ovlivněn informovaností dítěte v dané oblasti. Předškolní děti se nesnaží si něco zapamatovat úmyslně za použití nějaké metody (opakování), v tomto věku nejlépe funguje neúmyslné zapamatování. To co dítě citově zaujme si také nejlépe zapamatuje. Kolem čtvrtého roku si dítě uchová první vzpomínky, ale není jich mnoho a jsou nepřesné.<sup>1</sup> Paměť dítěte předškolním věku je převážně konkrétní a mimovolná. Až na kolem šesti let si děti začínají informace úmyslně zapamatovávat. Logické a známé věci, stejně jako opakující se události, si dítě lépe pamatuje. I když stále převládá mechanická paměť, rozvíjí se už i slovně logická, která postihuje vnitřní vztahy.<sup>2</sup>

Za rozumově zralé, připravené na vstup do základní školy, se považuje dítě, které dosahuje takového stupně vývoje, aby bylo schopné úspěšně zvládnout požadavky školní docházky.<sup>3</sup> Takový jedinec přechází od celostního k pročleněnému vnímání (tak dítě diferencuje vizuální a zvukové prvky, což je nezbytné pro učení se čtení, psaní a počítání), uplatňuje analyticko – syntetickou činnost (rozliší detaily, jednotlivé části a dokáže je opět spojit v celek), vůlí dokáže ovládnout svoji krátkodobou pozornost (zpočátku 10 minut), odliší realitu od světa fantazie, má trvalejší a záměrnou paměť s logickými prvky, rozliší hru od povinnosti, překonává zaměření na sebe sama – egocentrismus, uplatňuje tvořivý a aktivní přístup ke světu (je zvědavé, má zájem) a jeho řeč je přiměřeně vyvinutá (to

---

<sup>1</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

<sup>2</sup> ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie.* 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 69 s. ISBN 80-2440629-2.

<sup>3</sup> LANGMEIER, Josef; LANGMEIER, Miloš; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie a úvodem do vývoje neurofyzologie.* 1. vyd. Praha: HŠH, 1998. 76 s. ISBN 80-86-022-37-4.

znamená, že dítě mluví ve větách a jednoduchých souvětích a dokáže sdělit a vyjádřit vše potřebné).<sup>1</sup>

**Emoční prožívání** se u dětí předškolního věku projevuje větší stabilitou a vyrovnaností. Emoce ovlivňuje především konkrétní aktuální situace nebo činnost, kterou dítě zrovna prožívá a je pro něj příjemná či nepříjemná. Celkově bývají děti v předškolním věku většinou dobře naladěné a negativních emočních reakcí ubývá. Tím, že děti lépe chápou příčiny a vztahy mezi událostmi, ubývá u nich i projevů vzteku a zlosti. S pozitivním laděním a veselostí je spojen rozvoj smyslu pro humor. Strach bývá spojen s různými imaginárními bytostmi, neznámými situacemi a negativní zkušeností.<sup>2</sup>

Z vyšších citů se rozvíjí city sociální a to jednak ve vztahu k dospělým (láska k rodičům, sympatie k známým) a ve vztahu k vrstevníkům. Dítě vyhledává kontakt s druhými dětmi za účelem hry. Intelektuální city se projevují v radosti z poznávání a vlastní aktivní tvořivé činnosti a díky estetickým citům děti dokážou ocenit něco krásného – ať už výtvarné dílo, hudbu nebo pohádku. Začínají se objevovat pocity viny nebo naopak uspokojení při pochvale. Dítě začíná rozlišovat co je správné a špatné, co může a nesmí. Rozvíjí se etické cítění, které ovlivňuje chování dítěte i bez dohledu dospělého.<sup>3</sup>

**Socializace** v předškolním věku se odehrává nově i mimo rodinné prostředí. Je prvním krokem k životu ve společnosti a přípravou k zařazení mezi ostatní žáky do školy. Kontaktem s dalšími osobami získává dítě zkušenosti, které utváří i jedincovo sebehodnocení a sebepojetí, jeho individualitu. Základy vhodného sociálního chování dítěte

---

<sup>1</sup>ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 78 s. ISBN 80-2440629-2.

<sup>2</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha. Karolinum. 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

<sup>3</sup>ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 71 s. ISBN 80-2440629-2.

získává v rodině. Práce ve skupině, sebeprosazení, sdílení s dalšími lidmi mimo rodinu jsou sociální dovednosti, které je teprve potřeba si osvojit. V oblasti sociálního vývoje je dítě v předškolním věku nejvíce ovlivněno rodinou, jeho vrstevníky a mateřskou školou, kterou navštěvuje. Díky posledním dvěma jmenovaným dítě získává nové sociální role, které si musí osvojit a zvládnout. Je to role vrstevníka (vztah k cizím dětem), role žáka mateřské školy a role kamaráda (vymezená bližším vztahem k druhému dítěti).<sup>1</sup>

Mateřská škola je významným socializačním činitelem. Z důvěrně známého rodinného prostředí dítě přichází do prostředí cizího, kde je část dne samo a musí se přizpůsobit jeho nárokům a režimu a akceptovat cizí dospělou autoritu – učitelku. Vztah mezi učitelkou mateřské školy a dítětem bývá oboustranně dosti osobní a jedinečný. Mateřská škola výbornou a nenásilnou formou přípravy pro vstup do instituce školy.

Tím, že je dítě v mateřské škole ve skupině cizích dětí, musí si své postavení vydobýt. Učí se prosadit se, ale ne na úkor druhého, vyrovnat se s konkurencí, nezájmem i přehlížením. Nicméně předškolní děti mají potřebu kontaktu s vrstevníky a společné zážitky napomáhají dítěti ztotožnit se s cílovou vrstevnickou skupinou. Vztah dítěte s druhým dítětem stejného věku neposkytuje takové jistoty a ochranu jako vztah s dospělými jedinci. Na druhou stranu, při zařazování se do skupiny jsou pro dítě přijatelnější jeho vrstevníci, protože nepředstavují žádné ohrožení – nejsou mocnější ani silnější než dítě samo. V interakci s ostatními v mateřské škole jsou získávány nové a cenné zkušenosti v oblasti sebeprosazování a soupeření, spolupráci, v projevech soucitu a solidarity a ve zvládnání konfliktů, pocitů lítosti a zklamání.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. 1. vyd. Praha. Karolinum. 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

<sup>2</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. 1. vyd. Praha. Karolinum. 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

## II.1.2. Dětská kresba

Na otázku „Proč dítě kreslí?“ odpovídá Jaromír Užil tak, že kreslení je pro dítě hrou. Pomocí kresby dítě vypráví o jeho dojmech, o tom, co ho tíží i o sobě samém. V každém ohledu je kreslení naprosto zdravá a přirozená činnost související s vývojem dětské psychiky.<sup>1</sup> Výtvarné projevy dítěte souvisejí s jeho vnímáním, myšlením, představivostí, s jeho charakterovými vlastnostmi a zvláštnosti jeho psychického i somatického typu.<sup>2</sup> Dětská kresba kromě hry odráží i realitu, která dítě obklopuje a tudíž je nejen výborným prostředkem poznávání a zkoumání osobnosti dítěte. Studium a rozbor dětských kreseb se využívá při testování mentální úrovně, jako prostředku komunikace, když dítě ještě neovládá dostatečně řeč nebo se nedokáže přesně vyjádřit nebo jako prostředku zkoumání efektivity dítěte a k vyjádření znalosti dítěte o svém těle.<sup>3</sup>

Skrze kresbu lze zkoumat i inteligenci člověka. „nakresli strom“ a „nakresli člověka“ jsou dva nejznámější. Tyto testy psychologové vyhodnocují podle složité škály, nicméně by neměly být jednostranně využívány – u testování vývoje psychiky je řada problémů a zvláštností, které je nutno neopomenout.<sup>4</sup> Je téměř nemožné takto zkoumat kresbu pokud neznáme emoční stránku dítěte a jeho rodinné, sociální a kulturní prostředí a vlivy. Není důležité jak obratně nebo kvalitně je postava nakreslena, nýbrž počet prvků, které jsou zobrazeny. To, že na obrázku postavě něco chybí, mívá různé příčiny ať už tělesné, citové nebo sociálně podmíněné.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Státní pedagogické nakladatelství. Proč tedy dítě kreslí?, s. 18.

<sup>2</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 20 s. ISBN 14-442-80.

<sup>3</sup> DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. Kresba – velká neznámá, s. 15 – 19.

<sup>4</sup> UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Jak je to s inteligencí dítěte – poznáme ji podle kresby?, s. 62.

<sup>5</sup> DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. Kresba a inteligence s. 67 – 71.

Problém nastává v případě, že dítě nekreslí a nejeví o výtvarný projev žádný zájem. Příčinou může být narušený a nedostatečný vztah dítěte k jeho okolí, neschopnost soustředit se, nedostatek sebevědomí nebo i příliš zatěžující úkoly. Možnou odchylku v psychickém vývoji naznačuje, když se u dítěte nevyvíjejí grafické typy a dítě kreslí hlavonožce až do šesti let. Nicméně takového hodnocení dětské kresby je velice složité a jednoznačně vyžaduje odbornou expertízu.<sup>1</sup>

Výtvarný projev dítěte tedy úzce souvisí s jeho psychickým životem – zvláště s představivostí a vnímáním. při vnímání různých podnětů si jedinec vybírá ty, které se dotýkají jeho zájmů, citů, vědomostí a potřeb. A při obrovském množství podnětů, které na naše smysly působí v každé sekundě, to ani jinak nejde. S rostoucím množstvím zkušeností se objevuje vůle a potřeba dítěte se s nimi vypořádat. Tím se obohacuje dětská kresba, objevují se náznaky prostoru a scény.<sup>2</sup>

Významnou roli hraje ve výtvarném projevu také představivost. Známé předměty a jevy se objevují v paměťových představách a jejich opakem jsou fantazijní představy, ve kterých bývá zpodobněno cokoli co si jen jde představit nebo i to, co neexistuje. Pro každého jedince je charakteristická jiná formy představivosti závislá na typu osobnosti člověka. Fantazie je důležitou a nezbytnou součástí života všech lidí, nabízí alternativu reálného života únikem do příjemné iluze.<sup>3</sup>

Vnímání, představivost a myšlení jsou psychické funkce nezbytné k uskutečnění a obohacování výtvarného projevu dětí. Při kresbě dítě danou věc pozoruje a zkoumá. Přemýšlí o jejím původu, složení a funkci. Díky těmto znalostem o vztazích mezi věcmi

---

<sup>1</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 53 - 55 s. ISBN 14-442-80.

<sup>2</sup> UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Výtvarný projev a psychický život, s. 91 - 95.

<sup>3</sup> UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Představivost, s. 100 – 102.



a jejich jednotlivými částmi zachycují děti důležité prvky, bez kterých by tyto věci postrádaly smysl nebo funkci.<sup>1</sup>

Vývoj kresby a první výtvarné projevy, označené obdobím *čáranic*, začínají už v prvním roce života.<sup>2</sup> Nicméně doba počátku čáranic je u každého dítěte individuální stejně jako přechod k dalším stádiím vývoje kreslení.<sup>3</sup> Úplné počátky můžeme vysledovat u malých dětí, kdy první grafická stopa vznikne otiskem dlaně nebo prstů na zamlženém skle nebo vedením klacíku v písku. Spojuje se při tom radost ze stopy a z pohybu, který stopu vytvořil. První dětské čáranice vznikají krouživým pohybem a mají tvar oválu se sklonem doprava. To je důsledkem toho, že otáčivý pohyb ještě vychází z ramenního kloubu. Postupně se uvolňuje zápěstí a zvyšuje se kooperace a ohybačů prstů. Objevuje se rovná i klikatá čára, různé spirály, body, tečky, krátké a husté čáranice. Křížení čáranic ve vodorovném a svislém směru je pak dalším významným pokrokem.<sup>4</sup>

Tím, jak se děti učí ovládat jemnější pohyby zmenšuje se i formát papíru, na který čarají. Zpočátku není podstatný výsledek, ale samotná aktivita kreslení. Když si dítě začne uvědomovat, že „něco“ nakreslilo, začne své čáranice různě vykládat – zapojuje i myšlení a řeč. Objevují se víceméně tři druhy výkladů. První, kdy dítě předem řekne, co nakreslí, ale pak na to zapomene nebo obsah změní. Při druhém způsobu výkladu dítě předem

---

<sup>1</sup> UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha. 2. vyd. Státní pedagogické nakladatelství. 1973. 119 s.

<sup>2</sup> DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha. Portál. 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4.

<sup>3</sup> RAZÁKOVÁ, Dagmar. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha. Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 135 s. ISBN 14-023-63.

<sup>4</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha. Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 21 s. ISBN 14-442-80.

neurčí, co bude kreslit a vymýšlí si, co je na obrázku až po jeho nakreslení. Třetí výklad kresby se shoduje s původním záměrem dítěte.<sup>1</sup>

Dalším stupněm vývoje kresby je stádium *hlavonožců*. Dítě asi ve věku tří let dává již svým kresbám obsah a nejčastěji kreslí postavu jako kolečko pro hlavu a trup, na které se napojují dvě čáry jako nohy. Postupně přibývají na postavě – hlavonožci detaily (oči, nos, ústa, někdy uši, pupek).<sup>2</sup> V tomto období dítě často doprovází své kresby vysvětlujícími a popisnými komentáři.<sup>3</sup>

Mezi pátým a šestým rokem se k hlavě připojuje další kolečko znázorňující trup. Postava je znázorněna kompletně se všemi končetinami až kolem šestého roku. Roseline Davido píše: „Podle studie kreslí 71,5% pětiletých dětí končetiny jako pouhou čárku. U 33% pěti- a šestiletých dětí jsou ruce k tělu připojeny na správném místě, 4,3% z nich vyznačují ramena.“<sup>4</sup>

Životnost a rozevlátý pohyb jsou charakteristické znaky pro kresbu čtyř- až pětiletých dětí. Tahy ještě zůstávají nejisté, mnohdy s přetrvávajícím sklonem doprava. Detaily zobrazovaných věcí volí podle toho, do jaké míry je zaujal jejich vzhled nebo funkce. Problematické je rozmístění na papíře a dětem v tomto věku se těžko vyjadřují vztahy mezi jednotlivými objekty. Naopak děti pěti- až šestileté se již snaží o realismus při kresbě předmětů a postav. Dokonce jsou děti schopné kreslit i na základě

---

<sup>1</sup> RAZÁKOVÁ, Dagmar. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. Výtvarná výchova v jednotlivých třídách všetřídnicích mateřských škol a v jednotřídní mateřské škole, s. 60 – 62.

<sup>2</sup> DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. Vývoj kresby, s. 23, 24.

<sup>3</sup> RAZÁKOVÁ, Dagmar. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. Výtvarná výchova v jednotlivých třídách všetřídnicích mateřských škol a v jednotřídní mateřské škole, s. 64.

<sup>4</sup> DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. Vývoj kresby, s. 24.

pozorování jisté věci. V každém věku většina dětí přistupuje pozitivně k výtvarným činnostem a to je výborným základem k jejich dalšímu rozvíjení.<sup>1</sup>

### **Obsah dětských kreseb**

Obsah dětských kreseb je poměrně dosti stabilní. Dítě zobrazuje to, co ho nějakým způsobem zaujalo, je mu blízké, co důležitého ho obklopuje. Podle toho právě také poznáváme, co je pro dítě zajímavé a podstatné.<sup>2</sup> Jsou to všední náměty jako auta, domy, dopravní prostředky, ptáci, ryby, hmyz nebo vymyšlené předměty – různé pohádkové postavy a tak podobně.<sup>3</sup> Nejčastěji však zobrazuje **člověka** a pak tedy postupně i to, co se ho nějak týká. Pro každé zobrazované téma se vyvinul určitý „grafický typ“. První obrázky člověka označení se jakoby podobají neživé loutce svojí strnulostí a nedostatkem znaků. Při kresbě hlavonožce dítě nejdůležitější a nejvíce lidské znaky – oči, ústa, někdy nos a vlasy. Trup dítě začíná kreslit až pociťuje potřebu doplnit k tělu nějaký detail, například knoflíky. Tak vzniká nejdříve mezi nohama a později samostatně. První kresby hlavonožců vznikají mezi třetím a čtvrtým rokem a čím více dítě kreslí, tím rychleji se jeho kresba zdokonaluje. V šesti letech už mívají postavy dětí na obrázcích zřetelně členěné tělo a paže se připojují k trupu. Zpočátku nebývá rozlišeno pohlaví ani věk, postupně přibývají znaky jako sukňe, klobouk a podobně, které rozdíl mezi pohlavím naznačují. Zdvojení obrysu nohou nastává v pátém až šestém roce dítěte.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> RAZÁKOVÁ, Dagmar. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 70, 81, 82 s. ISBN 23-0-01.

<sup>2</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 22, 23 s. ISBN 14-442-80.

<sup>3</sup> RAZÁKOVÁ, Dagmar. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 83 s. ISBN 23-0-01.

<sup>4</sup> UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. uskutečnit se, s. 26 - 29.

*Pohyb* postav děti vyjadřují blízkostí předmětů na obraze. Pokud děti chtějí, aby se postava pohybovala, musí ji zobrazit z profilu. Při takové kresbě dítě „nevzpomíná“ jak člověk vypadá z profilu, ale představuje si to. Objevuje se i takzvaný „smíšený profil“, jenž kombinuje pohled zepředu i z boku, což je důkazem předchozího tvrzení.<sup>1</sup>

Dalším často zobrazovaným tématem je *dům*. Je to proto, že dům symbolizuje jistotu, bezpečí, teplo. Kresba domu taky podléhá grafickému vývoji – od tvaru chýše nebo iglú před společenské, vysoké domy až po továrny, mlýny a podobně.<sup>2</sup> Je vhodné zmínit, že typ domu, který dítě kreslí, se do značné míry odvíjí od charakteru architektury a doby, ve kterém žije.<sup>3</sup>

*Strom* je v dětské kresbě nejprve jen vertikální linka s dalšími horizontálními, které jsou na ni připevněné v pravém úhlu. Této zvláštnosti se říká „R – princip“. Později se pravý úhel zkosí a dítě začne přidávat znaky rozlišující listnatý a jehličnatý strom.<sup>4</sup>

Zájem o pohyb a vše co se hýbe se odráží v touze kreslit všelijaké *dopravní prostředky*. Nejčastěji auta, lodě, vlaky. Někdy je okouzlení dítěte dopravním prostředkem tak velké, že jej postupně kreslí až s překvapivě přesnými detaily. Někdy dítě nakreslí to, co bychom ani takto přesně nedokázali nakreslit my. To potvrzuje, jak důležitý je zájem dítěte o zobrazovanou věc.<sup>5</sup>

Dětské obrazy *zvířat* se zpočátku podobají obrazům lidí. Rozdíl je především v horizontální poloze těla a typicky zvířecích znacích. Obtížnost v zobrazování zvířete

---

<sup>1</sup> UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. uskutečnit se, s. 32.

<sup>2</sup> DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. s. 39.

<sup>3</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 28, 29 s. ISBN 14-442-80.

<sup>4</sup> UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. uskutečnit se, s. 26 - 29.

<sup>5</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 32, 33 s. ISBN 14-442-80.

spočívá v tom, že zvířata děti kreslí kromě hlavy z profilu a tudíž se nemohou držet zákonitostí symetrie.<sup>1</sup>

### **Vyjádření prostoru o objemu**

Při kreslení jednotlivých věcí využívají děti plošného uspořádání objemu, což znamená, že se mísí různé úhly pohledu – tedy nadhled a podhled. Někdy děti potřebují kresbou vyjádřit, že uvnitř věci je nějaký obsah. Se zobrazením vnitřního objemu si děti poradí tak, že určité věci prostě nakreslí jakoby průhledné a vidíme tedy, co je uvnitř. Opět se zde projevuje fakt, že dítě chce zobrazit to, co je pro něj zajímavé a důležité. Uspořádání předmětů v prostoru a jejich vztahy vyjadřuje dítě tak, že když už přejde období čáranic a dítě začne kreslit čáru, takzvanou základní čáru<sup>2</sup>, nad dolním okrajem stránky jako zem, skládá věci a postavy na tuto čáru – zem. Později se objevuje další čára, při horním okraji papíru, které značí nebe. Někdy dítě využije všech stran papíru a nakreslí obraz po celém jeho obvodu.<sup>3</sup>

V plošném uspořádání prostoru děti využívají takzvaného sklápění. Jaromír Uždil vysvětluje tento způsob uspořádání prostoru následovně: „Název má vystihnout náš dojem při pohledu na kresbu, na níž je to, co se dobře uplatní v půdorysném pohledu (např. cesta, rybník, podlaha), !Viděno“ v plném nadhledu, zatímco věci, které stojí kolmo, k základně, jsou jakoby sklopeny do půdorysu podél osy (např. stromy u silnice) nebo symetricky seřazeny okolo středu (rákosí kolem rybníka).“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 32, 33 s. ISBN 14-442-80.

<sup>2</sup> UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

<sup>3</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 32, 33 s. ISBN 14-442-80.

<sup>4</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 32, 33 s. ISBN 14-442-80. (s. 38)

Zobrazení prostoru se nevyvíjí jednoznačně podle nějakého schématu a už vůbec ne u všech dětí věkově stejně. Někdy dítě už v šesti letech kreslí tak, že to připomíná sbíhavou perspektivu nebo dokáže využít pohled. Je to zapříčiněno touhou se co nejvíce přiblížit realitě. Na rozdíl od dospělých, děti zobrazují v popředí kresby menší objekty a postavy. Někdy starší děti, šesti- až sedmileté vytečkovávají, vyčárkovávají, různě prázdný prostor, aby tak vyjádřili, že jde o něco reálného. Občas už děti dokonce překrývají jednotlivé předměty – to je důsledkem silné vizuální vzpomínky. V každém ohledu to, jak dítě zobrazí prostor, se zcela odvíjí od toho, co chce nakreslit.<sup>1</sup>

### **Výtvarné zvláštnosti dětské kresby**

*R – princip* v praxi znamená, že děti uplatňují při zobrazování pravý úhel. Hrnc, který je položený v pravém úhlu ke stolu, nepůsobí nijak zvláštně. Ale takový komín, připevněný v pravém úhlu ke střeše nebo první větve takto připojené ke kmeni stromu jsou výbornými příklady této výtvarné zákonitosti. Vzniká zřejmě proto, že dítě potřebuje odlišit, kam jednotlivé věci nebo jejich části míří.<sup>2</sup>

Někdy se setkáme s další zvláštností, kterou je *grafoidismus*, nebo-li naklánění kresby ve směru písma. Ostré a pravé úhly se zakulacují a jeden tvar přechází plynule do druhého. Takovýto druh kreslířského rukopisu nemají všechny děti. Naopak, u některých dětí se jednotlivé tvary vůbec neseťkají.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 32, 33 s. ISBN 14-442-80.

<sup>2</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 32, 33 s. ISBN 14-442-80.

<sup>3</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 32, 33 s. ISBN 14-442-80.

Často je u dětí objevuje *grafický automatismus*, jež spočívá v opakování jednoduchých tvarů (čárky, knoflíky, vlasy). Pokud se jednotlivé znaky na kresbě objevují v nadměrném množství, je to spíše na úkor daného výtvoru.

*Nepřavý ornament* se objevuje tehdy, pokud dítě nedokázalo postihnout složitý tvar (okvěti rostlin, krytina na střeše) nebo něco obkreslit, třeba podle fotografie. Takovéto složité části potom pojednává jako rytmicky vyznačenou plochu.

Základ principů *rytmu, opakování a symetrie* jsou dané dětem fyziologicky – rytmus tepu a dechu, symetrie lidského těla. Jsou základem celé kompozice, vyváženosti a harmonie celého obrazu.<sup>1</sup>

Kresby malých dětí jsou ceněny i pro jejich *příkladnost a jednoznačnost* při které velmi zřetelně vyznačují tvary i vztahy mezi nimi. Tím, že se dítě snaží vyjádřit jednoznačně, dochází k tvarové velkorysosti, monumentalitě a pádnosti.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 32, 33 s. ISBN 14-442-80.

<sup>2</sup> UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 32, 33 s. ISBN 14-442-80.

## II.2. ANIMACE UMĚLECKÉHO DÍLA

### II.2.1. Muzejní a galerijní pedagogika a zprostředkování umění

Zjednodušeně bychom mohli říci, že muzejní pedagogika se věnuje aktivizujícím formám zprostředkování umění s přímým výchovně vzdělávacím záměrem.<sup>1</sup> Zprostředkováním umění rozumíme práci odborných lektorů v muzeích a galeriích, publikační činnost a celkové zpřístupňování umění široké veřejnosti i mimo tyto instituce.<sup>2</sup> Součástí muzejní pedagogiky je právě spolupráce muzeí, popř. galerií se školou a prostřednictvím této spolupráce zvyšování zájmu o výtvarné umění a snaha o jeho zpřístupňování. Právě to je společným cílem výtvarné i muzejní a galerijní pedagogiky. Dnešní děti jsou vedeny k aktivitě, samostatnosti a sebevědomí a tím vznikají vyšší nároky při poznávání a osvojování si světa umění. Prostřednictvím různých metod a forem zpřístupňování výtvarného díla získávají děti prožitkový vztah k umění<sup>3</sup> a rozvíjí se u nich schopnost poznávat a porozumět uměleckému dílu a také jej hodnotit.<sup>4</sup>

### II.2.2. Historie

První zmínky o vzdělávání a výchově skrze umělecká díla se datuje již do období Babylónu a princezny Bel-Shalti-Nannar.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>2</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>3</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky* 1. 1. vyd. Olomouc. Univerzita palackého v Olomouci. 2007. 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7.

<sup>4</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>5</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.



Také již v pravěku, při různých rituálech, role šamanů byla vyprávět i o umění a jeho prostřednictvím učit. I když se nám z tohoto období nedochovaly žádné hmatatelné důkazy, antropologové tvrdí, že šamanské masky, ozdoby těla, nástěnné malby a drobné trojrozměrné umělecké objekty svědčí o tom, že v příslušném společenství lidí byly tyto věci dále vysvětlovány a hovořilo se o nich. Na konferenci INSCEA v roce 1996 uvedl antropolog Jan Jelínek: „Umělecká produkce nestojí v lidském kulturním vývoji jako izolát. Je součástí lidského chování a její existence probíhala společně s celou řadou dalších faktorů chování ve vzájemném spolupůsobení.“<sup>1</sup>

V pravěku to tedy byli šamani, kdo zastával úlohu zprostředkování umění, později v období antiky to byli filozofové, kněží, básníci a pěvci, ve středověku sběratelé, mecenáši, historici umění, učitelé na uměleckých školách a samozřejmě i samotní umělci. Až v posledních dvaceti až třiceti letech je zprostředkování umění doménou specialistů, kteří svou odbornou činností zintenzivňují kontakt veřejnosti s uměleckými díly.<sup>2</sup> Nicméně v každé době, v každém historickém období se našli lidé, kteří chtěli a měli potřebu umění dále vysvětlovat, popisovat, mluvit o něm a zpřístupňovat jeho skryté významy dalším lidem.<sup>3</sup>

S rozvojem a vyspělostí společnosti se stále více specializují jednotlivé lidské činnosti a obory. Když například srovnáme dobu vrcholné renesance a dneškem, musíme brát v potaz, že hloubka a šíře znalostí tenkrát se zdaleka nemůže vyrovnat s rozsahem

---

<sup>1</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7. (s. 38)

<sup>2</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>3</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

poznatků a vědomostí jednotlivých oborů dnes. Také specializace lidí v oblasti zprostředkování umění se více prohlubuje a zpřesňuje.<sup>1</sup>

Teprve po druhé světové válce se ve Spojených státech amerických rozvíjí oblast zprostředkování umění a hlavně práce před originálními díly. Zvyšuje se počet institucí a také specializovaných pracovníků. V Evropě tento vývoj nastává až deset let poté, v době, kdy přešly nejhorší následky války.

V českých zemích a na východu byla situace poněkud specifická politickým vlivem a tlaky. Na západě se oblast galerijní pedagogiky a aktuální formy umění rozvíjely souběžně, v muzeích vznikaly pedagogická oddělení a také bylo o této problematice napsáno mnoho knih. Kdežto u nás byly ‚povolené‘ jen určité druhy umění a od toho se odvíjely i formy zprostředkování umění i literatura. Vznikly například knihy o besedách o umění (slovní zprostředkování a interpretace uměleckého díla) od Jaroslava Brožka, Igora Zhoře a Jaromíra Uždila. S rozsahem zahraniční literatury se česká nemůže v tomto oboru vůbec srovnávat.<sup>2</sup>

I v dnešní velká část době dospělé populace v České republice neví, že něco jako galerijní pedagogika vůbec existuje. Zřejmě se není co divit takovému zpoždění, když v Paříži už v roce 1977 byl otevřen na ploše 1000m<sup>2</sup> Dětský ateliér pro veřejnost v Muzeu moderního umění, zatímco u nás první počátky takových projektů vznikaly teprve na konci 20. století.<sup>3</sup>

Zájem o vztah veřejnosti k výtvarnému umění nastává přibližně deset let před koncem 20. století. S rozvojem společnosti a technologií mají lidé více volného času,

---

<sup>1</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>2</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>3</sup> SVÁTKOVÁ, Barbora. Aktuální otázky zprostředkování umění. In Monografie při příležitosti stejnojmenného kolokvia uskutečněného v Brně 14. – 15. září 2007. 1. vyd. Brno. Masarykova univerzita. 2007. s. 38 – 40. ISBN 978-80-210-4371-8.

ve kterém se věnují nejrůznějším volnočasovým aktivitám a zálibám. K těmto zálibám patří i vztah umění. Dnes více než kdykoli jindy v minulosti jsou snadno k dispozici různé formy výtvarného umění, například v podobě grafického nebo průmyslového designu. Také se zvyšuje počet umělců a veřejně přístupných galerií. Na druhou stranu z toho vyplývá, že množství různorodých podob a stylů současného umění může v obyčejném člověku vyvolat zmatek a nepochopení. Tudíž i když je dnes snadné přijít do kontaktu s originálními uměleckými díly, je zřejmě téměř nezbytné toto umění dále vysvětlovat a zprostředkovávat. Cílem zprostředkování umění veřejnosti je nejen pochopení obsahu, významu a hlavní myšlenky uměleckého díla, ale i pěstování schopnosti dívat se, touhy poznávat, prožívat a zhodnotit jej.<sup>1</sup>

### **II.2.1. Počátky prvních veřejně přístupných sbírek umění**

Pokud se zaměříme speciálně již na veřejně přístupné galerie, sledujeme jejich vývoj od poloviny 18. století, kdy byla zveřejněna sbírka Medicejských v roce 1743 (dnes umístěná v prostorech galerie Uffizi). V průběhu historie byly prvními místy shromáždění umění pravěké jeskyně jako například Lascaux, v období renesance rodinné, vladařské a církevní umělecké sbírky, v 16. a 17. století akademie umění a v polovině 18. století muzea a galerie.

Nevýhodou renesančních soukromých sbírek byla jejich jednostranná přístupnost majiteli a popřípadě jeho návštěvám. Ovšem, když se nad tím zamyslíme, uvědomíme si, že tito majitelé, kteří předváděli své soukromé sbírky dalším vybraným lidem, byli určitým způsobem vzdálení předchůdci dnešních animátorů. Výjimkou v tomto období byl dům Giorgio Vasariho ve Florencii, který byl přístupný jeho žákům i dalším příznivcům a kde mohli tito lidé vidět stěžejní představitele ve vývoji umění, poznatky k původu,

---

<sup>1</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

metodám, poznání a souvislostem s uměním.<sup>1</sup> U nás je z této doby nejznámější sbírka Rudolfa II. Dalším posunem v této oblasti bylo otevření části obrazů z královské sbírky v Lucemburském paláci na dva týdny v roce 1750 a vznik Anglického muzea v Paříži v roce 1759. Výchovně vzdělávací funkce akademií výtvarných umění, které vznikaly na přelomu 16. a 17. století, měla neopominutelný význam ve vývoji zprostředkování uměleckých děl. Od roku 1977 pak vznikají další muzea a galerie – na území Německa a Rakouska například sbírka Albrechta von Lespilliez v Mnichově, Císařská královská obrazárna ve Vídni nebo obrazárna na akademii v Düsseldorfu.<sup>2</sup>

V českém prostředí měla zásluhu na rozvoji veřejně přístupných sbírek umění Společnost vlasteneckých přátel umění z roku 1796. Založila Obrazárnu vlasteneckých přátel umění v Čechách, která byla jediným místem až do roku 1903 (vznik Moderní galerie Království českého), kde se mohl kdokoli těšit veřejně přístupným dílům. Postupně se muzea začala specializovat na určité oblasti sběratelství, a tak vznikla i samostatná muzea výtvarného umění.<sup>3</sup>

V České republice byla situace po listopadové revoluci opět složitější z důvodů komplikovaných majetkových vztahů. Soukromé a státní galerie jsou od sebe naprosto odděleny v našem státě, přesto se stále více ukazuje, jak vysoce kvalitní mohou i soukromé galerie být. Od roku 1989 se stále zvyšuje počet státních i soukromých muzeí a galerií. A ty zase rozvíjí různé druhy činností a aktivit za účelem oslovit co nejširší okruh veřejnosti.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>2</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>3</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>4</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

## II.2.2. Typologie programů v muzeích a galeriích

Programy v muzeích a galeriích můžeme dělit podle toho, do jaké míry jsou založené na přednášení teoretických poznatků a podle toho kolik tvůrčích a praktických činností obsahují. Vznikají tedy tři skupiny.

První jsou **teoretické programy**, ve kterých se pracuje především se slovním, teoretickým výkladem a informacemi. Zahrnují se sem komentované prohlídky, ty jsou nejčastější a nejméně náročné na materiál a prostor a besedy, založené na rozhovorech. Druhá skupina je tvořena **praktickými programy**. Ačkoli opět zaměřené na teoretický výklad, doplňují se praktickými činnostmi. Sem se zařazují praktické kurzy, ateliéry a tvůrčí dílny. Tím, že jsou vícedenní, vzniká možnost začlenit složitější výtvarné a pracovní činnosti. Poslední skupinu tvoří **smíšené programy** a v nich konkrétně animace, které se budu blíže věnovat v samostatné kapitole. (Dělení typologií podle Horáčka, *Galerijní animace*, 1998, s. 63)<sup>1</sup>

Při tvorbě různých programů zprostředkování umění pro veřejnost na výstavách je také potřeba vzít v potaz jaká je společenská a kulturní atmosféra v daném státě a městě. V České republice nemá široká veřejnost k umění zrovna blízký vztah. Jedinci, kteří mají o umění opravdu zájem nebo i samotní umělci chodí na výstavy sami a samostatně si je prohlížejí. Skupinové návštěvy se u nás odehrávají téměř výhradně jen ve formách exkurzí školních tříd. Ve vyspělých západních státech jako jsou Velká Británie, Francie, Spojené státy Americké nebo Německo, se pořádají zájezdy pro dospělé a tak vznikají náhodné skupiny účastníků programů muzeí. To je dáno i tím, že v českých zemích se lidé o víkendech věnují spíše zahrádkaření a pracím na nemovitostech, kdežto ve vyspělých zemích jsou zvyklí svůj volný čas využívat k odpočinku formou turistiky, sportu a kultury.

---

<sup>1</sup> ŠOBÁŇ, Marek. *Škola muzejní pedagogiky 6. Stručná teorie a praxe galerijní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.

Dalším příčinou nedostatečného zájmu veřejnosti o programy a komentované prohlídky v muzeích vůbec je i jejich velmi omezený počet.<sup>1</sup>

**Prohlídky s průvodcem** jsou komentovanou prohlídkou výstavy, založenou na předávání vědomostí a informací, které doplňuje samotné prohlížení vystavených děl. Musí být prováděny odborníkem v oboru, protože jsou zde kladeny specifické požadavky na správnost a vhodnost výkladu vzhledem k věku a sociální struktuře účastníků. Tyto prohlídky jsou obohacovány otázkami samotných návštěvníků a jejich součástí mohou být drobné animační etudy.<sup>2</sup>

**Besedy** jsou typ programu, kdy po úvodu nastává prostor pro diskusi a výměnu názorů mezi lektorem a návštěvníky. Bývají blíže zaměřené na jedno dílo nebo jednoho autora, nikoli na celou rozsáhlou prohlídku. Besedy se mohou odehrávat přímo před originálními uměleckými díly nebo i jinde nad jejich reprodukcemi. Z organizačních a finančních důvodů je náročné pořádat besedy přímo s umělci - autory vystavovaných děl, a tak se nepořádají příliš často. Je to docela škoda, když uvážíme, jak třeba děti skvěle reagují na umělce, který je vlastně v podstatě také jen člověk.<sup>3</sup>

Více prakticky zaměřenou formou programů pro veřejnost jsou **kurzy, ateliéry a tvůrčí dílny**. Většinou tyto kurzy trvají jeden týden a konají se o prázdninách. Tím, že mají lektori více času, mohou se zaměřit i na náročnější činnosti a komplikované práce s nejrůznějším materiálem. Tyto práce na sebe mohou navazovat a vytvořit celý projekt.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>2</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>3</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>4</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

Zvláštní formou programů jsou dny otevřených dveří nebo dny umění s větším množstvím různých doprovodných akcí. Velmi oblíbené jsou exkurze v plenéru a návštěvy ateliérů. A nakonec odborně zaměřenou formou zprostředkování umění jsou odborné a tiskové konference.<sup>1</sup>

### II.2.3. Galerijní animace

„Animace je proces kontaktu s výtvarným dílem, který účastníky vede prostřednictvím zážitku k možnostem bohatšího poznání a získávání nových zkušeností.“<sup>2</sup> Na rozdíl od teoretičtějších forem zprostředkování umění se galerijní animace zaměřuje na citový prožitek skrze praktickou zkušenost. Do tvorby svého díla promítl umělec své city a myšlenky a tak zanechává i určité pocity v lidech, kteří s ním přijdou do bližšího kontaktu, mají možnost se na něj dívat a zkoumat jej. Někdy je tento proces trochu složitější a animace nám může usnadnit cestu k porozumění a prožitku uměleckého díla. Při galerijní animaci hledají účastníci smysl výtvarného umění skrze vlastní aktivní zkušenost za pomoci galerijních a muzejních pedagogů. Tím, že si účastníci animace vyzkouší například techniku, kterou umělec pracoval nebo něco bližšího vztahujícího se k jeho tvorbě, si daleko hlouběji uvědomují celou podstatu výtvarného díla. Obzvláště pro děti jsou tyto programy nejen atraktivní, ale i vhodné, vzhledem ke specifickým zvláštěm vývojové psychologie v oblasti pozornosti (děti se úmyslně soustředí na kratší dobu). Na druhou stranu si osvojené poznatky zapamatují hlouběji a déle.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>2</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7. (s. 72)

<sup>3</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

Při tvorbě animačního programu je potřeba důkladně promyslet několik kritérií. Celý animační postup musí být přizpůsoben typu výstavy, tematickému záměru a cílu animace. Měl by vyváženě obsahovat teoretické i praktické části. Dalším důležitým kritériem je věk, profesní a sociální struktura skupiny. Jinak musí lektor přednášet a volit aktivity pro malé děti (vložit více aktivit a jednodušší výklad informací) a jinak pro dospělé nebo starší lidi. Když lektor přemýšlí o jakékoli praktické akci vztahující se k vystaveným exponátům, již musí přemýšlet o prostorových a technických podmínkách muzea nebo galerie a také o jeho materiálním vybavení. Některé animace mohou probíhat přímo mezi exponáty, jiné jsou vhodnější do speciálního ateliéru. Poslední zásadní kritérium je určení délky trvání animace. Při delších, několika hodinových programech je nutné zařazovat více praktických etud, aby animace nebyla příliš náročná na vnímání účastníků.<sup>1</sup>

### ***II.2.3.1. Struktura animací***

Na začátku animace je důležité, jak lektor program zahájí. V těchto chvílích se navazuje mezi účastníky a lektorem vztah a utváří se atmosféra. Také by po této **vstupní evokaci** mělo být známo nebo alespoň naznačeno téma, kterého se bude program týkat. Může to být prohlídka s drobným úkolem nebo rozhovor, kdy je dobré se navzájem s lektorem představit a navodit tak přátelskou atmosféru. Je žádoucí si vstupní evokaci dobře promyslet, protože ovlivní celý průběh a vyznění programu.<sup>2</sup>

**Hlavní pracovní část** spočívá v přímém zprostředkování uměleckých děl rozmanitými aktivitami. Účastníci mohou řešit různé problémy, zapojit se do diskuse,

---

<sup>1</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>2</sup> ŠOBÁŇ, Marek. *Škola muzejní pedagogiky 6. Stručná teorie a praxe galerijní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.



pracovat před výtvarnými díly, inspirovat se jimi při vytváření vlastních prací nebo výtvarných akcí a součástí také bývají jednoduché dramatické etudy. Celou praktickou činností si účastníci získané informace a poznatky lépe zapamatují. Lze volit individuální, skupinovou, práci ve dvojicích nebo i kolektivní. Cílem animace je dosáhnout skrze rozhovor s účastníky jejich subjektivní interpretaci díla. Zjistí se tím, jestli si určitý člověk alespoň na chvíli vytvořil k uměleckému dílu nějaký vztah a stalo se něčím víc než jen například ‚sochou‘.

**Závěrečná reflexe** slouží k zopakování důležitých poznatků a zhodnocení průběhu celého programu. Tím se lektor přesvědčí, jak úspěšná celá akce byla. Nejen v závěrečné reflexi, ale i v průběhu celého dění je důležité si všimnout poznatků a komentářů účastníků, protože každý program se vyvíjí a jeho konečná podoba se ustálí až po mnoha opakování.<sup>1</sup>

V animačních programech se často objevují prvky dramatické výchovy. Jejich cílem je opět lepší pochopení, vlastní prožitek a zapojení co nejvíce smyslů. Dramatické činnosti by měly být do procesu animací vkládány tak, aby stimulovaly obrazotvornost účastníků. Také napomáhají při prozkoumávání mezilidských vztahů a vlastního vnitra lidí. Důležité jsou pocity, které činnost vyvolá.<sup>2</sup>

### **II.2.3.3. Typologie animací**

První dělení vychází z typu výstav. **Animace ve stálých expozicích** mají tu výhodu, že jejich dlouhodobým opakováním se odstraní nedostatky a jsou velmi pečlivě naplánované a ověřené. Také pro stálé výstavy je možné vytvořit náročnější pracovní listy,

---

<sup>1</sup> ŠOBÁŇ, Marek. *Škola muzejní pedagogiky 6. Stručná teorie a praxe galerijní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.

<sup>2</sup> HRBEK, David. *Škola muzejní pedagogiky 6. Prvky dramatické výchovy v kontextu muzejní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.

kteře se můžou neustále opakovat. I ty lze vyzkoušet nejprve na několika ‚pokusných‘ skupinách než se vytvoří finální nejkvalitnější verze. Pro **animace na krátkodobých výstavách** není nutné tvořit složité pracovní listy. Využívá se při nich spíše zajímavých praktických etud, filmů nebo setkání s nějakou další osobou, například autorem výtvarných děl. V praxi asi nejčastější jsou animace **pro jednorázovou návštěvu**. Ty se mohou stále opakovat a pouze se upravují případné chyby, které se během programu projeví. Složitější jsou **animace pro opakovanou návštěvu** jelikož je potřeba promyslet program tak, aby na sebe jednotlivé návštěvy účastníků navazovaly, popřípadě se neopakovaly.<sup>1</sup>

Další dělení vychází ze záměru praktické činnosti. Můžeme dělit animace **materiálové**, při kterých se pomocí kresby, malby a dalších vytvářejí vlastní výtvarné práce. V **animacích zvukových a hudebních** se využívá ke zpřesnění zraku dalšího smyslu – sluchu. Nejen z pohybů těla, ale i z pohybu a poloh postav na obraze těží animace pohybové. Animace mohou pomáhat i při výuce například českého jazyka nebo dějepisu. Jsou to **animace slovesné** a využívají různé literární etudy a slovní interpretace.<sup>2</sup>

Programy se také připravují s ohledem na věk účastníků. **Animace pro dětského účastníka** vyplývají ze fyzických i psychologických specifik jejich věku. Praktické činnosti by měly převažovat nad teoretickým sdělováním informací a čím jsou děti menší, tím větší míra hravosti a vizuálnosti by měla být obsažena. Při **animacích pro dospělého účastníka** lze využít i více teoretického výkladu. Nicméně i přesto by měly být pro dospělé zařazeny speciální praktické aktivity, které celou činnost ožíví a zanechají v účastnících pozitivní emoce ve formě zážitku. Animace pro speciálního návštěvníka mohou být zkomplikovány technickými podmínkami objektu, a tak je potřeba s možnými

---

<sup>1</sup> ŠOBÁŇ, Marek. *Škola muzejní pedagogiky 6. Stručná teorie a praxe galerijní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.

<sup>2</sup> ŠOBÁŇ, Marek. *Škola muzejní pedagogiky 6. Stručná teorie a praxe galerijní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.

problémy počítat předem a promyslet je. Velmi vhodná a osvědčená je přípravná konzultace se speciálním pedagogem skupiny.<sup>1</sup>

#### **II.2.3.4. Pracovní listy**

Pracovní listy mohou být cennou připomínkou toho, co účastníci při animaci prožili a jaké vědomosti si odnesli. Někdy si s pracovním listem nebo místo něj mohou odnést drobné výtvarné dílo vzniklé během programu. Z toho plyne, že pracovní listy můžeme využít opět různorodě – od samostatného plnění úkolů, před drobné výtvarné práce až k větším výtvarným akcím. Pokud se jedná o pracovní listy, u kterých se předpokládá účast muzejního pedagoga, pak nemívají mnoho stran. Většinou je to jen dvojlist, protože se počítá s tím, že účastníci dostanou od lektora další doplňující informace. Rozdílnou skupinou jsou takzvané samoobslužné pracovní listy. Ty mohou mít rozsah od jedné strany až po celý sešitek. Není k nim potřeba účast lektora, všechny informace, otázky a klíč k řešení jsou obsaženy uvnitř. Takovýto typ listů slouží v muzeích pro neohlášené nebo neočekávané návštěvníky jako jsou například rodiny s dětmi.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> ŠOBÁŇ, Marek. *Škola muzejní pedagogiky 6. Stručná teorie a praxe galerijní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. 121 s. ISNB 978-80-244-1871-1.

<sup>2</sup> ŠOBÁŇ, Marek. *Škola muzejní pedagogiky 6. Stručná teorie a praxe galerijní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. 121 s. ISNB 978-80-244-1871-1.

## II.2.4. Osobnost muzejního pedagoga

Zprostředkování umění se věnuje velké množství jednotlivců a institucí. Z pohledu přímého zprostředkování umění jsou to samotní umělci, kurátoři výstav, odborní galerijní pracovníci, výtvarní teoretikové a kritikové a muzejní a galerijní pedagogové a lektoři.<sup>1</sup> Mohou to být i učitelé výtvarné výchovy na různých typech škol, ale pro ty to v podstatě znamená práci navíc.

Muzejní pedagog neboli edukační pracovník muzea nebo galerie se nazývá animátor nebo lektor umění. Náplní jejich práce je zprostředkování vystaveného umění skupinám návštěvníků v muzeích nebo galeriích.<sup>2</sup> Právě tito pracovníci vykonají nejvíce práce co se týká zpřístupnění výtvarných artefaktů lidem, kteří do muzea zavítají. Další název pro pracovníka muzea nebo galerie, který zprostředkovává umění návštěvníkům s využitím různých aktivních tvůrčích a oživujících činností je animátor.<sup>3</sup> Můžeme jej rozlišit od lektora, který poznatky o uměleckých dílech předává návštěvníkům více tradičními a spíše verbálními metodami a formami.<sup>4</sup>

I přesto v mnoha menších nebo regionálních institucích tito pracovníci zcela chybí. Místo nich provádí práci pracovníci muzea i přesto, že nemají požadované pedagogické vzdělání. Odborná příprava muzejního pedagoga vyžaduje vysokoškolské vzdělání a protože zatím jsou v této oblasti v edukačním systému jisté nedostatky, studium k rozšíření odborné kvalifikace výtvarně pedagogických studií je vyhovující.<sup>5</sup> Přesto i v zahraničí, kde

---

<sup>1</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>2</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita palackého v Olomouci. 2007. 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7.

<sup>3</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>4</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita palackého v Olomouci. 2007. 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7.

<sup>5</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita palackého v Olomouci. 2007. 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7.

je pozice muzejních pedagogů více vážená a stabilnější mívá studium muzejní pedagogiky také formu doplňujícího nebo nástavbového studia. Například ve Spojených Státech se velice podrobně věnují přípravě animátorů a lektorů. Vytvářejí dokonce příručky, které navádí detailně krok za krokem, co mají muzejní pedagogové dělat, jak se chovat a jak reagovat. I když to může vypadat přehnaně, na tomto příkladu vidíme, že si ve Spojených Státech velice dobře uvědomují, jak důležitou roli hraje proces komunikace a schopnost upoutat pozornost návštěvníků během animací na výstavách.<sup>1</sup>

Z toho všeho plyne, že nejen znalosti dějin výtvarného umění a různých výtvarných technik jsou dostačující pro kvalitní vykonávání odborné profese muzejního a galerijního pedagoga. Je potřeba, aby oplýval i komunikačními dovednostmi a znalostmi z pedagogiky a psychologie.<sup>2</sup>

„Muzejní pedagog je tedy expertem na oblast zprostředkování umění.“<sup>3</sup> Kromě požadovaných odborných znalostí a dovedností (jako je schopnost připravit, realizovat a zhodnotit vlastní program vymyšlený pro návštěvníky muzea či galerie, samostudium v oblasti dějin umění i pedagogických věd a výzkumných dovedností), se také kladou požadavky na osobnostní vlastnosti, schopnosti a postoje muzejního pedagoga, který je mnohdy pro děti a mládež vzorem. Lektor nebo animátor v muzeu by měl mít dostatečné organizační schopnosti a schopnost improvizace. Rychlé a pružné jednání je nutné vzhledem k různým skupinám návštěvníků a často se měnícím programům a aktivitám v muzeu.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>2</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>3</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita palackého v Olomouci. 2007. 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7. (s. 52).

<sup>4</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita palackého v Olomouci. 2007. 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7.

### III. PRAKTICKÁ ČÁST

#### III.1. Cíl

Cílem edukačního projektu “Zprostředkování umění dětem předškolního věku“ je setkání předškolních dětí s různými druhy a styly výtvarného umění. Projekt by měl pomoci dětem získat pozitivní vztah k umění, rozvíjet schopnost zrakového vnímání, soustředění se a pochopit, že skutečnost při zobrazování není jedinou kvalitou. Děti se učí vnímat umělecké a kulturní podněty a hodnotit svoje zážitky, rozvíjet základní kulturně společenské postoje, návyky a dovednosti.

Cílem je, skrze seznámení dětí s různými umělci, jejich životy a díly, rozvíjet u dětí schopnost vnímat, že svět je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět lidí, tak svět přírody.

Dalšími cíly jsou rozvíjet u dětí dovednosti v oblastech jemné i hrubé motoriky; rozvíjet spontánní komunikaci při rozhovorech během činností a po jejich skončení; rozvíjet záměrnou soustředěnost na činnost a vytrvání v ní. Projekt směřuje k rozvoji citů a schopnosti je plně prožívat, uvědomovat si příjemné i nepříjemné citových prožitků. Cílem je, aby děti zachytily a výtvarně vyjádřily své prožitky, rozvíjely pozitivní city ve vztahu k sobě samým, získávaly sebedůvěru, pocit vlastní důležitosti a osobní spokojenosti.

Při hromadných, individuálních i skupinových pracích je cílem rozvoj kooperativních dovedností. S tímto souvisí další cíl a tím je vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu a přizpůsobivosti).

Děti učí vyjadřovat svou fantazii a představivost v tvořivých činnostech, učí se myslet kreativně, předkládat nápady, nalézat nová řešení a experimentovat s výtvarně netradičními materiály. Při projektu se děti učí vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci a zároveň se snaží rozvíjet u dětí radost ze zvládnutého a poznaného.

### **III.2. Motivace k projektu**

Při magisterském studiu na Univerzitě Palackého v Olomouci jsem dělala v rámci předmětu ‚Galerijní animace‘ miniprojekt s názvem ‚Výtvarná reakce dětí na dílo Jeana Dubuffeta‘. Jelikož pracuji již tři roky jako učitelka v mateřské škole, mohla jsem si dovolit takovýto projekt zrealizovat. Děti jsem při něm seznámila s malířem Jeanem Dubuffetem, jeho reprodukcemi, zkoumali jsme je, povídali si o nich a následně děti dostali výkresy a mohli zkusit něco nakreslit ‚tak, jak by to asi nakreslil tento malíř‘. Výsledky některých dětí byly obdivuhodné – dokázaly se reprodukcemi a celkově stylem Jeana Dubuffeta inspirovat při své tvorbě. Navíc, jelikož pracuji s dětmi denně, měla jsem možnost pozorovat další vývoj jejich kreseb. Nebylo to již v rámci projektu, ale zpozorovala jsem, že některé děti od té doby začaly kreslit trošku jinak. Plochu papíru vyplňovaly celou, někdy i menšími ornamenty. Takto pracovaly přibližně měsíc až dva, než se tato tendence začala vytrácet. Byla jsem tímto faktem natolik uchválena, že jsem se rozhodla vyzkoušet, po konzultaci s vedoucí předmětu Galerijní animace, později svou vedoucí práce, Mgr. Petrou Šobánovou, Ph.D., do jaké míry i malé děti (ve věku 5-6let) dokážou reagovat na různé styly umění a zpracovat toto téma do projektu, který bude součástí mojí diplomové práce.

### **III.3. Popis prostředí a podmínek, ve kterých se projekt realizoval**

Edukační projekt se uskutečnil v Mateřské škole Přerov, Jasínkova 4 (odloučené pracoviště Mateřské školy Přerov, Kouřilkova 2).

Ve své třídě mám 25 dětí ve věku 4 až 5 let, nicméně teď na jaře a ke konci roku už mají téměř všichni pět let. Vzhledem k tomu, že některé děti byly občas nemocné, velikost i struktura skupiny se trochu měnila. V některých výstupech jsem měla i pár dětí šestiletých. Také kvůli dalším aktivitám, které některé děti navštěvují v rámci mateřské

školy téměř každý den, jsem nemohla pracovat se stále stejnými dětmi, ale i přesto, velká většina si měla možnost vyzkoušet minimálně čtyři z pěti jednotlivých výstupů projektu.

Projekt se realizoval v prostředí dětem důvěrně známém, ve třídě (příloha 1) a herně (příloha 2) 2. oddělení, kde jsou zvyklé pracovat, učit se, hrát si, vytvářet. A také na zahradě mateřské školy. (příloha 3)

Materiální vybavení školky, co se týká výtvarných pomůcek je spíše průměrné. K dispozici máme barevné papíry, výkresy A4, A3, krepové papíry, temperové barvy, několik velkých plochých štětců, suché pastely, několik uhlů, lepidlo Herkules, tyčinková lepidla, nůžky a pak ještě několik dalších materiálů, které jsme dostali například od rodičů nebo se nasbíraly časem. Jsou to různé látky, kůže, knoflíky, provázky, větší formáty papírů potištěných z jedné strany a podobně. V tomto ohledu je potřeba, pokud se chceme věnovat nějaké náročnější nebo neobvyklé výtvarné činnosti, požádat o spolupráci nebo drobný finanční příspěvek rodiče dětí. Naštěstí mohu říci, že rodiče dětí v naší mateřské škole jsou podobným věcem nakloněni a nadšeně si o těchto činnostech povídají a prohlížejí si výtvary dětí. Přesto, že to vypadá, že máme pomůcek dost, problém vzniká tehdy, dojde-li nějaká věc (například nějaké lepidlo nebo barevné výkresy) nebo je potřeba dokoupit něco speciálního (klovatinu, oboustrannou lepicí pásku, akrylové barvy, úzké štětce a podobně). Finanční rozpočet školky je dosti omezený a paní ředitelka musí pečlivě zvažovat, co je opravdu nutné a na co peníze vydá.

#### **III.4. Stručný přehled jednotlivých výstupů projektu**

Nejprve bych chtěla stručně představit jednotlivé části projektu „Zprostředkování umění dětem předškolního věku“, které poté budou detailně rozebrány a popsány v dalších kapitolách, kde se budu odvolávat na pracovní listy, které vznikly jako doprovodná



edukační pomůcka k projektu a také na přípravy pro učitele vytvořené jako manuál k těmto pracovním listům pro děti.

Témata činností a z dějin umění byla vybírán tak, aby se alespoň dotkla vysoké rozmanitosti, které umění nabízí. Přechází postupně od realistického zobrazování přes posun v zobrazování skutečnosti až k úplně abstraktnímu tématu. Žánrově jsem se snažila vybírat obrazy a činnosti blízké dětem. Jsou spojeny s rodinou, přírodou, člověkem a prostředím, ve kterém žije a hrou.

#### **III.4.1. Rodina**

V této části projektu se děti seznámily s realistickou malbou, konkrétně s portrétem rodiny. Rodina proto, že je to téma dětem jedno z nejbližších. Už od útlého věku děti jako první malují člověka, nejčastěji člena své rodiny, a tak je pro ně toto téma snadněji uchopitelné. První činnosti jsou zaměřené na lidské tělo a poznávání jeho jednotlivých částí. Toto téma každá učitelka nebo učitel v mateřské škole snadno zařadí do třídního vzdělávacího programu, jelikož s tímto tématem se pracuje každý školní rok.

#### **III.4.2. Tečky, puntíky, skvrnky**

Dalším tématem je pointilismus v dílech Paula Signaca. Vybrala jsem pro děti jeho reprodukce, které zobrazují stromy, moře a domy. Všechno jsou to náměty, které děti kreslí i samy, tudíž opět téma vhodné a blízké dětem. Poprvé se zde děti setkávají s poněkud posunutým zobrazováním reality, ale zatím jen ve smyslu užití techniky. Děti si vyzkoušely vytvářet obrázky jen pomocí teček, skvrn a puntíků. Štětce nebyly do činnosti vůbec zařazeny. Tento výstup by se dal zařadit do tematického celku podzim a jaro nebo podtématu voda, les a podobně. Možností je spousta, záleží jen na uvážení učitele (ky).

### **III.4.3. Hry s tvary**

Hry s tvary jsou inspirovány kubismem a českým umělcem Václavem Špálou. Kromě toho, že se děti seznámí s novým výtvarným stylem a již skutečným posunem v zobrazování reality, učí se poznávat rozlišovat základní geometrické tvary. Závěrečným úkolem je, zjednodušeně řečeno, skládání obrazu z krabiček různých geometrických tvarů, a tak je dobré poprosit o spolupráci rodiče, aby nosili například v průběhu 14 dní různé kartonové krabičky od čajů, sýrů a podobně. Jelikož tento úkol zahrnuje práci dětí ve skupinách, děti se zároveň učí spolupráci, asertivitě a toleranci.

### **III.4.4. Mižmaž poklady**

Děti se při této činnosti seznámily s technikou asambláže a umělcem Danielem Spoerrim. Tentokrát jsem dětem představila již úplně odlišnou techniku, kde nejsou hlavní náplní činnosti s barvou. Vyzkoušely si zapouštět různé předměty dle vlastního výběru do sádrového obrázku. Opět je zde důležitá spolupráce s rodiči i dětmi. Děti motivujeme a rodičům vysvětlíme, že s dětmi budeme vytvářet závěsný sádrový obrázek a poprosíme je, ať si donesou k tomuto účelu do školky různé drobné předměty, rozbité hračky, kamínky, mušličky a podobně.

### **III.4.5. Sřík a cák**

Poslední činnost je již ryze abstraktní. Inspiruje se dílem Jacksona Pollocka a jeho techniky akční gestické malby. Jde zde především o prožitek, zábavu a hru a tak je také nutno tuto činnost dětem podat, protože hra je vlastně pro tyto děti tou nejpřirozenější činností.

Jednotlivé části projektu „Zprostředkování umění dětem předškolního věku“ budou detailně rozebrány a popsány v jednotlivých kapitolách, kde se budu odvolávat na pracovní listy, které vznikly jako doprovodná edukační pomůcka k projektu a také na přípravy pro učitele vytvořené jako manuál k těmto pracovním listům pro děti.

### **III.5. Podrobný popis 1. části projektu a názvem „Rodina“**

#### **III.5.1. Cíl**

Cílem je, že děti pochopí, jak „dříve“ malíři malovali portréty rodin, když chtěli postavy na obraze zachytit co nejpřesněji. Jinými slovy pochopí princip realistické malby. Při vlastní malbě rodiny se u dětí rozvíjí cit pro kompozici na obraze, učí se využít celé plochy formátu A3. Děti si zopakují nebo se i naučí další části lidského těla. Při následném rozhovoru se rozvíjí komunikativní dovednosti dětí. Děti se soustředí na činnost a dokončí ji.

#### **III.5.2. Kulturní poznatky a souvislosti**

Seznámila jsem děti s malbami různých portrétů rodin. Pro svoji činnost jsem si vybrala reprodukce malířů Johna Singletona Copleyho - „Rodina malířova“ (1776-7), Louise Naina - „Venkovská rodina“ (1640) a Charlese Wilsona Pealeho - „Rodina Pealových“ (1809).<sup>1</sup> (Příloha 12, 13, 14)

#### **III.5.3. Pomůcky, prostředí a organizace**

Pomůcky nebyly nijak náročné. Potřebovali jsme reprodukce obrazů (vytištěné na formát A3), pracovní listy (Příloha 1), centropenové černé fixy, výkresy A3, temperové barvy a štětce. Část činností se odehrála v herně a část ve třídě. Děti pracovaly hromadně a poté individuálně. Do činnosti se zapojilo 18 dětí ve věku 4,5 – 6 let.

#### **III.5.4. Motivace**

Motivovala jsem děti hrou „Ukaž mi kde máš...?“, ve které si zopakovaly části lidského těla. Tuto hru jsou děti zvyklé hrát celkem pravidelně, takže jim nečinila potíže.

---

<sup>1</sup> KASAN, Jaroslav, KASAN, Ondřej. *Artopedia 2*. [CD - ROM ]. Hořovice. Terasoft a.s., 2003.

A další motivační hrou byla hra „Na kominíka“ skrze kterou jsme se dostali k různým povoláním, i k „povolání malíře“.

### **III.5.5. Realizace**

Děti byly motivované již zmíněnými pohybovými hrami. Poté dostali jsme se osobnosti malíře a tak jsem položila otázku z přípravy pro učitele (příloha 7) „Co všechno může takový malíř malovat?“ Odpovědi dětí byly: „Lidi.“, „Stromy.“, „Domečky.“ a pár dalších obvyklých věcí. Souhlasila jsem s dětmi, pochválila je za nápady a řekla jim, že si dnes budeme povídat o tom, když malíř maluje lidi.

Potom jsem je nechala, aby si posedali ke stolům a rozdala jim pracovní listy. (příloha 8) V prvním úkolu měli dokreslit postavám chybějící části těla, což deset dětí zvládlo bez jediné chyby. V druhém úkolu měly děti fixou zakroužkovat ty obrázky, na kterých je celá rodina. Tady už bylo chyb méně, přesto šest dětí zakroužkovalo i dvojportrét dívek nebo vynechalo jeden z obrazů znázorňujících rodinu.

Šli jsme si sednout do herny na koberec, abychom zkontrolovali správné odpovědi. Potom jsem dětem představila reprodukce obrazů Copleyho, Naina a Pealeho a povídali jsme si o těchto obrázcích rodiny. Vysvětlila jsem dětem, že dříve neměli fotoaparáty, a tak pokud nějaká rodina chtěla mít společný obrázek, musel je někdo – malíř – společně namalovat. Děti se pak snažily určovat jednotlivé členy rodin na reprodukcích a poměrně se jim to dařilo a toto „hádání“ je bavilo. Dokonce se mezi některými rozproudila živá diskuse nad reprodukcí malíře Pealeho o tom, kdo je tatínek a kdo děda. A pozorně si prohlíželi rozdíl mezi „chudou“ a „bohatší“ rodinou a také o tom spolu mluvili. Zaujala mě poznámka Martina (5): „Oni jsou chudí, protože nemají boty.“, vysvětlovat ostatním rozdíl, na který sám přišel. Tohle je velice zaujalo. Pak jsem nechala jsem děti, aby si obrázky dosytnosti sami prohlédli.

Potom jsem je svolala opět ke stolů, kde měli již přichystané barvy a vysvětlila jim poslední úkol – namalovat jejich vlastní rodinu. Děti byly předchozími činnostmi dobře motivované, a tak se bez problémů a s nadšením pustili hned do práce. (Příloha 19, 20) Někteří skončili už po patnácti minutách, ale někteří se do malování tak pohroužili, že u něj vydrželi třicet pět minut! (Lucinka, 6 – Příloha 21; Tomáš, 5 – Příloha 22; Dominik, 6 – Příloha 23). Dětem jsem ještě před započítím malování řekla, že mohou rodinu namalovat i v nějakém prostředí nebo u nějaké činnosti – na procházce, u večeře a podobně. Některým se tento nápad líbil a tak vznikaly malby rodiny na výletě na motorce (Andrea, 5 – Příloha 24) nebo na procházce, když přšelo (Honza, 5 – Příloha 25).

Pro zajímavost přikládám ještě malbu rodiny pětileté Elišky, jejíž maminka ji měla v patnácti letech, se svými rodiči neudrhuje kontakt a dodělává si střední školu. Žije bez tatínka nebo nějakého stálého matčina přítele, který by mohl být pro Elišku oporou nebo vzorem. Jelikož jsem si se všemi dětmi ještě ten den povídala o jejich obrázcích – koho tam namalovali, kde a proč, zeptala jsem se i Elišky. Ta mi obrázek popsala tak, že na malbě je zleva „stroj, maminka, já, strom a stroj“. (Příloha 26). Protože nejsem odborník na výklad dětské kresby, nedovoluji si malbu více diagnostikovat. Přesto mě zaujalo, jaké problémy nebo vnitřní pochody dítěte se z ní dají i intuitivně vycítit.

### **III.5.6. Reflexe**

Celá činnost se zdařila, přesto bych ji asi příště rozdělila do dvou na sebe navazujících dnů. Byla jsem překvapená, že děti v podstatě po celou dobu zůstaly pozorné a soustředěné až na jednoho chlapečka (Tomáš, 5), který malbu nedokončil.

V průběhu činnosti jsem zjistila pár nedostatků, které se objevily ve spojitosti s pracovním listem pro děti. Bylo to hlavně použití fixů při kroužkování obrázků rodin. Jelikož v tiskárně nelze tisknout barevně na kreslicí výkres, byly pracovní listy vytištěné na hladším, lesklejším papíru, na který obyčejné fixy nepsaly, musela jsem rychle

oběhnout všechny třídy ve školce a zapůjčit si pro děti centropeny. Další možností je nechat listy vytisknout na klasický měkký kancelářský papír.

Druhou, nazvala bych to, chybou, byla barva pozadí pracovního listu. Zvolená fialová se mi zdá příliš tmavá, a proto jsem pracovní list ještě nepatrně upravila a pozadí zesvětlila. (příloha 17)

Reprodukce rodin jsem dětem nechala na magnetické tabuli a zpozorovala jsem, že v průběhu následujících pár dní se několik dětí u obrázků samostatně nebo i ve dvojicích zastavilo a prohlíželo si je.

### **III.5.7. Poznámky**

Ráda bych ještě zmínila, že učitelky a učitelé v mateřských školách se nemusí striktně držet motivace, kterou jsem pro děti vymyslela. Přizpůsobila jsem si ji tématům a činnostem, které jsme probírali a také své skupině dětí.

Připojila bych ještě jednu radu, kterou jsem sama při činnosti dodržela. Před začátkem malování je dobré dětem zopakovat, jak používat barvy a štětce tak, aby nesmíchaly všechny odstíny dohromady. To znamená ukázat dětem, jak se vyplachuje ve vodě štětec, jak se otírá o kraj kelímku a ještě popřípadě ještě do hadříku. Potom lze opět štětec namočit do další barvy. velice se mi to osvědčilo, protože se stalo asi jen dvakrát, že děti zapomněli a namočily štětec do barvy i když nebyl ještě vymytý.

Jelikož v mé třídě jsou „středňáčci“ – děti od 4 do 5 let, realizovala jsem projekt především s nimi. Přesto bych jej doporučila spíše pro starší děti – předškoláky.

Obrázky jsme vystavili nejprve ve třídě na magnetických tabulích, aby si je mohly děti navzájem prohlížet a povídat si o svých rodinách a potom v šatně na nástěnce.

## **III.6. Podrobný popis 2. části projektu a názvem „Tečky, puntíky, skvrnky“**

### **III.6.1. Cíl**

Děti se seznámí s jinou, novou technikou malování – pointilismem a malířem Paulem Signacem. Děti se učí a chtějí experimentovat s mícháním barev a technikou malby – nemalují štětcem, ale otiskují prsty v barvě a učí se při činnosti pracovat s barevnou kompozicí. Dále se děti učí vyjadřovat svou fantazii a představivost v tvořivých činnostech a myslet kreativně a předkládat vlastní nápady (při vymýšlení obrázku z vystřížených puntíků).

### **III.6.1. Kulturní poznatky a souvislosti**

Seznámila jsem děti s technikou pointilismu a reprodukcemi maleb malíře Paula Signaca. A to konkrétně s obrazy „Pinie u St. Tropez“ (1892), Papežský palác (1900), Nad St. Tropez (1905), Nad Saint Tropez (1905), Přístav La Rochelle (1921).<sup>1</sup> (Přílohy 27, 28, 29, 30, 31)

### **III.6.2. Pomůcky, prostředí, organizace**

Na činnosti v tomto výstupu je zapotřebí si nachystat reprodukce výše uvedených obrazů (vytištěných na formát A3), pracovní listy „Tečky, puntíky, skvrnky“. (Příloha 3) Dále palety, na které se vytlačí 5 temperových barev (žlutá, modrá, červená, bílá a hnědá) a ubrousky. Na činnost mimo pracovní list je nutné vystříhat dostatečné množství koleček z barevných papírů (o průměru asi 2 cm), výkresy formátu A4 a lepidla.

---

<sup>1</sup> KASAN, Jaroslav, KASAN, Ondřej. *Artopedia 2*. [CD - ROM ]. Hořovice. Terasoft a.s., 2003.



Celý výstup je vhodné rozdělit na dva na sebe navazující dny, protože je časově náročnější a děti pracují převážně v sedě u stolečků.

Do činnosti se zapojilo 20 dětí, které byly přítomné v mojí třídě ve školce ve věku od 4,5 do 6 let.

### **III.6.3. Motivace**

Děti jsem motivovala prvním i druhým úkolem v pracovním listě - mícháním barev a neobvyklou technikou, která spočívá v namáčení prstů v barvě a jejich otiskování na papír, přičemž takto barvy zároveň míchají. Další motivaci, která je se odvíjí od pracovního listu jsou hádanky – Jak můžeme barvy v oválech namíchat? (otázky jsou součástí přípravy pro učitele č. 2 – v příloze 4)

### **III.6.4. Realizace**

První den si děti sedly ke stolečkům, kde už měly nachystané na paletě 4 temperové barvy. Poté jsem seznámila děti s tématem dnešní činnosti „Tečky, puntíky, skvrnky“ a rozdala jim stejnojmenný pracovní list. Vysvětlila jsem dětem první úkol a zeptala se jich, jak si myslí, že můžeme získat smícháním dvou barev z palety tuto oranžovou barvu (ukázala jsem na ni prstem na pracovním listě tak, aby to všechny děti viděly). Otázku jsem ještě položila několikrát a v jiných formulacích, aby ji děti správně pochopily. Pak děti začaly hádat a nakonec Míša (5) uhodla, že z červené a žluté. Počkala jsem, až mi budou všechny děti plně věnovat pozornost a dívat se na mě a ukázala jim jak barvu na pracovní list namíchají. Měly nejprve udělat malinkou tečku prstem namočeným v červené barvě do bílého rámečku pod oranžovým oválem. A potom namočit prst do žluté barvy a zamíchat v bílém rámečku s barvou červenou. Děti byly ohromené a ozývaly se věty jako: „Wow!“, „Tyjo, jak to udělala?“, „To je hustýýýý...“. Takže děti byly již v těchto

chvilích plně motivované a natěšené až si to samy vyzkouší. Obcházela jsem stolečky, děti kontrolovala a radila jim. Tímto způsobem jsme vyplnili celý první úkol.

Druhým úkolem bylo pomocí naučeného míchání barev prsty „vytečkovat, vyřupkat“ celý černobílý obrázek – jakoby omalovánku. Přidala jsem dětem ještě hnědou barvu a průběžně jim radila, když si nemohli vzpomenou, jak se třeba míchá zelená. Nenutila jsem děti vymalovat obrázek úplně celý, protože tato činnost byla pro ně dosti dlouhá a ještě jsem jim chtěla vysvětlit, proč jsme to všechno dělali. Po celou dobu prvního i druhého úkolu měly děti k dispozici papírové ubrousky, do kterých si mohly utírat prsty od barvy, aby se jim nemíchaly dohromady odstíny, které nechtějí. (Příloha 32, 33, 34, 35, 36, 37)

Asi po deseti minutách se děti šli umýt a sedli jsme si do herny na koberec do kroužku. Vysvětlila jsem jim, že obrázek – omalovánka, kterou vytečkovávali prstem, je ve skutečnosti obraz, který namaloval malíř jménem Paul Signac. Děti toto jméno zaujalo, začaly ho opakovat, a tak jsem jim ještě vysvětlila, že se jmenuje tak zvláště, protože se narodil ve Francii a u nás by se křestním jménem nazýval ‚Pavel‘. Pak jsem dětem ukázala reprodukci obrazu Nad St. Tropez (1905), kterou měli na pracovním listě. Všechny děti měly zájem si ji prohlédnout, tak jsem jim poskytla dostatek času. Upozornila jsem děti, aby si všimli, že se obraz také skládá jakoby s teček, puntíků nebo skvrn a vysvětlila jim, že se jedná o způsob, kterým tento malíř, Paul Signac, maloval. Snažila jsem se jim ukázat, jak velké obrazy ve skutečnosti byly a alespoň trochu vysvětlit, že když si divák stoupl těsně před ten velký originální obraz, neviděl, co na něm je. Viděl právě jen ty barevné skvrny. Děti si prohlížely další reprodukce jeho obrazů, když v tom Tomáš (5) si dal ten obraz těsně před oči a řekl: „Paní učitelko, já teď taky vidím jenom skvrny.“ Nevím, jak ho napadlo, ale ostatní děti to začaly zkoušet po něm. Tím skončila naše činnost první den.

Následující den jsem na poznatky dne předešlého navázala. Připomenula jsem dětem, co jsme dělali a o čem jsme se bavili. Pak jsme se ještě jednou šli podívat na reprodukce obrazů Paula Signaca a děti mi říkaly, co na obrázcích vidí (vodu, moře, lodě, hrad, strom). Nakonec jsme se shodli na tom, že tento malíř maloval krajinu nebo prostředí města a přístavu. Vysvětlila jsem dětem poslední úkol z pracovního listu. Děti si samy nejprve vymyslely, jakou krajinu nebo prostředí budou vytvářet, naskládali si puntíky na výkres a poté dostali lepidla, aby je nalepily. Po celou dobu byly soustředěné a práce je bavila. (Příloha 38 - 45)

Jeden chlapeček, Honza (5), práci nestihl, protože všichni už měli hotovo a měli jsme odcházet ze školky na bruslení, a tak jsem mu slíbila, že si práci může dokončit další den. Překvapil mě, protože hned ráno druhý den, když přišel si svůj výkres vyžádal a pracoval na něm v klidu dalších 15 minut než jej dokončil a přitom zrovna tohle dítě má diagnostikovanou hyperaktivitu.

### **III.6.5. Reflexe**

Práce s tímto tématem se zdařila, děti si odnesli nové poznatky a vyzkoušely si nové techniky. V průběhu činností se nevyskytl žádný větší problém, akorát jsem vynechala část zadání třetího úkolu v pracovním listě „nenechávej prázdná bílá místa“, protože si myslím, že i tak je činnost pro děti tohoto věku náročná, časově i na techniku a tohle by ji jen zkomplikovalo, popřípadě učilo výtvary dětí těžko čitelnými. Možná bych ji spíše vyzkoušela u dětí, kterým je skoro šest let a více.

### **III.6.6. Poznámky**

Před samotným začátkem malování tečkováním obrázku – omalovánky může učitel (ka) ještě zařadit činnost jako je ťupkání prstem třeba do stolu nebo do země, aby si děti pohyb, kterým budou vytvářet tečky na obraze, nacvičily.

### **III.7. Podrobný popis 3. části projektu a názvem „Hry s tvary“**

#### **III.7.1. Cíl**

Děti se seznámí s využitím netradičního materiálu, rozvíjí se u nich představivost při prostorové tvorbě a práci s 3D objekty. Dále se rozvíjí u dětí schopnost kooperativních dovedností, vnímání pravidel, podílení se na vytváření pravidel jednání ve skupině a spolupracovat ve skupině, dovednost respektovat dohodnutá pravidla. Rozvíjení asertivního chování, tolerance k druhým a organizačních schopnosti dětí. Dalším cílem je procvičovat s dětmi znalosti geometrických tvarů. Děti si vytváří prosociální postoje a kooperativní dovednosti.

#### **III.7.1. Kulturní poznatky a souvislosti**

Pro tuto činnost jsem se rozhodla využít výtvarného stylu kubismu a díla českého umělce Václava Špály. Vybrala jsem jeho obrazy Pradleny (1919)<sup>1</sup>, Na řece Otavě<sup>2</sup>, Duha (1913)<sup>3</sup> a Čekající (1918)<sup>4</sup> (Příloha 46 – 49)

#### **III.7.2. Pomůcky, prostředí, organizace**

Jelikož je celá tato část projektu dosti náročná, je potřeba se na ni dopředu připravit a naplánovat ji do několika dnů. Motivační hry děti hrají v prostoru herny. Pracovní listy vyplňují u stolů. K těm jsou potřeba centropenové fixy, nůžky a lepidla. (Příloha 5,6)

---

<sup>1</sup> Centrální evidence sbírek. Ministerstvo kultury. <http://ces.mkcr.cz/> Dostupné z: <http://ces.mkcr.cz/en/img.php?imgid=1754>, accessed 10/5/2013

<sup>2</sup> Centrální evidence sbírek. Ministerstvo kultury. <http://ces.mkcr.cz/> Dostupné z: <http://www.moravska-galerie.cz/media/675368/127.jpg>, accessed 10/5/2013

<sup>3</sup> <http://82.114.195.35:90/ProjektModerniUmeni/Expresionismus%20-%20obr%C3%A1zky/%C4%8D.%2033%20V.%20%C5%A0p%C3%A1a%20Duha.%201913.jpg>

<sup>4</sup> <http://82.114.195.35:90/ProjektModerniUmeni/Expresionismus%20-%20obr%C3%A1zky/%C4%8D.%2034%20V%C3%A1clav%20%C5%A0p%C3%A1a%201918%20.%20%C4%8Cekaj%C3%ADc%C3%AD.jpg>

K hlavní pracovní činnosti se musí nasbírat dostatečné množství tvarově různých kartonových krabiček (od kulatých a trojúhelníkových sýrů, čajů, bot, role od papírových utěrek a další). Velký karton, na který se krabičky nalepí jako na podložku. My jsme použili o rozměrech 70 x 100 centimetrů, které jsme měli ve školce. Dále lepidlo Herkules, štětce, bílý papír nebo noviny na kašírování, tapetové lepidlo, temperové barvy. Poslední úkol v pracovním listě je možné v případě příznivého počasí provést na školní zahradě.

### **III.7.3. Motivace**

Děti si v prostoru herny zahrály hru „Molekuly, molekuly“, kterou již znají, protože ji čas od času hrajeme. Tentokrát jsem ale hru pozměnila tak, že ve vytvořených skupinách se děti musely pokusit sestavit do nějakého tvaru, který jsem jim určila. Potom děti odpočívaly na zemi. Mezitím jsem jim vysvětlila, že se mají dívat kolem sebe a když uvidí a správně určí nějakou věc ve třídě nebo v herně, která má geometrický tvar, který zrovna řeknu, tak se můžou jít posadit ke stolečkům. Tak jsem navázala na další činnost, která je také hrou s tvary, jako je název pracovního listu pro děti – s tvary krabiček.

### **III.7.4. Realizace**

Dětem jsem ukázala obrazy Václava Špály, vysvětlila jsem jim, jak tento malíř malovat a společně jsme určovaly jaké tvary na jeho obrazech vidíme. Vysvětlila jsem dětem, že všechny věci kolem nás mají nějaký tvar.

Poté si děti sedly ke stolečkům, aby si vypracovaly pracovní list. Vysvětlila jsem jim první úkol, několikrát jej po částech zopakovala a děti jej postupně splnily. Druhý úkol byl vystříhnout a nalepit barevné geometrické obrazce do „omalovánky“. (Příloha 50 – 53)

Další den jsem děti rozdělila do čtyř skupin po pěti dětech. V každé skupině jsem vybrala pro děti vedoucího, který bude práci organizovat a kterého budou ostatní „poslouchat“. Poté jsem vysvětlila dětem činnost. Začaly se domlouvat u stolečků, co

na jejich obraze bude – jaké krajina nebo prostředí. Vedoucí skupin to zakreslovali na obyčejný papír tužkou – dělali si plánek. Když ho měli hotový, nechala jsem děti, aby si vybíraly krabičky, které budou do obrazu potřebovat a nosily si je na karton, kde je skládaly do požadovaných tvarů podle plánu. Když vedoucí ohlásil, že mají hotovo, rozdala jsem jim lepidla a štětce, aby krabičky připevnily napevno. Tak skončila jejich práce toho dne. Byla jsem překvapená, jak děti velice dobře spolupracovali v určených skupinách a skutečně respektovali nadřazenou pozici svého vedoucího. Do práce se zapojily všechny děti a bylo vidět, že je to opravdu baví. Navíc se dokázaly držet plánu, který si nakreslily a přenést jej i do prostoru.

Tyto čtyři obrazy jsem po zaschnutí lepidla nakaširovala, aby byly krabičky bílé a dětem se na ně posléze dobře malovalo.

Poslední část úkolu jsme provedli na zahradě. Děti měly za úkol opět při organizaci svým vedoucím skupiny obraz vymalovat barvami. (Příloha 54 – 70)

### **III.7.5. Reflexe**

V prvním úkolu pracovního listu měly děti kupodivu poměrně málo chyb, což mě velice překvapilo, protože z vlastní zkušenosti a i z předešlých motivačních her vím, že poznávání a určování geometrických tvarů je pro děti dosti obtížné. Až při činnosti jsem si uvědomila, že děti, které nevěděly nějaký tvar, počkaly až jej nakreslí někdo u stolečku a pak jej obkreslily. Bylo by možné dělat s dětmi první úkol individuálně. Otázkou je, zda-li je to zapotřebí. I když někteří z dětí nevěděli všechny geometrické tvary, především si je zopakovaly, přemýšleli o nich a možná si i něco nového zapamatovaly.

Při druhém úkolu bylo pro některé mladší děti stříhání geometrických tvarů na pracovním listě trochu složitější, nicméně byli jen asi dva, kterým jsem pomohla. Starší děti problém neměly a neudělaly téměř žádné chyby. Děti pracovaly trpělivě a soustředěně. Občas si nebyli úplně jisté, kam patří který mráček a poprosily mě o radu.

Při celé skupinové práci se zapojily všechny děti, obdivuhodně dokázaly spolupracovat, domluvit se a práci si rozdělit. Činnost s atypickým materiálem je velice zaujala.

### **III.7.6. Poznámky**

Při hře „Molekuly, molekuly“ je dobré, když má učitelka geometrické tvary na obrázku a zároveň je dětem ukazuje, aby se jim snadněji tvořily dané útvary. Malování kaširovaných obrazů je možné provádět i ve třídě, ale vzhledem k charakteru práce je nutné počítat s tím, že se ušpiní nejen děti, ale i prostředí, kde budou malovat.

Obrazy jsme vystavili různě po školce – v šatně, na chodbě a ve třídě.

Děti z ostatních oddělení, především předškoláci, byly těmito velkými obrazy ohromeny a ptaly se, co to na nich je, jak se vytvářely a vyjádřily své přání taky takové obrazy vytvořit.

## **III.8. Podrobný popis 4. části projektu a názvem „Mižmaž poklady“**

### **III.8.1. Cíl**

Děti touto činností rozvíjí svoji fantazii, cit pro barevnou i tvarovou a materiálovou kompozici, schopnost pracovat s netradičním materiálem a seznámí se s výtvarnou technikou asambláží a umělcem Danielem Spoerrim. Děti se učí vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci a zároveň se snaží rozvíjet u dětí radost ze zvládnutého a poznaného. Opět se u dětí rozvíjí kooperativní a organizační dovednosti (při skládání bludiště z kostek).

### **III.8.2. Koncept**

Děti se seznámí s umělcem Danielem Spoerrim a jeho obrazy s kolekcí škrabek na brambory<sup>1</sup>, krabicemi<sup>2</sup> a s paletami umělců<sup>3</sup> (Příloha 71 – 73)

### **III.8.3. Pomůcky, prostředí, organizace**

K tomuto výstupu jsou potřeba pracovní listy, černé centropenové fixy, plastové krabičky od nanukových dortů nebo krabiček na jídlo. Drobné věci a materiál, který si děti přinesou, sádra, voda, kbelík na míchání sádry, štětce a akrylové barvy.

### **III.8.4. Motivace**

Děti mají rády různé hlavolamy a bludiště a tak jsme si ráno z všelijakých kostek, dřevěných, plastových, molitanových, stavěli cestičky, chodbičky a bludiště, kudy děti procházely nebo prolézaly, vymýšleli jsme různé překážky. Potom jsem dětem řekla,

---

<sup>1</sup> Daniel Spoerri official website. [www.spoeri.at](http://www.spoeri.at), accessed 20/5/2013  
[http://www.danielspoerri.org/web\\_daniel/englisch\\_ds/werk\\_einzel/06\\_collections.htm](http://www.danielspoerri.org/web_daniel/englisch_ds/werk_einzel/06_collections.htm)

<sup>2</sup> Daniel Spoerri official website. [www.spoeri.at](http://www.spoeri.at), accessed 20/5/2013  
[http://www.danielspoerri.org/web\\_daniel/englisch\\_ds/werk\\_einzel/05\\_fallenbild.htm](http://www.danielspoerri.org/web_daniel/englisch_ds/werk_einzel/05_fallenbild.htm)

<sup>3</sup> Daniel Spoerri official website. [www.spoeri.at](http://www.spoeri.at), accessed 20/5/2013  
[http://www.danielspoerri.org/web\\_daniel/englisch\\_ds/werk\\_einzel/32\\_paletten.htm](http://www.danielspoerri.org/web_daniel/englisch_ds/werk_einzel/32_paletten.htm)



že mám pro ně ještě další bludiště – na papíru, kde potřebuje jejich pomoc šroubek, autíčko a mušlička. zeptala jsem se jich, jestli jim chtějí pomoci a dovést je až do cíle – to je k obrazu. A děti souhlasily. (Příloha 79, 80)

### **III.8.5. Realizace**

Hry v herně, když jsme stavěly bludiště nebo labyrint děti ohromně bavily, zapojily se všechny děti a i když některé tolik neskládaly, všechny chtěly cestičkami procházet a vyhrály si takto celé ráno. Když došli kostky, samy si vymyslely, že přidají ještě vršky a budou skládat cestičky i z nich. Když byla celá herna zaskládaná, děti se mě ani nezeptaly na povolení (což u nás nebývá zvykem, ale zřejmě byly tak činnostmi nadšené, že zapoměly) a začaly ve třídě posouvat stoly a židle, aby bludiště rozšířily a propojily i se třídou. Překvapilo mě, že to měli asi za dvě minuty hotové a už prolézaly. Pod stoly, nad stoly, přes židle, kolem židlí a tak podobně.

Děti byly velmi příznivě nakloněny dalším činnostem. Při otázce, jestli chtějí pomoci nalézt cestu šroubku, autíčku a matičce, nadšeně volaly, že „Jooo!!!“. Nechala jsem děti si ještě hrát v herně s vytvořeným bludištěm a volala jsem si individuálně děti na vyplnění pracovního listu k jednotlivým stolům. Poté jsme museli z organizačních důvodů – chystání lehátek na odpolední odpočinek dětí, vše uklidit. (Příloha 74 – 77)

Další činnost se soustředila na poznání umělce Daniela Spoerriho. Sedla jsem si s dětmi do kroužku a ptala jsem se jich, proč si myslí, že se zrovna šroubek, autíčko a mušle chtějí dostat k obrazu. Nejprve bylo ticho a poté děti zkoušely hádat: „Chtějí se na něj podívat.“ nebo „Budou to opravovat.“ a nakonec: „Oni tam chtějí být, na tom obrazu“. Tak jsme se dostali k umělci Danielu Spoerri. Vysvětlila jsem dětem jak dělal své obrazy – pastičky, ukázala jim ukázky a prozradila, že budeme na druhý den dělat něco podobného, a proto, že si donesly ty svoje všelijaké drobné poklady.

Další den jsem od rána pracovala u jednoho stolu a volala jsem si děti k výrobě sádrového obrázku technikou asambláže. Vysvětlila jsem jim postup a specifické zvláštnosti práce se sádrou (rychlé tuhnutí). Potom jsem nechala děti, aby si promyslely a nachystaly, co na obrázku bude. Když měly všechny věci nachystané, nalila jsem do forem sádro a děti do ní vkládaly své poklady. Po zaschnutí ještě děti měly možnost si obrázek trochu dobarvit, dozdobit akrylovými barvami, čehož všechny využily. Obrázky jsme po uschnutí společně opatrně vyklopili. (Příloha 81 – 85)

### **III.8.6. Reflexe**

Děti byly k činnosti velice dobře motivované a nemohly se dočkat, až si vytvoří vlastní asambláž. Jsem přesvědčená, podle nadšených reakcí dětí, že je to všechny bavilo a prožily něco nového, zajímavého, příjemného, na co budou mít hezkou vzpomínku.

### **III.8.7. Poznámky**

Ačkoli se bludiště v pracovním listě může zdát dosti jednoduché, volila jsem snazší model proto, že vím, že mladší děti, které mám ve třídě, mají poměrně velký problém složitější labyrint projít bez chyby.

Po předchozích zkušenostech jsem si děti k vyplnění pracovního listu volala individuálně k jednotlivým stolečkům, aby byly nuceni samy přemýšlet dobrat se správného řešení (ne jej obkreslit od souseda). A jelikož jsem zvolila poměrně jednoduché bludiště, děti jej zvládly rychle a měly z toho radost.

### **III.9. Podrobný popis 5. části projektu a názvem „Střík a cák“**

#### **III.9.1. Cíl**

Děti se při tvorbě odpoutají od jakýchkoli předsudků ohledně štětců a realistického malování. Cílem je, aby celou činnost, akci prožily. U dětí se rozvíjí spontánnost, pozitivní city a schopnost je plně prožívat, uvědomovat si tyto prožitky. Děti zachytí a výtvarně vyjádří své pocity, prožitky a rozvíjí pozitivní city ve vztahu k sobě samým, získávají sebedůvěru, pocit vlastní důležitosti a osobní spokojenosti. Děti vnímají více smysly najednou, zapojují sluch, hmat i zrak.

#### **III.9.1. Kulturní poznatky a souvislosti**

Děti se seznámí s malířem Jacksonem Pollockem a technikou dripping nebo action painting (akční gestická malba).

#### **III.9.2. Pomůcky, prostředí, organizace**

K pracovním listům jsou zapotřebí tužky, CD přehrávač, CD s jednou skladbou rychlou, svižnou a jednou pomalou, klidnou. Reprodukce obrazů Jackson Pollocka na A3. Na malování technikou akční malby je nutné nachystat velký arch papíru (může být slepený z několika menších), širší štětce, nádoby na barvy, temperové barvy. Činnost s barvami je nezbytné provádět někde venku – na zahradě, hřišti, louce a podobně. Děti si vypracovávají pracovní listy individuálně u stolečků ve třídě a hlavní činnost provádí celá skupina hromadně venku.

#### **III.9.3. Motivace**

Motivací pro děti bylo tančení a volná pohybová improvizace na hudbu, kterou měly puštěnou už od rána. Zapojovala jsem se do tance s dětmi a naváděla je, aby se řídili

rytmem a obsahem písní při jejich pohybovém ztvárnění. Na tuto činnost navázalo vyplnění pracovních listů a následně hlavní činnost na zahradě.

#### **III.9.4. Realizace**

Při ranních hrách jsem dětem pustila písničky, na které tančily podle sebe a rychlosti a charakteru hudby. Tato činnost byla méně řízená, i když jsem do tanců občas vstoupila a trošku děti navedla, ukázala jim, jak je možné se různorodě na hudbu pohybově vyjádřit.

Až byly všechny děti zklidněné, vysvětlila jsem jim další úkol na pracovních listech. Zpočátku se tvářily docela zmateně, protože podobné věci jsme ve školce zatím nedělali a nevím jestli si někdo z dětí měl někdy možnost něco podobného vyzkoušet, když jsem se jich po práci zeptala, tvrdily mi, že ne. Aby děti lépe pochopily, co po nich chvi zkusily jsme si tužkou jen ve vzduchu jak by se dalo kreslit a „čárat“ při rychlé písničce a potom jak se ruka uvolní a zvolna pohybuje při písničce pomalé. Děti pochopily a hlavně se přestaly zdráhat, když viděly i jiné děti jak při rychlé písni nadšeně kreslí všelijaké změní čar bez nějakého realistického zobrazení. Takto vyplnily i druhý úkol s druhou kresbou.

Když děti svačily, nachystala jsem ven na zahradu velký arch papíru a nařaděné temperové barvy v zavařeninových sklenicích. V každé byly i různé štětce. Sedli jsme si s dětmi na lavičku a seznámila jsem je s malířem Jacksonem Pollockem. Vysvětlila jsem dětem, že „tento malíř maloval na tak obrovská plátna (jako máme třeba nachystané my), protože mu nešlo o to, namalovat nějaký obrázek s lidmi nebo krajinou, ale jen vyjádřit malbou své pocity. Jestli je smutný nebo veselý – tak jak jsme to dělali při kreslení na rychlou, veselou písničku nebo na pomalou, klidnou písničku – tak i on podle svojí nálady maloval. Ale maloval jinak než ostatní. Barvu na plátno stříkal, nechal skapávat ze štětců, lil přímo z tuby a nezajímalo ho, jestli se jeho obrazy budou líbit, on je dělal rád, moc si to užíval a to bylo pro něj hlavní.“ Pak jsem dětem řekla, že to plátno na zahradě

máme nachystané právě na takovou malbu na které ale budeme pracovat všichni dohromady. Nejprve jsme začali po jednom a potom stříkala, cákala, lila barvu na papír celá skupina dětí dohromady.

### III.9.5. Reflexe

Děti jsou v herně zvyklé tancovat na hudbu – i bez vedení učitelky, ale většinou jsou to holky, které si puštění nějakého CD vyžadají. Kluci to spíše berou jako příležitost se proběhnout a zadováďet, a i proto jsem je musela v průběhu této činnosti napomenout. Kresba podle hudby děti překvapila, někteří si s tím nevěděli vůbec zpočátku rady, ale když pochopily, líbilo se jim to. Jedním z takových dětí byl Vojta. Jakmile se chytil hudby a začal čmřkat a kreslit, prohlásil: „To je docela legrace.“, zasmál se při kreslení a říká: „No jo, to je fakt velká legrace!“ I ostatní děti se smály a nadšeně kreslily. Myslím, že pracovní list zaujal i ty děti, které obvykle kreslení nevyhledávají především proto, že nemusely dodržovat žádné téma a „něco konkrétního pěkně nakreslit“ a přesto byly za výsledek pochváleny. Stačilo ‚jen‘ poslouchat hudbu.

Při akční malbě venku byly reakce trochu podobné, děti si zpočátku nevěděly rady, co mají s tak velkým papírem dělat a jak začít. Zeptala jsem se dětí, kdo by chtěl „...první vzít štětec a cáknout barvu na papír?“ Vybrala jsem Tomáška (5), který se zvedl ruku jako první. Poslala jsem ho vybrat barvu. Donesl si žlutou, stoupl si k papíru a po mém povzbuzení štětcem cákl. Víc už jsem děti nemusela pobízet a motivovat, protože se předháněly v tom, kdo si vezme jakou barvu a bude ji lít, stříkat a cákat na arch papíru. Když nám došly všechny barvy, děti říkaly, že chtějí „Ještěěěě!!!“, ale z organizačních a také materiálových důvodů už to nebylo možné. Kromě tří dětí se do malování na obraze zapojily všechny děti. Ti tři nemohli, protože jim „...maminka nedala převlečení na barvení a nesmí se zašpinit.“ Jedno z těchto tří dětí, Míša (5), se mě po činnosti, když už jsem uklízela prázdné sklenice od barev zeptalo: „Paní učitelko a co z toho mělo

vzniknout? Vždyť jste z toho nic nevyrobili.“ Zřejmě ti, že se nemohl závěrečné akce účastnit ani nemohl zcela pochopit její smysl, protože ostatní děti mi říkaly: „To bylo dobrý paní učitelko.“ a „Mě se to moc líbilo paní učitelko.“ Takže reakce dětí, které se zapojily byly velmi pozitivní. Ještě pak po dokončení se chtěly plácet štětci v barvě a obcházely kolem papíru a dívali se na něj.

### **III.9.6. Poznámky**

Při tancích v herně se v jednu chvíli děti trochu moc „rozjely“ a musela jsem zastavit hudbu a zklidnit je. Během této části činnosti je potřeba dbát na bezpečnost dětí.

Při barvení venku je nutné dát rodičům vědět předem, co učitel(ka) s dětmi chystá a poprosit je, pokud chtějí, aby se jejich dítě takovéto akce zúčastnilo, aby dali dětem náhradní oblečení, které si mohou zašpinit.

Jako hudbu jsem použila CD Pavla Nováka a konkrétně písničky“Drůbeží závody“ a „Zvonky“.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> NOVÁK, Pavel. [CD - ROM ]. Přerov. Design ELAN spo. s. r. o. Agentura Pavel Novák – Family. 1999. OSA-PNF-00-07.

## IV. ZÁVĚR

Praktickým edukačním projektem své diplomové práce jsem zjistila, že je možné děti už od předškolního věku seznamovat s uměním, různými výtvarnými styly a umělci. Děti jsou schopné se těmito výtvarnými díly inspirovat při své vlastní tvorbě při vhodném vedení a podpoře ze strany učitele(ky) v mateřské škole.

Nicméně takovýto projekt je dosti náročný, jak pro učitele, tak pro děti. Určitě bych ho zařazovala až pro děti ve věku pěti až šesti let, vzhledem ke specifickým zvláštnostem jejich vývoje.

V průběhu realizace projektu se ukázalo, že působí příznivě i na děti s hyperaktivitou nebo obtížněji zvladatelné. I tyto děti se velice ochotně zapojily, byly silně motivované a vydržely u činností velice dlouho.

Nicméně vzhledem k tomu, že činnosti a aktivity vedoucí ke zprostředkování umění vyžadují značné znalosti v oblasti nejen vývojové psychologie předškolních dětí, ale i znalosti pedagogických metod a forem práce a přehled v dějinách výtvarného umění, si nemyslím, že by takovýto projekt mohl být snadno uskutečnitelný v jakékoli mateřské škole jakýmkoli učitelem (učitelkou) bez potřebné přípravy. Myslím si, že činnost zprostředkování umění vyžaduje odbornější vzdělání než třeba jen poskytuje střední pedagogická škola nebo obor vysoké školy, který není zaměřený na dějiny umění.

I přes jistá rizika je však lepší alespoň se pokusit děti citlivě seznamovat s uměním a skrze něj jim pomáhat vytvářet si výtvarným dílům i k sobě samým a výsledkům své práce pozitivní vztah a učit děti vnímat věci kolem sebe i své vlastní pocity a prožitky.

## **RESUMÉ**

The aim of the educational project was to find if pre-school children are able to be inspired by various artistic styles. I think that according to the project done in a concrete preschool, this is possible in a case that a teacher has appropriate education also in the field of pedagogical methods and ways of making art accessible. The knowledge of history of art is absolutely necessary.

However, I believe that it is better to carefully present art to children, even if there is a possibility of failure, that nothing.

The project proved that making art has positive effects on children, especially ones with some problems. So, it can be a method to cope with those children.

Artistic project like this teaches children to perceive things around them and their own feelings and emotions.



## SEZNAM PRAMENŮ A POUŽITÉ LITERATURY

### Knihy:

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha. Portál. 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4.

HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Akademické nakladatelství CERM. 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

HRBEK, David. *Škola muzejní pedagogiky 6. Prvky dramatické výchovy v kontextu muzejní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.

LANGMEIER, Josef; LANGMEIER, Miloš; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie a úvodem do vývoje neurofyzologie*. 1. vyd. Praha: HŠH, 1998. 69, 70 s. ISBN 80-86-022-37-4.

RAZÁKOVÁ, Dagmar. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha. Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 135 s. ISBN 14-023-63.

SVÁTKOVÁ, Barbora. Aktuální otázky zprostředkování umění. In Monografie při příležitosti stejnojmenného kolokvia uskutečněného v Brně 14. – 15. září 2007. 1. vyd. Brno. Masarykova univerzita. 2007. s. 38 – 40. ISBN 978-80-210-4371-8.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 68 s. ISBN 80-2440629-2.

ŠOBÁŇ, Marek. *Škola muzejní pedagogiky 6. Stručná teorie a praxe galerijní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1*. 1. vyd. Olomouc. Univerzita palackého v Olomouci. 2007. 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha. 2. vyd. Státní pedagogické nakladatelství. 1973. 119 s.

UŽDIL, Jaromír; ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. 1. vyd. Praha. Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 21 s. ISBN 14-442-80.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. 1. vyd. Praha. Karolinum. 2008. 468 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

### **Elektronické zdroje:**

KASAN, Jaroslav, KASAN, Ondřej. *Artopedia 2*. [CD - ROM ]. Hořovice. Terasoft a.s., 2003.

NOVÁK, Pavel. [CD - ROM ]. Přerov. Design ELAN spo. s. r. o. Agentura Pavel Novák – Family. 1999. OSA-PNF-00-07.

### **Internetové zdroje:**

Centrální evidence sbírek. Ministerstvo kultury. <http://ces.mkcr.cz/> Dostupné z: <http://ces.mkcr.cz/en/img.php?imgid=1754>, accessed 10/5/2013

<sup>1</sup>Centrální evidence sbírek. Ministerstvo kultury. <http://ces.mkcr.cz/> Dostupné z: <http://www.moravska-galerie.cz/media/675368/127.jpg>, accessed 10/5/2013

Daniel Spoerri official website. [www.spoeri.at](http://www.spoeri.at), accessed 20/5/2013  
[http://www.danielspoerri.org/web\\_daniel/englisch\\_ds/werk\\_einzel/06\\_collections.htm](http://www.danielspoerri.org/web_daniel/englisch_ds/werk_einzel/06_collections.htm)

<sup>1</sup> Daniel Spoerri official website. [www.spoeri.at](http://www.spoeri.at), accessed 20/5/2013  
[http://www.danielspoerri.org/web\\_daniel/englisch\\_ds/werk\\_einzel/05\\_fallenbild.htm](http://www.danielspoerri.org/web_daniel/englisch_ds/werk_einzel/05_fallenbild.htm)

<sup>1</sup> Daniel Spoerri official website. [www.spoeri.at](http://www.spoeri.at), accessed 20/5/2013  
[http://www.danielspoerri.org/web\\_daniel/englisch\\_ds/werk\\_einzel/32\\_paletten.htm](http://www.danielspoerri.org/web_daniel/englisch_ds/werk_einzel/32_paletten.htm)

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Jarmila Halamová
<b>Katedra:</b>	Výtvarné výchovy
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Petra Šobánková, Ph.D..
<b>Rok obhajoby:</b>	2013

<b>Název práce:</b>	Zprostředkování umění dětem předškolního věku
<b>Název v angličtině:</b>	Making art accessible to pre-school children.
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá specifiky předškolního věku v oblasti vývojové psychologie a dětské kresby a zprostředkováním umění v muzeích a galeriích. Součástí práce je edukační projekt realizovaný v konkrétní mateřské škole s cílem vytvořit pracovní listy, dále využitelné učiteli a učitelkami v mateřských školách.
<b>Klíčová slova:</b>	Vývojová psychologie předškolního věku, dětská kresba, zprostředkování umění, galerijní animace, muzejní a galerijní pedagog.
<b>Anotace v angličtině:</b>	My master's thesis is concerned with rarities of pre-school children in the field of mental psychological development and children's drawing and with making art accessible in museums and galleries. Part of the thesis is a project, which has been done in a concrete preschool with an aim to create worksheet, which can be further used by teachers in preschools.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Mental psychological development of pre-school children, children's drawing, animations in museums and galleries, educator in museums and galleries.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1 – Pracovní list „Rodina“ Příloha 2 – Příprava pro učitele k pracovnímu listu „Rodina“ Příloha 3 – Pracovní list „Tečky, puntíky, skvrnky“ Příloha 4 - Příprava pro učitele k pracovnímu listu „Tečky, puntíky, skvrnky“ Příloha 5 – Pracovní list „Hry s tvary“ Příloha 6 – Druhá část pracovního listu „Hry s tvary“ Příloha 7 – Příprava pro učitele k pracovnímu listu „Hry s tvary“ Příloha 8 – Pracovní list „Mižmaž poklady“ Příloha 9 – Příprava pro učitele k pracovnímu listu „Mižmaž poklady“

	<p>Příloha 10 – Pracovní list „Střík, cák“ Příloha 11 – Příprava pro učitele k pracovnímu listu „Střík, cák“ Příloha 12 - John Singleton Copley - „Rodina malířova“ (1776-7) Příloha 13 - Louis Nain - „Venkovská rodina“ (1640) Příloha 14 - Charles Wilson Peale - „Rodina Pealových“ (1809) Příloha 15 – vypracovaný pracovní list „Rodina“ Příloha 16 - vypracovaný pracovní list „Rodina“ Příloha 17 - vypracovaný pracovní list „Rodina“ Příloha 18 - vypracovaný pracovní list „Rodina“ Příloha 19 – malba rodiny Příloha 20 – malba rodiny Příloha 21 – malba rodiny, Lucka (6) Příloha 22 – malba rodiny, Tomáš (5) Příloha 23 – malba rodiny, Dominik (6) Příloha 24 – Andrea (5) Příloha 25 – malba rodiny, Honza (5) Příloha 26 – malba rodiny, Eliška (5) Příloha 27 – Paul Signac, „Pinie u St. Tropez“ (1892) Příloha 28 – Paul Signac, „Papežský palác“ (1900) Příloha 29 – Paul Signac, „Nad St. Tropez“ (1905) Příloha 32 – vypracovávání pracovního listu „Tečky, puntíky, skvrnky“ Příloha 31 – Paul Signac, „Přístav v La Rochelle“ (1921) Příloha 30 – Paul Signac, „Nad Saint Tropez“ (1905) Příloha 31 – Paul Signac, „Přístav v La Rochelle“ (1921) Příloha 32 – vypracovávání pracovního listu „Tečky, puntíky, skvrnky“ Příloha 33 – vypracovávání pracovního listu „Tečky, puntíky, skvrnky“ Příloha 34 – hotový pracovní list „Tečky, puntíky, skvrnky“ Příloha 35 – hotový pracovní list „Tečky, puntíky, skvrnky“ Příloha 36 – hotový pracovní list „Tečky, puntíky,</p>
--	---

skvrnky“

Příloha 37 – hotový pracovní list „Tečky, puntíky, skvrnky“

Příloha 38 – skládání obrázku z vystříhaných koleček

Příloha 39 – skládání obrázku z vystříhaných koleček

Příloha 40 – Obrázky dětí z vystříhaných koleček

Příloha 41 – Obrázky dětí z vystříhaných koleček

Příloha 42 – Obrázky dětí z vystříhaných koleček

Příloha 43 – Obrázky dětí z vystříhaných koleček

Příloha 44 – Obrázky dětí z vystříhaných koleček

Příloha 45 – Obrázky dětí z vystříhaných koleček

Příloha 46 – Václav Špála „Pradleny“ (1919)

Příloha 47 – Václav Špála „ Na řece Otavě“

Příloha 48 – Václav Špála „Duha“ (1913)

Příloha 49 – Václav Špála „Čekající“ (1918)

Příloha 50 – děti vyplňují pracovní list „Hry s tvary“

Příloha 51 – hotový pracovní list „Hry s tvary“

Příloha 52 – hotový pracovní list „Hry s tvary“

Příloha 53 – hotový pracovní list „Hry s tvary“

Příloha 54 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 56 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 57 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 55 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 56 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 57 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 58 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 59 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 60 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 61 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 62 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 63 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 64 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 65 – výroba obrazů z krabiček

Příloha 66 – výroba obrazů z krabiček

	<p>Příloha 67 – hotové obrázky z krabiček Příloha 68 – hotové obrázky z krabiček Příloha 69 – hotové obrázky z krabiček Příloha 70 – hotové obrázky z krabiček Příloha 71 – Daniel Spoerri, obraz-past Příloha 72 – Daniel Spoerri, obraz-past Příloha 73 – Daniel Spoerri, obraz-past Příloha 74 – stavění bludiště Příloha 75 – stavění bludiště Příloha 76 – stavění bludiště Příloha 77 – stavění bludiště Příloha 78 – vyplněný pracovní list „Mižmaž pokldady“ Příloha 80 – vyplněný pracovní list „Mižmaž pokldady“ Příloha 81 – asambláže Příloha 82 – asambláže Příloha 83 – asambláže Příloha 84 – asambláže Příloha 85 – asambláže Příloha 86 – Pracovní list „Střík, cák“ Příloha 87 – Pracovní list „Střík, cák“ Příloha 88 – akční malba Příloha 89 – akční malba</p>
<b>Rozsah práce:</b>	133 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český