



# Výtvarná dílna na základní škole

## Diplomová práce

*Studijní program:*

M7503 Učitelství pro základní školy

*Studijní obor:*

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

*Autor práce:*

**Monika Dostálová**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Hana Valešová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika Dostálová**  
Osobní číslo: **P17000050**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Výtvarná dílna na základní škole**  
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

#### Cíl:

Zjistit aktuální stav nabídky výtvarných dílen pro žáky na základních školách, které probíhají nad rámec běžné výuky. Navrhnout inovace a doporučení, které umožní zařadit vybrané prvky výtvarné dílny do běžné výuky.

#### Požadavky:

Analýza odborné literatury

Orientace v odborné terminologii

Výzkumné šetření (dotazník, rozhovory)

Návrh inovací pro zařazení prvků výtvarné dílny do běžné výuky

#### Metody:

Dotazník pro učitele VV na 1. stupni ZŠ

Rozhovor s pedagogy výtvarných dílen a kroužků

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.**

**HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-729-0237-7.**

**PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7367-427-4.**

**ROESELOVÁ, Věra. Didaktika výtvarné výchovy. Vyd. 5. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-729-0121-4.**

**ROESELOVÁ, Věra. Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, c1997. ISBN 80-902-2672-8.**

**STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. Výtvarná dílna. Praha: Triton v koedici s Masarykovou univerzitou v Brně, 2005. ISBN 80-725-4705-4.**

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Hana Valešová, Ph.D.**

Katedra primárního vzdělávání

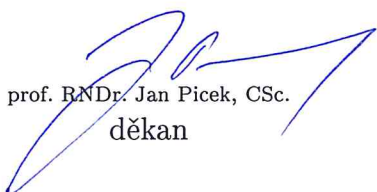
Datum zadání diplomové práce:

**1. prosince 2018**

Termín odevzdání diplomové práce:

**30. dubna 2020**

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan



PhDr. Jana Johnová, Ph.D.  
vedoucí katedry



V Liberci dne 18. prosince 2018

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

15. dubna 2020

Monika Dostálová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce, PhDr. Haně Valešové, Ph.D., za pomoc, cenné rady, ochotu a vstřícnost při zpracování diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat pedagogům základních škol za ochotu a pomoc při získávání výzkumného materiálu.

## ANOTACE

Diplomová práce „Výtvarná dílna na základní škole“ pojednává o možnostech využití prvků výtvarné dílny v rámci běžného vyučování na základní škole. Cílem práce je zjistit aktuální stav nabídky výtvarných aktivit, které na základních školách probíhají, a zda jsou využívány některé z prvků výtvarné dílny. Na základě těchto zjištění navrhnout inovace a doporučení, které umožní zařadit prvky výtvarné dílny do běžné výuky.

Teoretická část je věnována vývoji výtvarného projevu dítěte, výtvarné výchově na základní škole a jejímu kurikulárnímu pojetí. Popisuje jednotlivé metody práce, které jsou ve výtvarné výchově využívány. Charakterizuje výtvarnou dílnu s ohledem na její využití ve výuce na základní škole.

Praktická část předkládá výzkumné šetření zaměřené na aktuální nabídku výtvarných aktivit, které probíhají nad rámec běžného vyučování. Výzkum je proveden na pomezí kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu. V praktické části je uveden soubor úkolů sestavených na základě poznatků a popis jejich realizace v praxi.

**Klíčová slova:** výtvarná dílna, výtvarná výchova na základní škole, experiment, tvořivost, zkušenost, komunikace

## ANNOTATION

Diploma thesis „Art workshop at elementary school” concerns about options how to use elements of the art workshop at the scope of the standard education at elementary school. The aim of this work is to find out the current status of art activities’ offer which run at elementary schools, and if the elements of art workshop are used there. The innovations and recommendations, which enable to use the elements of art workshop into elementary education, should be suggested according to these results.

The theoretical part is dedicated to the development of child’s art expression, art education at elementary school and its curriculum interpretation. It describes particular methods of work which are used in art education. It characterises the art workshop in a way of application in education at the elementary school.

The practical part presents research investigation, focused on the current art activities’ offer, which are beyond of the elementary education. The research is performed in the middle of the quality and quantity oriented research. In the practical part the collection of tasks is showed , which are assembled according to the findings and description of theirs being put into practice.

**Keywords:** art workshop, art education at elementary school, experiment, creativity, experience, communication

# Obsah

ÚVOD .....	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
<b>1 VÝTVARNÝ PROJEV DÍTĚTE.....</b>	<b>14</b>
1.1 VÝVOJ DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU .....	14
1.1.1 <i>Fáze dětského výtvarného projevu</i> .....	15
1.1.2 <i>Znaky dětského výtvarného projevu</i> .....	17
<b>2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....</b>	<b>20</b>
2.1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V KURIKULU .....	21
2.1.1 <i>Výtvarná výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání</i> ....	22
2.1.2 <i>Cílové zaměření vzdělávací oblasti</i> .....	23
2.1.3 <i>Učivo výtvarné výchovy</i> .....	24
2.2 SOUČASNÉ POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZŠ .....	25
<b>3 METODY VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA ZŠ .....</b>	<b>27</b>
3.1 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH VÝUKOVÝCH METOD .....	27
3.1.1 <i>Metody slovní</i> .....	27
3.1.2 <i>Metody názorně demonstrační</i> .....	31
3.1.3 <i>Metody dovednostně-praktické</i> .....	32
3.1.4 <i>Produkční metody</i> .....	33
3.1.5 <i>Metoda skupinové práce</i> .....	33
3.1.6 <i>Metody heuristické, řešení problémů</i> .....	34
3.2 ALTERNATIVNÍ FORMY VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY .....	34
3.2.1 <i>Projektová metoda</i> .....	34
3.2.2 <i>Umělecká dílna</i> .....	36
<b>4 VÝTVARNÁ DÍLNA.....</b>	<b>37</b>
4.1 HISTORIE VÝTVARNÉ DÍLNY .....	37
4.2 CÍLE VÝTVARNÉ DÍLNY .....	38
4.3 IMPROVIZOVANÁ VÝTVARNÁ DÍLNA .....	39
4.4 PŘÍPRAVA HODINY FORMOU VÝTVARNÉ DÍLNY .....	40
4.4.1 <i>Osobnost vedoucího dílny</i> .....	41
4.4.2 <i>Principy práce ve výtvarné dílně</i> .....	42
4.4.3 <i>Motivace ve výtvarné dílně</i> .....	44
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>45</b>
<b>5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>46</b>
5.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	46



5.1.1	<i>Výzkumná otázka</i> .....	46
5.1.2	<i>Stanovení předpokladu</i> .....	47
5.2	METODA VÝZKUMU .....	47
5.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	48
5.4	ANALÝZA DAT .....	48
5.4.1	<i>Dotazníkové šetření</i> .....	48
5.4.2	<i>Rozhovory</i> .....	61
5.4.3	<i>Diskuse k výzkumnému šetření</i> .....	69
<b>6</b>	<b>PŘÍKLADY DO PRAXE .....</b>	<b>73</b>
6.1	METODICKÉ LISTY PRO VÝUKU .....	73
6.1.1	<i>Barevné blues</i> .....	74
6.1.2	<i>Krajina přes barevné brýle</i> .....	76
6.1.3	<i>Kubistický portrét</i> .....	78
6.1.4	<i>Nebeská podívaná</i> .....	80
6.1.5	<i>Podoby bouře</i> .....	82
6.1.6	<i>Svět pod zemí</i> .....	84
6.2	REALIZACE ÚKOLŮ V PRAXI A JEJICH REFLEXE .....	85
6.2.1	<i>Barevné blues</i> .....	86
6.2.2	<i>Krajina přes barevné brýle</i> .....	88
6.2.3	<i>Kubistický portrét</i> .....	90
6.2.4	<i>Nebeská podívaná</i> .....	92
6.2.5	<i>Podoby bouře</i> .....	94
6.2.6	<i>Svět pod zemí</i> .....	96
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>98</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>99</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>101</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ V PŘÍLOZE .....</b>	<b>102</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>105</b>

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Umístění školy.....	50
Graf 2 – Kapacita školy .....	50
Graf 3 – Nabídka výtvarných aktivit .....	51
Graf 4 – Nabídka výtvarných aktivit v městských školách .....	51
Graf 5 – Nabídka výtvarných aktivit ve vesnických školách .....	52
Graf 6 – Nabídka výtvarných aktivit ve školách s kapacitou do 200 žáků.....	52
Graf 7 – Nabídka výtvarných aktivit ve školách s kapacitou nad 200 žáků.....	53
Graf 8 – Forma vedení výtvarných aktivit.....	54
Graf 9 – Skladba žáků.....	54
Graf 10 – Styl práce žáků .....	55
Graf 11 – Sdílení zkušeností.....	55
Graf 12 – Kritéria pro výběr námětů .....	56
Graf 13 – Náměty výtvarných aktivit .....	57
Graf 14 – Prostor pro experimentování .....	57
Graf 15 – Možnosti práce .....	58
Graf 16 – Reflexe výtvarných aktivit .....	59
Graf 17 – Zaměření hodnocení .....	60

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 – Kritéria pro výběr námětů.....	56
Tabulka 2 – Možnosti práce.....	58
Tabulka 3 – Reflexe výtvarných aktivit.....	59

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Barevné blues (chlapec, 5. třída).....	87
Obrázek 2 – Barevné blues (chlapec, 5. třída).....	87
Obrázek 3 – Krajina přes barevné brýle (dívka, 4. třída) .....	89
Obrázek 4 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída).....	89
Obrázek 5 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída).....	89
Obrázek 6 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída).....	89
Obrázek 7 – Kubistický portrét „Kuchař“ (chlapec, 2. třída).....	91
Obrázek 8 – Kubistický portrét „Zpěvačka“ (dívka, 2. třída).....	91
Obrázek 9 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída).....	93
Obrázek 10 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída).....	93
Obrázek 11 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída).....	93
Obrázek 12 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída).....	93
Obrázek 13 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída).....	95
Obrázek 14 – Podoby bouře (dívka, 3. třída).....	95
Obrázek 15 – Svět pod zemí, kolektivní prezentace (2. třída).....	97

## **SEZNAM ZKRATEK**

RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

# ÚVOD

Téma diplomové práce jsem si vybrala na základě svého studia na Masarykově univerzitě v Brně, kde jsem měla možnost setkat se s doc. PaedDr. Hanou Stehlíkovou Babyrádovou, Ph. D. a seznámit se s výtvarnou dílnou jako metodou práce. Hodiny, strávené nad výtvarnými pracemi, byli pro mě inspirací pro vytvoření diplomové práce.

Cílem této diplomové práce je zjistit aktuální stav nabídky výtvarných aktivit, které probíhají nad rámec běžné výuky výtvarné výchovy na základní škole. Na základě analýzy odborné literatury a zjištění, plynoucího z výzkumného šetření, navrhnout inovace a doporučení, které umožní zařadit vybrané prvky výtvarné dílny do běžné výuky.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část, podložena literaturou a dalšími zdroji poznatků, předkládá teoretická východiska pro empirickou část práce. První kapitola popisuje vývoj výtvarného projevu dítěte s důrazem na předškolní a školní věk dítěte. Ve druhé kapitole je charakterizována výtvarná výchova na základní škole a její kurikulární pojetí. Kapitola se rovněž věnuje současnému pojetí výtvarné výchovy, které má podporovat komunikaci a emoční, kulturní a vizuální gramotnost. Třetí kapitola popisuje jednotlivé metody práce, které jsou ve výtvarné výchově využívány. Kapitola je obohacena o poznatky z praxe. Ve čtvrté kapitole je uvedena charakteristika výtvarné dílny s ohledem na její využití ve výuce na základní škole. Svou významnou část zde zaujímá historie vývoje výtvarných dílen a souhrn předpokladů pro přípravu hodiny formou výtvarné dílny.

Praktická část práce je rozdělena na výzkumné šetření a příklady do praxe. Výzkum je zaměřen na aktuální nabídku výtvarných aktivit, které probíhají nad rámec běžného vyučování. Je proveden na pomezí kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu. Bylo využito dotazníkového šetření, určeného pro učitele 1. stupně základních škol, a metody rozhovoru. Rozhovor probíhal s vedoucími výtvarných kroužků, kteří využívají či využívali prvky výtvarné dílny. Následuje analýza získaných dat od respondentů a jejich interpretace. V poslední kapitole je uveden soubor úkolů, které byly sestaveny na základě poznatků z literatury, praxe i výzkumného šetření. Závěr této kapitoly se věnuje jejich realizaci v praxi následné reflexi.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 VÝTVARNÝ PROJEV DÍTĚTE

Dětská kresba, výtvarný projev i každá výtvarná práce je historicky i ontogeneticky jeden z prvních spontánních projevů dítěte (Šupšáková, 2000, s. 15) a je také prostředkem, který rozvíjí duševní funkce, jako je vnímání, myšlení, představivost nebo citění. „*Výtvarný projev slouží k rozvoji komunikačních schopností a vypovídá také o sociálním prostředí, ve kterém dítě žije, o vlivu výchovy, kultury.*“ (Šupšáková, 2000, s. 15) Výtvarný projev nelze nijak zastavit či přeskočit, je součástí přirozeného vývoje dítěte. Jednoho dne si dítě uvědomí, že svými nahodilými pohyby může zanechávat viditelnou stopu, navíc ji může měnit a dotvářet podle libosti. Tímto momentem uvědomění může být náhodný pohyb prstu na skle nebo v písku či sněhu.

Na výtvarný projev dětí můžeme nahlížet jako na jazyk, prostřednictvím kterého nám chce dítě něco sdělit.: „*Vlastní začátky výtvarné ‚řeči‘ se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními kreslířskými začátky.*“ (Uždil, 2002, s. 104)

„*Kreslením se urychluje a obohacuje vyvolávání představ, aktivizuje se uložená zkušenost. Snaha nakreslit určitý objekt vede k lepšímu vnímání světa kolem.*“ (Houšková, 2001) Pokusy o nakreslení věcí kolem dítěte vede k lepšímu pochopení toho, jak vypadají, ale také, jak fungují. Dítě si začne více všímat také lidí kolem něj, ať už jde o jejich vzhled nebo chování a vztahy k ostatním lidem nebo k věcem.

## 1.1 Vývoj dětského výtvarného projevu

Vyjadřování dítěte prostřednictvím výtvarného projevu ovlivňuje několik faktorů. Tyto faktory můžeme rozlišit na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní faktory ovlivňující dětský výtvarný projev můžeme zařadit zdravotní stav dítěte, jeho náladu, talent, temperament i charakter. Vnějšími vlivy, které působí a ovlivňují vyjadřování dítěte, může být především rodinné prostředí, institucionální výchova a celkově prostředí a kultura. Dětský výtvarný projev je tedy formován osobností dítěte, prostředím, ve kterém vyrůstá, ale také školními a mimoškolními aktivitami, jeho koníčky a kroužky, které navštěvuje, a veškerými vztahy, které dítě navazuje především se svými vrstevníky.



Vývoj dětského výtvarného projevu můžeme rozdělit do tří oddělených období, a to na spontánní projevy v dětském věku, krizi výtvarného projevu a výtvarné vyjadřování v čase dospívání.

V průběhu posledních čtyřiceti let se znatelně změnila časová křivka, jež odráží průběh vývoje dětského výtvarného projevu. Na základě zkušeností ze základních škol můžeme pozorovat, jak se ve výtvarném projevu dětí mladšího školního věku posunulo rané výtvarné vyjádření lidské postavy – hlavonožce z předškolního období do začátku školního věku. Tzv. krize výtvarného projevu, ve které dochází ke ztrátě zájmu k výtvarnému vyjadřování a komunikaci, tak často přichází již u desetiletých i mladších žáků. (Roeselová, 1997) Je velice důležité chápat vývoj dětského výtvarného projevu komplexně, orientovat se ve všech jeho fázích. Nejen v období školního věku je potřeba mít na paměti, že se vždy něco nového formuje z předešlého. V případě dětí na prvním stupni základní školy je veškerý jejich výtvarný projev formován a ovlivňován podmínkami a zkušenostmi z mateřské školy a domácího prostředí, kde dochází k prvotním výtvarným pokusům.

### **1.1.1 Fáze dětského výtvarného projevu**

První výtvarné pokusy dítěte se zařazují do období raného dětského projevu. Toto období je charakterizováno jako spontánní, dítě v něm vytváří ikonografická schémata zobrazující základní a nejpodstatnější rysy skutečnosti. (Roeselová, 1997) Tato schémata jsou tvořena z čar, a proto se také často první fázi dětského výtvarného projevu říká fáze čarání nebo fáze čáranic. Počátek výtvarného projevu dítěte můžeme pozorovat asi ve 2 a půl až 3 letech věku. Dítě v první fázi vnímá především své fyzické možnosti, sleduje své vedení ruky, pokusy často rádo opakuje. S nadšením mění pohyby své paže, formáty papíru a barvy pastelky nebo fixů. První grafické pokusy jsou bezobsažné.

Další fáze dětského výtvarného projevu se podle jednotlivých autorů mírně liší. Helena Hazuková a Pavel Šamšula (1986) rozdělují dětský výtvarný projev do následujících pěti fází:

- fáze čáranic,
- fáze přechodu ze stadia čáranice do prvotního obrazu,
- fáze vytváření grafických typů,

- fáze obratu k napodobování optické podoby – vizuální realismus,
- tzv. krize dětského výtvarného projevu.

Ve druhé vývojové fázi se začíná projevovat schopnost asociací, které mají za následek přesnější představy předmětů, a tudíž se výtvarný projev více podobá představě dítěte. Tuto fázi můžeme chápat také jako přechod od senzomotorického k symbolickému myšlení. Dítě vkládá do původně bezobsažné čmáranice svou konkrétní představu, a ta vede k asociaci známých věcí, například vlak nebo let letadla. „*První výtvarné projevy dětí, byť podložené zrakovými představami, nejsou záznamy viděných forem nebo výrazem zrakových vjemů, ale objektivizací nediferencovaných představ optických, hmatových, motorických a akustických.*“ (Hazuková, Šamšula, 1986, s. 56)

Dětský výtvarný projev se plynule dostává do fáze vytváření grafických typů, ve které se rozvíjí kreslířské zobrazování. Grafické znaky, které dítě vytváří, mají přesnější podobu. Stejně tak můžeme pozorovat dominantní znaky, které se pojí již s konkrétním předmětem. Postupně tedy v dětské kresbě vzniká útvar, který si dítě uchovává v paměti a je schopné ho opakovaně nakreslit. Toto období někteří autoři nazývají také naivním dětským realismem, a to proto, že i když chápeme tuto fázi jako silně symbolickou, tak z ní nelze vyloučit realitu. (Hazuková, Šamšula, 1986)

V důsledku změn myšlení kolem 7 a 8 roku věku dítěte dochází také ke změnám ve výtvarném projevu. V této chvíli nastává fáze obratu k napodobování optické podoby, jinak řečeno k tzv. vizuálnímu realismu. Ve vizuálním realismu se vytvářejí sugestivnější situace a nové konfigurace. Dítě se však nevyjadřuje pouze vlivem reality, ale ovlivňují jej fixované představy a charakter dosud používaných grafických schémat. (Hazuková, Šamšula, 1986)

Spolu s dospíváním dítě ztrácí pocit vnitřní jistoty, který má za následek emocionální a výtvarnou uzavřenost. V tomto věku klesá zájem o výtvarné vyjadřování, a naopak se zvyšuje pocit neúspěšnosti. (Roeselová, 1997) Tato fáze je popsána jako tzv. krize dětského výtvarného projevu. Období krize může trvat i několik let a vyznačuje se rozvojem abstraktního a kritického myšlení. Změny myšlení mají za následek, že výtvarné práce dítěte jsou v tomto období popisné, nezáživné a bez nápadu. Děti často jednoduše přejímají a obkreslují tvary ze vzorů tvorby dospělých. (Hazuková, Šamšula, 1986) Velký vliv na výtvarné projevy dítěte v tomto období má také učitelův pedagogický přístup k výuce výtvarné výchovy. „*Ukazuje se, že dovednostní koncepce*

*výtvarné výchovy výrazně prohlubuje negativní průběh tzv. krize dětského výtvarného projevu.*“ (Roeselová, 1997, s. 25) Pokud učitel uplatňuje důraz na osobnostní rozvoj žáka, jeho dovednosti a návyky se formují pomaleji. Žákova bezprostřednost a chuť tvořit zůstává však zachována.

V období dospívání se výtvarné projevy vyznačují větší jednoznačností. Krize dětského výtvarného projevu rozděluje žáky na dvě skupiny. Jedna část dětí již k výtvarné tvorbě nemá pozitivní vztah, naopak druhá část dětí překonala krizi výtvarného projevu a našla ve výtvarné tvorbě zálibu. Pro předcházení nezájmu a schematismu ve výtvarné tvorbě dítěte se výtvarná výchova zabývá různými způsoby pedagogického pojetí výuky. Nové postupy a podněty mohou zmírnit nepříznivě působící vývojové rysy na dětskou tvořivost. (Roeselová, 1997) Stále existují případy, kdy pedagogové nepovažují výtvarnou výchovu za důležitý předmět, nerespektují přirozený vývoj výtvarného projevu dítěte a zasahují do něj svými myšlenkami a názory.

### **1.1.2 Znamky dětského výtvarného projevu**

Výtvarný projev dítěte se výrazně liší od výtvarného projevu dospělého jedince. Tyto odlišnosti byly v minulosti považovány za chybu, která by měla být v rámci základního vzdělávání odstraněna. Dnes jsou vnímány jako charakteristické znamky, které patří k indikátorům přirozeného psychického vývoje dítěte, a které odrážejí celistvou funkční jednotu poznávacích procesů a dosažený vývojový stupeň dalších funkcí.

Základní charakteristické znamky dětského výtvarného projevu jsou sepsány různými autory v mnoha publikacích. Věra Matysková (1986) popisuje znamky dětského výtvarného projevu v knize Didaktika výtvarné výchovy pro učitelství 1. stupně ZŠ:

- **Lineárnost, ucelenost, uzavřenost a úspornost tahů** – čára, která je uzavřená do nějakého oválu v dítěti vzbuzuje mnoho představ (např. hlava hlavonožce). Linie, které dítě používá, jsou vždy konečné.
- **Kresebný shluk** – překrývající se objekty na jednom papíře. Ke kresebnému shluku dochází z důvodu, že dítě chce zachytit na jeden papír co nejvíce prvků, a tak dítě kreslí různé objekty přes sebe

a nezáleží mu na tom, že se objekty překrývají nebo nejsou ve správné poloze (jsou například vzhůru nohama).

- **Dětská schémata (tzv. grafické typy)** – jedná se o zobrazování určitých věcí a lidí jedním naučeným způsobem – schématem, které dítě pravidelně opakuje. Toto vytváření je pro děti duševně náročně, avšak pro další vývoj výtvarného vyjadřování nezbytné. Může se ale stát, že se k zapomenutým schématům bude dítě vracet, a tak je možné, že se v jedné kresbě vyskytnou dvě rozdílně zobrazené lidské postavy.
- **Antropomorfismus** – neboli také přenášení znaků. Dítě ve své kresbě polidšťuje věci a zvířata, např. zvířata mají lidskou hlavu. Antropomorfismem si dítě vypomáhá v případě, když ještě nemá vytvořenou grafickou představu pro daný objekt.
- **Disproporce, nadřazenost, deformace** – je zvětšování osob, zvířat, věcí nebo jen jejich částí, které jsou pro dítě důležité. Často se objevuje zvětšená hlava, postavy větší než domy nebo dítě zvětšuje tu ruku, která je v akci.
- **Intelektuální realismus** – znamená, že dítě vyobrazuje to, co o věcech ví, a snaží se tyto znaky jasně vykreslit a nijak je nepřekrývat jinými znaky. Například dítě nekreslí vlasy do obličeje nebo korunku do vlasů, ale až nad ně.
- **Transparentnost, průhlednost** – věci, zvířata a osoby, které jsou pro dítě důležité a o kterých ví, že se v daném místě nachází, dítě kreslí celé, i když by reálně nebyly vidět, např. za stěnou domu nebo skrz pytel apod.
- **Smíšený profil, vícehledovost** – dítě kreslí objekt z více pohledů najednou (sčítá pohledy z několika stran), např. nakreslí domeček s oběma bočními stěnami.
- **Citovost** – věci, ke kterým má dítě blízký vztah, vyobrazuje i tam, kde se to jeví nelogicky, např. nakreslí hvězdy s měsícem vedle slunce.
- **Nepravý ornament** – jedná se o zdobení nakreslených objektů různými zdobnými ornamenty, které dítě zvládá. Tímto zdobením se dítě snaží skrýt určité mezery v představivosti, např. když si není jisté tvarem objektu nebo když neví, jak určitý znak nakreslit.

- **Zákon kolmosti (R – princip)** – znamená, když dítě kreslí osoby a další objekty kolmo k vodorovné linii, i v případě že linie je šikmá (střecha, kopec...)
- **Zobrazovací automatismus** – dítě určitý prvek kresby kreslí ve velkém množství, že by to v realitě nebylo ani možné. Třeba nakreslí do jednoho domu tolik oken, že nenechá místo pro zeď. Zobrazovacím automatismem rozumíme také neustálé opakování jednoho typu zobrazování.
- **Výtvarné vypravování (vyjádření času)** – dítě se snaží o zachycení celého příběhu pomocí několika epizod uspořádaných do vodorovné linie nebo volně rozprostřených a vzájemně se prolínajících na jednom výkresu.
- **Grafoidismus** neboli zakulacování úhlů – se vyznačuje nakláněním kresby ve směru písma a zakulacováním ostrých i tupých úhlů.
- **Základní čára** – čára, kterou dítě kreslí podél dolního okraje papíru a v jeho kresbě znamená začátek prostoru (zem), na který kreslí vše, co po zemi chodí nebo na ni stojí. Vše ostatní, co se nedotýká této čáry, je ve vzduchu a létá. Později dítě přidává další čáry rovnoběžné s prvotní čarou. Tyto další čáry jsou také považovány za základní a dítě na nich znázorňuje další obrazovou scénu. Jedná se o tzv. intelektuální horizont.
- **Sklápění a překlápění** – dítě překlápí do ptačí perspektivy a do půdorysu věci, které se překrývají nebo jsou nad dětským horizontem, tak aby byly vidět celé a nepřekryté. Například stromy u rybníka jsou vějířovitě zakresleny kolem něj.
- **Reálnost prázdného prostoru** – snaha dítěte znázornit prázdný prostor kolem figur například klikatými čarami nebo vytečkováním.
- **Obrácená perspektiva** – dítě opačně znázorňuje vzdálené objekty. To znamená, že vzdálené objekty kreslí větší než ty, které jsou blíže.
- **Opakování, rytmus a symetrie** – základní principy kompozičních schopností dítěte.

Mezi základní znaky dětského výtvarného projevu můžeme zařadit také **barevnost** neboli kolorit. Použití barvy ve výtvarném projevu dítěte, ale i dospělého, je individuálně podmíněné, k některým barvám máme bližší vztah než k ostatním a rádi je

upřednostňujeme i mimo výtvarný projev, například v odívání. Oblíbené barvy mohou dominovat a celkově vystupovat z díla, až do míry zkreslení reality. (Matysková, 1986)

## 2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Výtvarná výchova tvoří nedílnou součást základního vzdělávání. Jejím úkolem je rozvíjet vlastní tvořivost a fantazii žáků a také jejich estetické vnímání. Obsah výtvarné výchovy je v etapě základního vzdělávání zaměřen především na tvořivou činnost žáků, ale v průběhu by se také měli seznámit s historickým vývojem výtvarného umění.

*„Výtvarná výchova je obor s dynamicky se rozvíjející teorií, s různými výtvarně výchovnými koncepcemi, s úzkou vazbou na výtvarné umění, s rozsáhlou tematickou sférou, s odlišnými aktivitami a vyjadřovacími prostředky.“* (Roeselová, 2003, s. 3)

Dle Roeselové (2003) obsahuje výtvarná výchova dvě složky, které se stále obohacují, výtvarné vzdělávání a výchovné působení.

Okruh výtvarného vzdělávání seznamuje žáky s výtvarnou kulturou, s estetickou hodnotou umění, s historickým kontextem a vztahem mezi obsahem a formou díla. Umožňuje žákům poznání vyjadřovacích a výrazových prostředků umění, osvojení si výtvarného jazyka a jeho základních pojmů – linie, barva a tvar v ploše i v prostoru. Vede žáka k uplatňování vlastní fantazie a ke schopnosti samostatně si volit vhodné prostředky pro vlastní výtvarné sdělení. *„Vzdělávací složka výtvarné výchovy obsahuje odborné znalosti a dovednosti, potřebné pro vlastní výtvarnou tvorbu a pro porozumění výtvarnému vyjadřování druhých. Žák si osvojuje výtvarné znalosti, zkušenosti a dovednosti nikoli jako soubor pravidel, ale jako nutnou zkušenost usnadňující volbu prostředků pro nejcennější, co známe – výtvarné sdělení.“* (Roeselová, 2003, s. 3)

*„Výchovná role oboru spočívá v sebeuvědomování, v reflexi a sebevyjádření, které přispívá k hlubšímu prožívání světa skrze vcítění se. Sebeuvědomění souvisí se vztahem k námětu a k jeho obsahu.“* (Roeselová, 2003, s. 4) Složka výchovného působení tedy vede žáka k uvědomování si vlastních reakcí na podněty, k rozpoznání svých emocí, které spolu s asociačními představami probouzejí u žáka tvořivost, povzbuzují fantazii, představivost a vyvolávají vzrušení. Žák nabývá schopnost vytvářet vlastní výtvarnou výpověď doprovázenou výtvarným prožitkem, díky kterému získává zájem o další výtvarnou činnost. Aby byl výtvarný prožitek kvalitní, je důležitá žákova vlastní invence a vnitřní účast, žákovo soustředění se a přemýšlení, či schopnost zaměřit

se na podstatné otázky. Podněty mohou být u žáka vyvolány skrze dialogy, které vede žák sám se sebou, se svými spolužáky nebo s pedagogem. (Roeselová, 2003)

## 2.1 Výtvarná výchova v kurikulu

Pedagogický slovník rozlišuje tři základní významy pojmu kurikulum: „*Vzdělávací program, projekt, plán. Průběh studia a jeho obsah. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 110) Nejdůležitějším kurikulárním dokumentem je tzv. národní kurikulum, tedy: „*Kurikulum garantované státem, společný národní rámec vymezující cíle a obsah vzdělávání pro veškerou populaci mládeže ve věku povinné školní docházky.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 133)

V nové struktuře kurikulárních dokumentů odpovídají národnímu kurikulu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která plně nahradila Národní program rozvoje vzdělávací soustavy, tzv. Bílou knihu z roku 2001 a Rámcové vzdělávací programy, které rovněž vznikly v návaznosti na Bílou knihu. Rámcové vzdělávací programy jsou vytvořeny pro předškolní, základní, střední a ostatní vzdělávání.

Rámcové vzdělávací programy (RVP) vymezují vzdělávací cíle, kompetence očekávané a klíčové, základní učivo, rámcové učební plány, podmínky pro realizaci vzdělávání podle RVP, zásady pro tvorbu a další pravidla pro zavádění školních vzdělávacích programů do škol. Školní vzdělávací programy tedy vycházejí z rámcových vzdělávacích programů a jde o kurikulární dokumenty na školní úrovni. (RVP ZV, 2017)

Výtvarnou výchovu jako vzdělávací obor nalezneme společně s Hudební výchovou ve vzdělávací oblasti **Umění a kultura** v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

### 2.1.1 Výtvarná výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je obsah vzdělávání rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více příbuznými vzdělávacími obory. Výtvarná výchova zastupuje vzdělávací oblast Umění a kultura v etapě základního vzdělávání společně s hudební výchovou.

*„Vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence. Kulturu jako procesy i výsledky duchovní činnosti, umění jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky.“ (RVP ZV, 2017, s. 82)*

Díky vzdělání v této oblasti můžeme vnímat svět s estetickým účinkem. Jde o proces uměleckého osvojování světa, při kterém dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti a vnímavosti jedince k okolnímu světu i sobě samému. *„Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti.“ (RVP ZV, 2017, s. 82)* Vzdělávací oblast Umění a kultura dále vede k rozvíjení nonverbálního vyjadřování jedince, a to skrze používání zvuků, linií, barev či gest a je možné ji rozšířit také o Dramatickou výchovu, realizovanou jako projekt, kurz či samostatný vyučovací předmět.

Na prvním stupni základní školy je cílem této oblasti seznámení žáka prostřednictvím činností s výrazovými prostředky a také s jazykem hudebního, výtvarného, dramatického i literárního umění. Učit se je používat jako prostředky pro sebevyjádření a umět je rozpoznávat, chápat a interpretovat ve vyjádření druhých.

Při přechodu na druhý stupeň základní školy je žák veden k rozvíjení schopnosti širšího pohledu na umění a kulturu. Jsou mu předkládány historické i společenské kontexty, ve kterých má hledat souvislosti s uměleckými díly a jejich realizacemi. Při vlastní tvorbě má žák hledat inspiraci také v literárních či dramatických dílech a propojováním svých poznatků dosahovat originálnějších a osobitějších sebevyjádření.

Výtvarná výchova dle RVP *„pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý*



*přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky. Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace.“ (RVP ZV, 2017, s. 83)*

Výtvarná výchova je na základní škole postavena především na tvůrčích činnostech, na tvorbě samotné, jejím vnímání a také interpretaci. Tvůrčí činnosti mají rozvíjet jak vnímání, cítění a myšlení, tak také představivost, fantazii a invenci a v neposlední řadě individualitu každého žáka. K její realizaci používáme vizuálně obrazné prostředky nejen tradiční, ale i nové vznikající v současném moderním umění. Při tvořivých činnostech využíváme také experimentu, což vede žáka k chuti a odvaze při zapojení se do procesu tvorby i komunikace. (RVP ZV, 2017)

Tvůrčí činnosti jsou diferencovány v RVP do tří směrů. Obsahem *Rozvíjení smyslové citlivosti* je umožnění rozvíjet schopnost uvědomovat si vliv své zkušenosti na výběr vhodných prostředků. Při *Uplatňování subjektivity* je žák veden k uvědomování si vlastních zkušeností ve své tvorbě. Obsahem *Ověřování komunikačních účinků* jsou činnosti, umožňující utvářet obsah vyjádření v procesu komunikace, hledání nových možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby.

### **2.1.2 Cílové zaměření vzdělávací oblasti**

Vzděláváním žáka ve vzdělávací oblasti Umění a kultura směřujeme k rozvíjení klíčových kompetencí tím, že žáka vedeme k:

- *„pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace*
- *chápaní umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot*
- *spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu*

*přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností*

- *uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života*
- *zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě“ (RVP ZV, 2017, s. 83)*

### **2.1.3 Učivo výtvarné výchovy**

Učivo, které vede k rozvoji tvůrčí činnosti, je v RVP ZV ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova vzdělávací oblasti Umění a kultura rozděleno do tří kategorií, tzv. obsahových domén:

- *„Rozvíjení smyslové citlivosti*
  - *prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury – jejich jednoduché vztahy, kombinace a proměny*
  - *uspořádání objektů do celků – na základě výraznosti, velikosti, vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření*
  - *reflexe a vztahy zrakového vnímání ke vnímání ostatními smysly – vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových*
  - *smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama*
- *Uplatňování subjektivity*
  - *prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby*
  - *typy vizuálně obrazných vyjádření – rozlišení, výběr a uplatnění*
  - *přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením – hledisko jejich vnímání, hledisko jejich motivace*

- *Ověřování komunikačních účinků*
    - *osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování*
    - *komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – v komunikaci se spolužáky, rodinnými příslušníky a v rámci skupin, prezentace*
    - *proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu“*
- (RVP ZV, 2017, s. 89)

## 2.2 Současné pojetí výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ

Během uplynulých dvaceti let se u nás i ve světě výrazně změnily koncepce i praxe výtvarné výchovy a to v souvislosti s proměnami moderního výtvarného umění a společnosti. Následkem těchto změn byla potřeba přezkoumat a přehodnotit pojetí výtvarné výchovy na základních školách i gymnáziích. Cílem bylo vytvořit pro celý obor umění rámec, který by podporoval tvůrčí přístup pedagogů k výuce, dal jim dostatečný prostor pro vytváření rozmanitých programů výuky ve výtvarné výchově, a zároveň definoval vzdělávací obsah předmětu výtvarná výchova tak, aby se stal rovnocennou součástí základního vzdělávání. (Pastorová, 2004)

Dřívější přístup k výtvarné výchově spočíval zejména ve výtvarné kultivaci žáka a ve výchovném působení na něj. Nynější pojetí klade důraz na komunikaci a rozvíjení poznávacích procesů. Obsah výtvarné výchovy se rozšiřuje o tvořivý přístup k vizuální komunikaci. Žáci jsou podněcováni k tomu, aby běžné podněty každodenního života pouze pasivně nepřijímali, ale aby je dokázali rozpoznat a dále s nimi pracovat, veškeré nabyté zkušenosti poté uplatňovali při vlastní tvorbě a dokázali kreativně zpracovávat i obyčejné předměty běžného života. K tomu, aby žáci mohli tvořit a byli aktéry umění, je potřeba, aby byli obeznámeni se všemi možnostmi a prostředky výtvarného vyjádření. Vzdělávací obsah předmětu výtvarná výchova je tedy navržený tak, aby pedagog mohl žákům nabídnout veškeré tvůrčí činnosti, metody, postupy a technologie, které žákovi umožní výtvarně reagovat na své zájmy i na požadavky daného školního vzdělávacího programu. (Pastorová, 2004)

Ke změně dochází také ve členění učiva. Učivo bylo dříve členěno na základě názvů tematických okruhů, prostředků, postupů a technologií. Nyní je obsah učiva vymezován třemi základními tzv. obsahovými doménami: rozvíjení smyslové dovednosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků, kterými jsem

se již zabývala v předešlé subkapitole. Názvy těchto obsahových domén vyjadřují tři základní oblasti činností, které žákům umožňují:

- podílet se na základě vlastních schopností a zájmů na procesu umělecké tvorby;
- uvědomovat si a rozvíjet své osobité vnímání a vyjadřování v komunikačním procesu;
- poznávat význam umění jako prostředek k pochopení světa i sebe samotných.

Dětská výtvarná tvořivost a originalita tak posunula výtvarnou výchovu na pozici oboru, který výrazně podporuje komunikaci a emoční, kulturní a vizuální gramotnost. (Pastorová, 2004) Toto tvrzení ovšem platí pouze v případě, kdy žákům poskytneme dostatečný prostor pro vlastní osobité vyjádření a také širokou škálu výtvarných technik, které dále rozvíjejí smyslové dovednosti.

### 3 METODY VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA ZŠ

Pojem metoda můžeme definovat různými způsoby. Původ slova můžeme nalézt v řeckém *methodos*, *meta hodos* = cesta směrem k cíli. Je to způsob, jak dosáhnout nějakého teoretického nebo praktického cíle. (Maňák, 1997, s. 5)

Užší pojetí předkládá Valenta (2008): „*Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný ‚metoda‘ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*“ (Valenta, 2008, s. 47)

#### 3.1 Charakteristika vybraných výukových metod

Výukových metod je velké množství. Tradiční léty praxe ověřené výukové metody stále zaujímají své místo v práci každého pedagoga. Jednou možností dělení výukových metod z didaktického hlediska (Maňák, 1997) jsou metody slovní. Autor je zařazuje mezi klasické výukové metody, zajišťující zprostředkovávání vědomostí a dovedností především v kontextu kurikula a z hlediska logiky obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů.

##### 3.1.1 Metody slovní

Pro dorozumívání se mezi sebou lidé využívají verbálních a nonverbálních prostředků. Nástrojem pro sdělování informací směrem k příjemci je řeč, kdy pomocí slov, verbálních prostředků a pomocí gestikulace a mimiky jakožto nonverbálních prostředků vytváříme obraz sdělení. Slovo má velkou váhu. V učitelské profesi je slovo základním nástrojem edukačního procesu. Kultivovaný jazykový projev je předpokladem každého pedagoga. Žák se pomocí slovních metod učí správné komunikaci, proto je správný vzor pro něj nezbytným výukovým prostředkem. (Maňák, 1997)

Slovní metody jsou využívány také v hodinách výtvarné výchovy. Je důležité nezapomínat na věkové zvláštnosti žáků při jejich použití. To, co říkáme, bychom se měli pokoušet vnímat ušima svých žáků. Není vždy cílem podat odborné informace, kterým žáci nerozumí, ale informace přizpůsobit žákům tak, aby jim porozuměli. „Zjednodušování představuje pro učitele velmi obtížnou techniku a vyžaduje pečlivou přípravu“ (Petty, 2008, s. 123)

Slovní metody dělíme na monologické a dialogické. Mezi nejpoužívanější monologické metody, které používáme na základní škole, patří např. vyprávění, vysvětlování, výklad, práce s textem. Metody dialogické můžeme charakterizovat jako metody založené na systému otázek a odpovědí, kdy hlavním cílem je pochopení tématu či zadávané práce. Ve výtvarné výchově se setkáváme především se slovními otázkami. Kladení otázek „je pro žáky zajímavější, vede je k aktivnímu zapojení a apeluje na jejich zvědavost. Otázky žáky rovněž nutí, aby uvažovali.“ (Petty, 2006, s. 152-153)

### **3.1.1.1 Metody monologické – vyprávění**

Vyprávěcí metoda umožňuje pedagogovi navázat bližší audio-vizuální kontakt se svými posluchači a také působit na jejich citovou stránku. Emotivnost při vyprávění zvyšuje zájem žáků o předkládanou činnost. Metodu vyprávění při výtvarné výchově používáme zejména při motivaci, kdy žáky uvádíme do tématu hodiny. Žáci, především na prvním stupni základní školy, jsou vděčnými posluchači, jejich bohatá fantazie nám umožňuje v jejich nitru otevřít imaginární svět. V tomto světě žáci dokáží vystavět své výtvarné práce. Vznikají díla, vypovídající o jejich vnitřním světě, zachycující skutečnost i jejich přání. Aktivní zapojení žáků do vyprávění rozvíjí jejich komunikativní schopnosti, sociální schopnosti a dovednosti. (Maňák, Švec, 2003)

### **3.1.1.2 Metody monologické – vysvětlování**

„Metoda vysvětlování předpokládá logický a systematický postup, umožňující účelné zprostředkování učiva žákům.“ (Maňák, Švec, 2003. s. 56) Tato metoda se na první pohled do umělecké oblasti nehodí, avšak bez metody vysvětlování se ve výtvarné výchově neobejdeme při zavádění nových výtvarných technik a postupů. S žáky je pak nutné pracovat postupně od jednodušších úkonů ke složitějším. Vhodným vedením si žáci osvojí výtvarnou techniku a jsou také schopni vytvářet správné pracovní postupy vedoucí k samostatné tvorbě a zejména k jejich kreativitě. Smyslem metody je pochopení požadovaných skutečností. Metoda vysvětlování předpokládá srozumitelné

a výstižné vyjadřování pedagoga. (Maňák, Švec, 2003, s. 59) Efektivnost metody vysvětlování závisí zejména na schopnostech vyučujícího. Petty (2006, s. 121) uvádí: „*Vysvětlování je umění, jemuž se musíme učit a cvičit se v něm.*“ Je důležité se při vysvětlování zaměřit na podstatné informace, důležité pro jasný a logicky uspořádaný popis skutečnosti. Vyučující by měl nové informace vždy vystavět na znalostech, které již žáci mají a přizpůsobit jim je. Není důležité uvádět veškerá fakta, která mohou být pro odborníka důležitá, ale vybrat ta, která jsou důležitá pro aktuální posluchače. Vysvětlování musí být vždy předkládáno srozumitelně, přesvědčivě a trpělivě. (Petty, 2006)

### **3.1.1.3 Metody monologické – výklad**

G. Petty (2006) označuje jako jednu z nejužívanějších metod metodu výkladu, která „*představuje vhodný způsob vysvětlování vedený metodou přímé komunikace, který je veden na úrovni odpovídající znalostem třídy. Může nadchnout pro věc.*“ Za nevýhody Petty označuje „*stejně tempo pro všechny žáky, absenci aktivity žáků, snadné sklouznutí k nudě, předpokládá ukázněné žáky*“ a klade nároky na pozornost, která je u dětí předškolního věku krátkodobá. (Petty, 2006, s. 114-115)

### **3.1.1.4 Metody monologické – práce s textem**

Pro využívání metody práce s textem je velice důležitá žákova dovednost porozumění textu. Tato dovednost závisí na čtenářských schopnostech žáka. Hlavní předností metody je samostatná aktivita žáka. Dnešní moderní doba umožňuje využití technologií, zejména počítačů. Vzdávající počítačová gramotnost umožňuje přístup k množství informací. Přestože tato metoda není pro výtvarnou výchovu zcela typická, můžeme jejím prostřednictvím vést žáka k poznávání a vnímání reality a pochopení děl výtvarného umění. Žák se již od raného dětství setkává s grafickou a estetickou úpravou knih a přímo či nepřímo vnímá jejich výtvarnou úpravu a ilustrace. Při použití této metody začíná chápat provázanost mezi uměním a společenským životem. Kniha, či jakýkoli text, se také stává žákovým inspiračním zdrojem. Zařazením metody práce s textem umožňujeme poznávání a utváření si vlastního názoru na výtvarné umění a vytváříme schopnost porozumění různým způsobům uměleckého vyjadřování.

### 3.1.1.5 Metody dialogické – dialog

Metoda dialogu klade vysoké nároky na učitele, který musí být schopen okamžité reakce na jakýkoli dotaz či připomínku žáků, a také na žáky. Dialog je potřeba vystavět na znalostech a dosavadních zkušenostech žáků. Je potřeba, aby učitel pokládal otázky jednoduše a srozumitelně tak, aby na ně žáci byli schopni reagovat. Snažíme se zapojit co nejvíce žáků. Jak uvádí Petty (2006, s. 163) *“Do dialogu nepřimo vnášíme svůj osobní postoj; na děti působíme nejen slovním projevem, ale i gestikulací, vhodně volenou mimikou (oční kontakt, úsměv,...), a tím se snažíme motivovat ‚všechny‘ žáky k odpovědím.“* Dialogická metoda otázek a odpovědí pozitivně působí na rozvoj slovní zásoby žáků.

Dialogická metoda učí žáky myslet samostatně, má proto ve vzdělávání nesmírný význam. Zpravidla je metoda dialogu pro žáky atraktivní. Správné odpovědi, přestože je žák ne vždy vysloví nahlas, zvyšuje jeho sebedůvěru, naplňuje jej pocit úspěšnosti. Získaná sebedůvěra, zažitý pocit úspěšnosti v kombinaci s chválou vyučujícího, jenž by je měl provázet, zvyšují motivaci k učení celkově. (Petty, 2006)

### 3.1.1.6 Metody dialogické – diskuze (metody diskusní)

G. Petty (2006, s. 165) diskusi chápe jako *„volně plynoucí konverzaci, při níž mají žáci možnost vyjádřit své myšlenky a názory a vyslechnout, co říkají ostatní ze skupiny. Prostřednictvím diskuse dochází k formování hodnot, postojů a pocitů, k ujasňování a utváření vlastních názorů žáka, žák se učí umění vyslechnout a posoudit názory ostatních“*. Metody diskusní jsou pro žáky především na prvním stupni základní školy těžko zvládnutelné. Úspěšnost závisí na zvoleném tématu, které musí být žákům blízké a musí se v něm dobře orientovat

V hodinách výtvarné výchovy lze diskusní metody využívat při skupinové práci žáků a při závěrečné rozpravě nad hotovými výtvarnými pracemi. Hodnocení touto metodou může být velice přínosné jak pro autora, tak pro celou skupinu hodnotících. Stává se však velmi neefektivní v případě využití pro hodnocení jednotlivých žáků z důvodu jejich krátkodobé pozornosti a také z důvodů časových. Lepší využití metody poskytuje diskuze vedená nad hotovým kolektivním dílkem. Samozřejmostí při hodnocení je nestrannost pedagoga. Jeho úkolem je vést diskusi s důrazem na zachování přátelské atmosféry, kdy má každý žák právo se vyjádřit. Každý vyřčený názor musí být respektován.



### 3.1.2 Metody názorně demonstrační

Jedna z velice důležitých didaktických zásad je zásada názornosti. Vjem zrakový, sluchový, čichový, chuťový, hmatový a pohybový umožňuje získání informací. Vnímání O. Čačka (2002, s. 37) vymezuje jako: „*bezprostřední smysluplné odrážení sensorického pole subjektem*“. Zároveň zdůrazňuje, že „*stupeň vnímání se mění s vývojem jedince*“. To, jak žák vnímá okolní svět, se promítá i do jeho výtvarné tvorby. Ve výtvarné výchově je možné zapojit všechny smysly, to rozšiřuje možnosti žákovy seberealizace. Prostřednictvím názorně demonstrační metody žák získává dovednosti, jako např. kompozice v ploše a prostoru - společné utváření zátiší. Čím lépe žákům vysvětlíme, proč tuto metodu využíváme, tím bude účinnější. G. Petty (2006) uvádí, že účinnost demonstrace podpoříme zařazením techniky „*přemýšlení nahlas*“. Žákům tak poskytneme vizuální vjemy, a také jim zprostředkujeme naše myšlenkové pochody.

#### 3.1.2.1 Předvádění a pozorování

Žák získává od útlého dětství představy o okolním světě skrze schopnosti pozorování. Prvními příklady pro dítě jsou rodiče. Se vstupem do školy se žákovi otvírají nové obzory vědění s dopomocí učitele. K vyučovacím předmětům s možnostmi využití metody předvádění a pozorování patří zejména výtvarná výchova. Co je pozorovatelné, je pro žáka i uchopitelné. Pozorování přímo působí na dětskou fantazii. K názorně demonstrační metodě využíváme nejrůznějších pomůcky, techniky a postupy. Současná doba nabízí stále nové a lepší využití nejmodernější techniky. Vedle statických pomůcek (obrazy, knihy, modely) je velice důležité do výuky výtvarné výchovy zařazovat vlastní zkušenost dítěte. Při využívání metody předvádění a metody pozorování by měl učitel mít na mysli didaktickou zásadu přiměřenosti. Přemíra dojmů by mohla vést k přehlcení, k nesprávnému uchopení ze strany dítěte.

#### 3.1.2.2 Práce s obrazem

J. Maňák a V. Švec (2003, s. 83) chápe didaktický obraz jako „*názorné zpodobení učiva od kresby na tabuli, tradičních nástěnných obrazů, učebnicových ilustrací až po obraz vytvářený prostředky statické a dynamické projekce a počítačovou grafikou, od realistického zobrazení skutečnosti až po její transformaci symbolickou, schematickou nebo znakovou.*“ Touto metodou předkládáme žákovi základní realitu skrze vizuální vjemy. Díky bohaté fantazii školního věku dítě přikládá obrazu mnoho

podob. Nejčastějším obrazovým vyjádřením, které dítě provází již od útlého věku, je ilustrace. Časté předkládání názorných ukázek může mít ovšem i negativní dopad na výtvarnou práci žáka. Žák se může pokoušet napodobovat viděný obraz bez zapojení vlastní tvořivosti a fantazie, což může vést až k vytrácení kreativity a spontánnosti.

### **3.1.2.3 Instruktaž**

Instruktaž je výuková metoda, zprostředkovávající žákům vizuální, auditivní, audiovizuální a hmatové podněty k jejich praktické činnosti. Instruktaž chápeme jako návod, postup k dosažení výsledku činnosti. Instruktažní metodu ve výtvarné výchově můžeme používat ve smyslu zvládnutí nové výtvarné techniky nebo výtvarného postupu. (Maňák, Švec, 2003)

### **3.1.3 Metody dovednostně-praktické**

Metody dovednostně-praktické splňují didaktickou zásadu spojení teorie s praxí. Současné kurikulum školy do popředí zájmu staví „*pojetí výuky, které žákům umožňuje činnostní přístup k vyučovacím předmětům a k učivu.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 91) Dovednost, je definována jako „*učením získanou dispozici ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určitých činností vhodnou metodou.*“ (Maňák, Švec; 2003, s. 27) Mezi metody dovednostně-praktické zařazujeme metodu napodobování, metody manipulování, laborování a experimentování, metodu vytváření dovedností a produkční metody. V hodinách výtvarné výchovy uplatňujeme především metody nácviku pracovních dovedností a metody grafických a výtvarných činností. Praktické metody umožňují žákovi řešit problémové úkoly prostřednictvím experimentování a výtvarných her na základě vlastní zkušenosti, vnímat tvorbu různými smysly a pro své obrazné vyjádření volit vhodné prostředky. (RVP ZV, 2007)

#### **3.1.3.1 Napodobování**

J. Maňák a V. Švec (2003) přiřazují v edukačním procesu důležitou úlohu nápodobě a působení příkladů a vzorů, avšak zároveň připouštějí, že jejich záměrné působení nemusí být jednoznačné a předvídatelné, protože výsledný efekt závisí na mnoha faktorech. „*Učení na příkladech představuje nejúčinnější a nejpodnětnější způsob, jak podat žákům ukázkou toho, co by měli umět a jak by při tom měli nejlépe postupovat.*“ (Petty, 2006, s. 138)

### **3.1.3.2 Manipulování, laborování, experimentování**

V hodinách výtvarné výchovy jsou nejvyužitelnějšími metodami manipulování a experimentování. Manipulace s předměty patří k základním potřebám člověka. Nejprve se jedná o neúmyslné poznávání světa. Manipulace s předměty, materiály a pomůckami je cílenou součástí hodin výtvarné výchovy. (Maňák, Švec, 2003) Experimentování je metodou, která rozvíjí fantazii a tvořivost dítěte. Veškerými tvůrčími činnostmi, které jsou založeny na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.

### **3.1.4 Produkční metody**

*„Produkční metody zahrnují všechny ty postupy, úkony a operace, při nichž vzniká nějaký smysly registrovaný produkt, výkon, výtvar, výstup.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 103) Produkční metody ve výtvarné výchově mají pozitivní vliv na vývoj osobnosti žáka. Podporují žákovo sebepoznání, tvořivost a kreativitu. Jde o činnosti, při kterých dochází k utváření a rozvoji dovedností, procvičují a zdokonalují jemnou motoriku.

### **3.1.5 Metoda skupinové práce**

*„Žáci mají možnost procvičovat si takové duševní schopnosti vyššího řádu, jako je tvořivost, hodnocení, schopnost syntézy a analýzy. Také se učí ‚obecným dovednostem‘, např. schopnosti pracovat a komunikovat s jinými.“* (Petty, 2006, s. 175) V současné době je kladen důraz na činnosti, které frontální vedení výuky oživí a doplní tak, aby byla výuka pro žáky pestrá. Při skupinové práci se žáci učí vzájemné spolupráci, respektu a schopnosti prosazovat své názory, jsou vedeni k aktivitě. Ne každému žákovi může vyhovovat práce ve skupině. Introvertní žáci často do práce skupiny nezasahují a stávají se pouze pozorovateli, či slepě vykonávají pokyny spolužáků. Pro zvýšení efektivity metody je důležité sestavení skupin. Pokud mají žáci možnost zvolit si skupinu, ve které budou pracovat, setkají se podobné povahy. Žáci pak lépe spolupracují. Dobře vedená metoda skupinové práce ve výtvarné výchově směřuje často k objektivním výsledkům. Žákovi se na základě spolupráce otevírají nové možnosti tvořivosti.

### 3.1.6 Metody heuristické, řešení problémů

*„Řešení problémů je v podstatě objevování a chápání světa, v němž žijeme, naléhavá potřeba vyznat se v něm se spontánně projevuje hlavně v mladším věku.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 115) Všeobecné otázky typu dítěte „A proč?“ potrápí nejednoho dospělého. S postupem času otázky naivního věku ustupují potřebám o skutečné vědění. Heuristické metody jsou založeny na schopnosti žáka samostatně řešit problém na základě svých již získaných znalostí a dovedností. Ve výtvarné výchově můžeme tuto metodu využít jako prostředek rozvoje smyslové citlivosti. Žák vychází ze svých zkušeností, vjemů, zážitků a představ a sám dochází k novým výtvarným poznatkům. (Maňák, Švec, 2003)

## 3.2 Alternativní formy výuky výtvarné výchovy

### 3.2.1 Projektová metoda

Projektovou metodu lze chápat jako: *„úkol, nebo sérii úkolů, které mají žáci plnit – většinou individuálně, ale někdy i ve skupinách. Žáci se mohou často více méně sami rozhodovat, jak, kde, kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět.“* (Petty, 2006, s. 213) Projektová metoda nesmí být zaměňována za způsob práce, kdy učitel pečlivě naplánuje všechny aktivity a žáci pracují dle jeho pokynů. Přestože jednotlivé činnosti navazují promyšleně na sebe a vycházejí z jednoho tématu, není možné mluvit o projektové metodě, jelikož při této práci není umožněno žákům pracovat tvořivě a samostatně.

#### 3.2.1.1 Příprava projektové metody

Projektová metoda úzce spojuje teorii a praxi. Příprava práce pro projektovou metodu je tvůrčím procesem, kdy musí mít pedagog na mysli několik kritérií. Důležité je stanovit vhodné a zajímavé cíle projektu, které budou pro žáky především splnitelné. Každý žák řeší problémové úkoly dle svých možností a zkušeností. Proto je nutné předem zvážit, zda pro dosažení cílů, které pedagog stanoví, má žák všechny potřebné dovednosti a znalosti dostatečně osvojeny. Další kritérium pro úspěšnost této metody je rozplánování časových a materiálních podmínek. Při malé časové dotaci ztrácí činnost na efektivitě. Přerušování činnosti, překotné tempo nebo zdlouhavá činnost vede ke ztrátě zájmu a motivace na straně žáka. (Petty, 2006)

Při přípravě projektové metody je vhodné zapojit žáky do procesu. Je přínosné, mohou-li se podílet na obsahu projektu, seznámí se s představami pedagoga v samém počátku. Tento přístup umožňuje žákům zvolit si námět a vlastní způsob jeho zpracování. (Exler, 2015)

Díky používání projektové metody bývá pedagog vnímán žáky přitažlivěji, jeho postoje a vzdělávací úsilí jsou pro žáky srozumitelnější a pravdivější. Tím přispíváme k lepší komunikaci a k prohloubení osobních vazeb mezi učitelem a žáky. (Exler, 2015)

### **3.2.1.2 Propojení projektové metody a skutečnosti**

Projektová metoda umožňuje žákům poznávat novou skutečnost. Vhodná motivace k práci je volba zajímavého a žákům blízkého tématu. Nadšení žáků je předpokladem k úspěchu. Metoda umožňuje převedení poznatků do praxe. Projektovou metodu můžeme ve výtvarné výchově použít například pro zpracování tématu „Moje město, moje obec.“, kdy je cílem poznat okolí našeho bydliště a zaměřit se na zajímavé místo, které žáci zpracují teoreticky a také výtvarně.

### **3.2.1.3 Úloha učitele v průběhu projektové metody**

*„Učitel se musí stát jakýmsi manažerem práce a současně pomocníkem.“* (Petty, 2006, s. 218) Projektová metoda je založena na vlastní tvořivé činnosti žáka. Díky živelné energii žáků mladšího věku se činnost může rozrůst do netušených rozměrů, přináší nepředvídatelnost konečného řešení. Projektová práce vyžaduje vedení zkušeného pedagoga a jeho schopnosti a dovednosti reakce na nově vzniklé situace, které metoda přinese. Přestože je projektová metoda založená na samostatné a kreativní práci žáků, přítomnost zkušeného učitele přináší žákům pocit jistoty.

### **3.2.1.4 Projektová metoda ve výtvarné výchově**

Věra Roeselová definuje výtvarné projekty jako *„útvary se složitou klenbou úloh a závažným myšlenkovým obsahem.“* (Roeselová, 1997, s. 33) Charakteristickým znakem výtvarného projektu je pokus o rozličné zpracování dané myšlenky, snaží se na dané téma pohlížet z mnoha stran. Účastník výtvarného procesu získává schopnost mnohostranně pojímat okolní svět. Žák má možnost při výtvarném projektu zkoumat podstatu celku a dané téma rozvíjet do několika výtvarných aktivit. Sestavení činností ve výtvarném projektu není přesně vymezena. Je podmíněna tématem, ale také uvažováním učitele, který projekt vede. Lze tvrdit, že východiskem většiny výtvarných

projektů bývá prosté seznamování se se zkoumanou skutečností nebo s výtvarným jevem či problémem. Další kroky jsou ale pro každý výtvarný projekt jiné. (Roeselová, 1997)

### 3.2.2 Umělecká dílna

Dle pedagogického slovníku je dílna „*forma organizace kurzu nebo pracovní skupiny, při níž za řízení samotných účastníků dochází k porovnání názorů a zkušeností, k nácviku dovedností a společnému hledání a nacházení řešení problémů, které vnášejí do dílny sami účastníci.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 45)

O dílně, jako o formě vzdělávání, se začíná systematictěji hovořit v rámci uskutečňování experimentálních výukových projektů především v rámci uměleckých škol. Lze jen těžko sledovat uplatňování dílen ve školství, jelikož snahy jsou velmi individuální. Dílna jako forma iniciace výtvarného projevu se prosazovala v osmdesátých letech. Teoretici a také umělci ověřovali výtvarné myšlení v praxi. Výchova k výtvarnému myšlení předpokládá delší časovou koncentraci na jedno téma, vhodný prostor a společné naladění účastníků. (Stehlíková Babyrádová, 2005, s. 92)

Dílnu jako alternativní formu vzdělávání je možné zařadit tam, kde výuka běžnými edukativními formami nepřináší uspokojivé výsledky. Díky zvýšení intenzity psychické koncentrace v dílně můžeme odbourat nedostatečnost, roztržitost či zautomatizovaný chod vyučovacích hodin. Po uskutečnění dílny lze využít oživení zájmu a motivace a pokračovat dále v rozvíjení tématu v rámci běžné výuky. (Stehlíková Babyrádová, 2005, s. 52)

Organizace dílny, jako formy vzdělávání, není většinou možné realizovat ve školním prostředí v plné míře. Její prvky jsou však velice dobře využitelné a jsou dnes zařazovány do výchovy literární, hudební, pohybové a především výtvarné. Cílem těchto dílen je společná koncentrace žáků na určité téma, do kterého mohou proniknout z co možná nejširšího kontextu, mohou ho dále prozkoumávat. Po konzultaci s iniciátorem dílny žáci volí odlišné způsoby a postupy při realizaci.

Předmět výtvarná výchova umožňuje svou koncepcí využívat organizační formu dílny v největším rozsahu, z tohoto důvodu jsem si ji zvolila jako téma mé práce a věnuji jí následující kapitolu.

## 4 VÝTVARNÁ DÍLNA

*„Myšlenka, i když nebyla převedena do podoby obrazu, je sama uměleckým dílem. Myšlenkový proces umělce bývá často zajímavější než výsledná realizace.“ (Sol Le Witt)*

Pojetí výtvarné dílny je alternativní formou vzdělávání. Výtvarná dílna je místem pro setkávání se, rozvíjení spolupráce, porozumění, tolerance, nabývání sociálních kompetencí, ale také výtvarných znalostí a dovedností. Práce touto formou vede k rozvíjení výtvarného vnímání, což podporuje harmonický rozvoj osobnosti. Přispívá k výchově rozumové, podporuje citový rozvoj, upevnění sebejistoty, snahu po překonání překážek. Znaky vnímání výtvarného díla jsou jeho linie, barvy, tvary, konstrukce. To vše se spojuje a působí na veškeré naše smysly, čímž jsme vedeni k synkretickému vnímání a vyjadřování. Synkretizmus v umění znamená posílení multisenzorických vjemů a projevů. Ve výtvarném projevu je sice dominantním smyslem zrak, ale jsou mnohé výtvarné objekty a akce založeny na probuzení ostatních smyslů. Všechny tyto znaky se podílejí na charakteru výtvarné dílny.

Tvorba ve výtvarné dílně spojuje aktivity, které společně provází touha zažít něco nového, získat nové informace a zdokonalovat se. Hlavním rysem dílny je tedy prožitek, experiment, společně prožitý čas a zdokonalení se v tvorbě a vnímání umění. (Stehlíková Babyrádová, 2005)

### 4.1 Historie výtvarné dílny

Výtvarná dílna jako forma pedagogické činnosti v rámci výtvarné výchovy se začíná objevovat v osmdesátých letech dvacátého století v souvislosti s bauhausovským principem. Na Brněnsku se konaly školy výtvarného umění (myšlení) Igora Zhoře, které je možné nazývat dílnami, protože v nich šlo o iniciaci tvůrčího procesu. Účastníci zde pracovali ve skupině, ale zároveň byla vždy respektována jejich individualita. Setkání, i několikadenní, v těchto dílnách vždy vyvrcholila společnou prezentací děl. (Stehlíková Babyrádová, 2005)

Také Marta Pohnerová pořádala setkání, která měla charakter dílny. Jako hlavní princip uplatňovala princip koncentrace. Koncentrace byla navozena často meditací, jogínskými cviky, uvědomováním si vlastního těla a vnímání svého okolí, její dílny se tedy podobaly meditativním kurzům. Důraz byl kladen na proces vzniku díla, ne na jeho

výsledek, který se stával pouze záznamem dokumentujícím celé dění. „*Na výtvarnou dílnu v kontextu akcí Marty Pohnerové se dá ovšem nazírat jako na dění vyznačující se maximálním soustředěním na popudy, motivy k tvorbě, na navazování kontaktu lidské bytosti s Univerzem, na procesy živé symbolizace, na složité pochody sebereflexe vnitřního a vnějšího světa. Podobná setkání zaměřená na výtvarnou tvorbu lze pak právem nazývat dílnou, neboť jejich hlavní náplní je vznikání a vše, co s ním souvisí.*“ (Stehlíková, Babyrádová, 2005, s. 37)

Principu dílny se také věnuje Jan Slavík, který odkazuje až ke Komenského pojetí „školy jako dílny“, kde ztotožňuje roli současného učitele s rolí mistra v klasickém pojetí řemeslné dílny. Shrnuje prvky dílny, a charakterizuje ji v podobě „*tří objektivních vlastností dílny: pořádek, realita a pravda. K objektivním vlastnostem dílny přiřadíme ještě jednu vlastnost subjektivní – důvěru. Ta je u mistra založena na síle vědění, má tedy podobu sebedůvěry.*“ (Slavík, 1997, s. 91)

Jan Slavík také zavádí do výtvarné výchovy v devadesátých letech pojem artefiletika. Jejím hlavním znakem je vyváženost expresivní a reflexivní složky při výtvarném vyjadřování. Tento směr je využíván v arteterapii, která využívá principu dílny, a stává se součástí léčby civilizačních chorob, především neuróz a jiných poruch. Tyto problémy mohou vznikat potlačováním multisenzorických vjemů a projevů nebo uvolněním bazálních vzorců lidského chování a jednání, které jsou v současnosti zatlačovány do nevědomí.

## 4.2 Cíle výtvarné dílny

Nejdůležitějším prvkem ve výtvarné dílně je společná koncentrace na dané téma, cílem je proniknout do širších kontextů a prozkoumat dané téma ze všech hledisek. Smyslem je konfrontace různých autorských přístupů k jednomu tématu, čímž jsme vedeni k obohacení vlastní tvorby. Atmosféra při práci v dílně podněcuje chuť k experimentu. Cílem dílny však není pouze experimentování, ale proměna vlastní hry v autorské dílo. Hlavní cíle dílny je tedy potřeba definovat šířeji ve více dimenzích:

- „*vypěstování schopnosti výtvarné reflexe námětu v materiálech*
- *nalezení linie vlastní autentičnosti*
- *kultivace schopnosti volby techniky a kombinace technik při formování výtvarného záměru*
- *vypěstování sebekázně a schopnosti sebekritiky v tvorbě*



- *vypěstování schopnosti vnímat a přijímat umělecké dílo jako svébytnou výpověď o světě*
- *prohloubení úrovně znalosti umění“ (Stehlíková Babyrádová, 2005, s. 26)*

Při práci ve výtvarné dílně je možné, aby každý její účastník pracoval jinak a také s jiným materiálem. Účastníci se mohou vzájemně sledovat, porovnávat své postupy, navzájem si pomáhat a sdělovat si své znalosti o materiálech i postupech. Díky uvolněnému a přátelskému prostředí je možné techniky kombinovat a hledat tak nové možnosti, které přinášejí. Vlastní tvorbu může provázet mnoho pochybností, sebekritiky a nespokojenosti s výsledným dílem. Je proto důležité, aby iniciátor dílny byl odborníkem, ke kterému si mohou účastníci přijít pro radu a se kterým mohou diskutovat o různých změnách. Zastavení se nad dílem a sebereflexe jsou velmi důležité. (Stehlíková Babyrádová, 2005)

Hlavní náplní práce v dílně nevidíme pouze v získávání zkušeností a znalostí o postupech, technologii a prohlubování vědění o umění, ale především v nabývání cenných zkušeností sebezpoznání, nalézání linie vlastní originality. Seznamování se s výtvarnými materiály a nástroji probíhá spíše spontánně.

Každý, kdo absolvuje pobyt ve výtvarné dílně, bude mít jistě subjektivní nazírání na její smysl. Obecně je možné smysl dílny vidět v setkání se s jinými lidmi a vzájemná komunikace, sblížení se s konkrétním prostorem a jeho prožívání jako součást tvorby, možnost konzultace vlastní tvorby s odborníkem, získání a zlepšení technologických znalostí a dovedností, zvýšení odborné kvalifikace, příležitost jak prožít volný čas, příležitost k experimentu, společná koncentrace se na dané téma a prozkoumávání jeho historie, příležitost pro prezentaci vlastní tvorby. Celkovým smyslem výtvarné dílny je však vzájemná konfrontace různých autorských přístupů k danému námětu. (Stehlíková Babyrádová, 2005)

### **4.3 Improvizovaná výtvarná dílna**

Pro výuku výtvarné výchovy je vhodné použít formu výtvarné dílny, kterou ovšem přizpůsobíme školnímu prostředí a také vyspělosti žáků. Není možné dokonale naplnit podstatu výtvarné dílny, ale převezmeme pouze její určité prvky. Nejdůležitějším prvkem výtvarné dílny, který by měl být zachován, je možnost přímého

kontaktu s materiálem a přímá práce v kontaktu s dalšími účastníky. Umožníme žákům získat zkušenost s vlastní tvorbou, s vlastním uměleckým projevem.

*„Výrazy jako „sebekázeň“ a „sebekritika“ mohou znít v souvislosti s úvahami o povaze výtvarného vyjadřování velmi cize a pedantsky.“* (Stehlíková Babyrádová, 2005, s. 31) Musíme však myslet na možnost, že se žák při některé činnosti zastaví, bude nespokojen se svou prací, s tím, co vytvořil a nebude vědět, jak pokračovat. Je důležité nechat žáka, aby si zkusil utřídit své myšlenky, je pravděpodobné, že přijde sám na nový způsob práce. Pokud se to však nestane, je na iniciátoru dílny, učiteli, aby byl schopen žákovi poradit, navést ho.

Přestože v rámci dílny každý žák pracuje samostatně, je žádoucí, aby se všichni žáci mezi sebou domlouvali, radili si a pomáhali. Skutečnost, že pracují všichni současně na stejné téma, přestože odlišnými způsoby, je může ovlivnit a také inspirovat ve vlastní tvorbě.

Na závěr každého setkání je vhodné udělat improvizovanou výstavu, při které mají všichni účastníci možnost prohlédnout si výtvořky svých spolužáků a také je ohodnotit. Každý výsledek činnosti a práce v dílně je originál a na každém tedy vždy nalézáme, co ocenit.

Babyrádová (2005) shrnuje výhody dílny takto: *„Označení „alternativní“ se stalo v posledním desetiletí módním výrazem pro vše, co se jen obtížně zařazuje do obvyklých systémů. Dílna je však opravdovou alternativou k již zažitým vzdělávacím formám (lekce, výuková hodina, seminář, přednáška) a pro oblast uměleckého vzdělávání má velký význam nejenom pro svou historickou tradici, ale i pro bezprostředně aktuální rozměr. V současnosti sehrávají stále důležitější roli ve vzdělávání „nová média“ (veškeré digitální technologie). Na první pohled to vypadá, jakoby už přímých setkání nebylo třeba, jako by se vše dalo nastudovat z CD a z Internetu, aniž by se lidé navzájem setkávali.“* (Babyrádová, 2005, s. 52)

V současné době je pro děti i pro dospělé velmi důležité najít si čas pro oddechové činnosti a trávit ho společně.

#### **4.4 Příprava hodiny formou výtvarné dílny**

Koncipování hodiny výtvarné výchovy formou výtvarné dílny není jednoduché. Od iniciátora dílny je vyžadována kreativita ve smyslu různorodého naplňování hodin. Existuje zde riziko, ke kterému může sklouznout i vysoce kvalifikovaný učitel. *„Každý,*

*kdo se chystá vést výtvarnou dílnu, je více či méně nakloněn určitému principu už proto, že on sám je buď člověkem a tvůrcem více hravým, nebo více racionálním, že má zálibu v tom či onom způsobu výtvarného uchopení námětu a jeho ztvárnění v materiálu. Pokud se ovšem octne v roli iniciátora dílny, je třeba, aby akceptoval specifická zaměření, záliby a způsoby vyjadřování jednotlivých účastníků.“ (Stehlíková Babyrádová, 2005, s. 117) Toto platí komplexně o učitelích, a neméně tak o učitelích výtvarné výchovy, který má určitou oblíbenější oblast, či výtvarnou techniku, jež je mu bližší, vyniká v ní, a tudíž se jí, třebaže nevědomě, snaží co nejvíce zařazovat do výuky. To však může mít silně negativní dopad na výsledek výuky. Pokud bude jedna technika využívána pravidelně, velmi často, může se stát součástí hodin také monotónnost a stereotyp. Hazuková a Šamšula (1986) uvádějí soubor zásad, kterými by se měl učitel při vyučování řídit. „Učitelova cesta tvořivého vyučování je cestou individuální; měl by při ní respektovat zejména tyto zásady:*

- *věnovat pozornost atmosféře třídy*
- *nebát se zkusit něco nového*
- *umožnit žákům, aby se nadchli k plodným nápadům*
- *respektovat osobní výpověď žáka o jeho vnitřním světě*
- *pamatovat na tvořivou potřebu komunikace (šepot může být zcela na místě)*
- *podporovat divergentní myšlení*
- *přijímat chyby a umět je promíjet*
- *mít na mysli, že „obtížný“ žák chce uniknout nudě třídy*
- *vědět, že různé typy žáků se učí různým způsobem*
- *nepřipustit, aby se hodnocení změnilo v útlak.“ (Hazuková, Šamšula, 1986, s. 88 – 89)*

Tyto zásady by se však měly dodržovat nejen při výuce výtvarné výchovy, ale při výuce kteréhokoli školního předmětu.

#### **4.4.1 Osobnost vedoucího dílny**

Pro úspěšnost provedení výtvarné dílny, pro její pozitivní efekt a dopad na všechny její účastníky, sehrává velkou roli také osobnost vedoucího výtvarné dílny. Člověk (umělec nebo pedagog, či obojí v jedné osobě), vedoucí výtvarnou dílnu, v ní

vytváří prostor k osobnostnímu růstu všech jejich účastníků. Prostor, který je dáván pro vlastní vyjádření účastníků, tvořících v dílně, je dán iniciátorovou zkušeností s individuální tvorbou, ale také obecnými zákonitostmi určujícími vznik umělecké tvorby.

Pokud se tedy rozhodneme vést výtvarnou dílnu, je důležité, abychom byli schopni vcítit se do světa všech účastníků, žáků. Iniciátor dílny, tedy učitel, by měl nahlédnout do představ žáků a znát cesty k usměrňování takových představ, jejichž výsledkem je vlastní tvorba. Důležitým úkolem pro učitele, vedoucího výtvarnou dílnu, je vytvořit pozitivní klima a podporovat její svou otevřeností vůči tvorbě.

Učitel výtvarné výchovy je opravdu dobrým učitelem, pokud nevyžaduje od žáků dokonalá umělecká díla, ale oceňuje jejich originální nápady, jejich inovativní postupy a především snahu při práci. Každá tvůrčí osobnost potřebuje volnost, aby mohla rozvíjet své nápady a myšlenky. Cílem pedagogů je podněcování a rozvíjení tvořivosti.

#### **4.4.2 Principy práce ve výtvarné dílně**

Průběh uměleckých aktivit, probíhajících ve výtvarné dílně, není možné zobecnit. Nemůžeme tedy vyvodit přísné teoretické zásady pro vedení dílny, Každá se vyznačuje jiným specifíkem, které nelze v jiném prostředí a s jinou skupinou provádět stejně. Pro přípravu a zdárný průběh dílny Babyrádová (2005) uvádí několik zásadních principů:

- *princip otevřenosti námětu a tématu*
- *princip zpřístupnění dostupných informací o námětu*
- *princip zprostředkování motivující zkušenosti*
- *princip poskytnutí prostoru a času pro experimentování*
- *princip respektu k individuální výpovědi,*
- *princip průběžné a závěrečné prezentace práce.* (Stehlíková Babyrádová, 2005, s. 93)

Tyto principy nikterak neomezují v činnosti, vyplývají z povahy formy dílny a zaměřují se na získání zkušenosti s tvorbou samotnou.

V rámci dílen hraje důležitou roli také komunikace, která neustále probíhá. Významnou roli hraje dialog, který je používán také jako forma hodnocení či motivace. Dialog probíhá jak mezi účastníky dílny, tedy žáky, tak mezi žákem a učitelem.

První otázka, která vyvstává při přípravě výtvarné dílny, se jistě bude vázat k námětu. „*Námět by měl být do té míry otevřený, psychologicky motivující a současný, aby byl z hlediska věkového složení skupiny akceptovatelný. Teprve výstižným uchopením námětu se autoři dostávají k vyjádření tématu. Výběr námětového okruhu sehrává v jistém smyslu při práci v dílně klíčovou roli.*“ (Stehlíková Babyrádová, 2005, s. 93)

Při práci ve výtvarné dílně je prvním krokem průzkum námětu. Ještě před tím, než začneme s výtvarnou tvorbou, měli bychom na námět nahlížet z různých úhlů pohledu. Pro tuto fázi je možné využít knihy, obrazovou dokumentaci, či intuitivní výpovědi zúčastněných. Je také možné žákům nabídnout zkoumání námětu zároveň s pokusy o tvorbu. Cílem zde není nashromáždit co nejvíce informací, ale vybírat si ty, kterými se necháme při své tvorbě ovlivnit a které nás budou dále ovlivňovat.

Ve výtvarné tvorbě je velice důležité hledání své vlastní cesty mnohem více než v jiných oborech. Ve výtvarné dílně je kladen důraz na experiment, zkoušení nových postupů a technik, jejich kombinací a hledání nových cest a přístupů. „*I když samotný experiment není cílem práce ve výtvarné dílně, je součástí cesty k tvorbě. Za experiment ve výtvarné tvorbě považujeme praktikování nekonvenčního postupu v technologickém provedení nebo nového postupu v adjustaci výtvarného díla.*“ (Stehlíková Babyrádová, 2005, s. 98) Po seznámení se s námětem a experimentování začínáme uvažovat o možnostech uchopení námětu.

Hlavním cílem výtvarné dílny je nalezení vlastního přístupu k výtvarné tvorbě. Není tedy důležité prokazovat znalosti technik, orientaci v oboru nebo praktické dovednosti, nehodnotíme ani řemeslné provedení. Nejdůležitějším principem výtvarné dílny je respektování výjimečnosti, individuality, originality a sdělnosti, zřetel je brán na osobní legendu vzniku díla. Přestože je potřeba respektovat individualitu účastníků, nikdy nepracují odděleně, tvoří současně. Pocit vzájemnosti však nesmí být překážkou v rozvíjení osobitosti tvorby. Skutečnost, že autoři pracují v jednom prostoru, umožňuje průběžné pozorování v průběhu dílny. Tvůrci si mohou během práce radit. Je také vhodné v průběhu uspořádat prezentace toho, co v dílně vzniká. (Stehlíková Babyrádová, 2005, s. 105)

### 4.4.3 Motivace ve výtvarné dílně

Velmi důležitou složkou každé vyučovací hodiny je složka motivační. Při práci ve výtvarné dílně je možné jako vhodnou motivaci použít samotný pokus žáků o vlastní tvorbu. Další možností je nabídnout žákům ukázkou z vlastní výtvarné činnosti, kterou doplníme výkladem, týkajícím se tvůrčích postupů a výtvarných technik, které jsme využili. Vhodnou motivací může být také návštěva galerie, muzea či zhlédnutí dokumentárního filmu. Můžeme říci, že vhodná motivace, vedoucí žáka k tvořivé činnosti se skrývá jak v mistrovských dílech, tak v každodenních činnostech a maličkostech. *„Otázkou je, zda je smysluplné přímo napodobovat dílčí umělecké postupy, jak k tomu často dochází v praxi na základních a středních školách. Je rozhodně lépe experimentovat dle vlastních nápadů a teprve při reflexi autentického experimentu hledat analogie podobných postupů v uměleckých dílech prověřených dobou. Není žádným zklamáním, když sami nějakou věc objevíme a záhy zjistíme, že ji už dávno před námi někdo vyzkoušel.“* (Stehlíková Babyrádová, 2005, s. 99)

Motivačně může na žáka také působit spontánní obdiv ostatních nad jejich výtvořem, nápadem či postupem tvorby. Je důležité respektovat výjimečnost, originalitu, individuálnost a osobitost jednotlivých děl, najít vlastní přístup k výtvarné tvorbě. Ve výtvarné výchově se nikdy nemá jednat o konečný výsledný výtvor, důležitější je hodnotit postup a vývoj práce. *„V žádném případě není cílem vyhlašování vítězů a poražených, jako je tomu v různých soutěžích a přehlídkách profesionální výtvarné tvorby.“* (Stehlíková Babyrádová, 2005, s. 105) Způsob hodnocení, při kterém jsou žáci porovnáváni mezi sebou, bývá pro většinu z nich demotivující.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Dle P. D. Leedyho je výzkum: „*systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.*“ (Gavora, 2000, s. 11)

Výzkum je způsobem myšlení, který umožňuje řešit hluboké, obecné a rozsáhlé problémy. Výzkum spočívá v opakované a soustředěné činnosti, vyznačuje se tedy svou systematičností. Opakováním můžeme potvrdit, ale také vyvrátit, dosavadní poznatky, což je důležité, skutečnost se neustále mění a naše poznání je tedy také nutno obměňovat. Výzkum umožňuje redukovat nesprávné a nedokonalé poznání jevů a má korekční schopnost. Naše vědomost o zkoumaných jevech se postupem času zdokonaluje a prohlubuje, ovšem nikdy není definitivní. V tom spočívá optimismus výzkumu. (Gavora, 2000).

Výzkumné šetření se pohybuje na pomezí kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu.

### 5.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo **zjistit aktuální stav nabídky výtvarných aktivit pro žáky na základních školách, které probíhají nad rámec běžné výuky**. Dále pak, zda je během těchto aktivit využita metoda výtvarné dílny, případně jaké prvky výtvarné dílny jsou využívány.

#### 5.1.1 Výzkumná otázka

Výzkumné otázky jsou odvozeny od hlavního cíle výzkumného šetření, jež je popsán v kapitole 5.1, analýza a vyhodnocení dat je jim poté podřízena.

**Otázka č. 1: Nabízejí školy výtvarné aktivity, které probíhají nad rámec běžného vyučování?**

**Otázka č. 2: Jsou v průběhu konání výtvarných aktivit, které probíhají nad rámec běžné výuky, využity prvky výtvarné dílny?**



### 5.1.2 Stanovení předpokladu

Předpoklady vycházejí jak z nastudované teorie, tak osobních a praktických zkušeností výzkumníka, rozvíjejí naše poznání tak, že mohou potvrdit nebo vyvrátit určitou teorii. Zjištěními z výzkumu je možné předpoklady potvrdit nebo je naopak vyvrátit. (Gavora, 2000, s. 50)

**Předpoklad č. 1:** Většina škol nabízí žákům možnost navštěvovat výtvarné aktivity, které probíhají nad rámec běžného vyučování.

**Předpoklad č. 2:** Městské školy nabízejí výtvarné aktivity, probíhající nad rámec běžného vyučování častěji, než školy umístěné na vesnicích.

**Předpoklad č. 3:** Při výtvarných aktivitách žáci pracují převážně samostatně.

**Předpoklad č. 4:** Žáci mají možnost zvolit si námět, výrazové prostředky nebo výtvarné techniky, kterými budou pracovat.

**Předpoklad č. 5:** Hodnocení je při výtvarných aktivitách zaměřeno na průběh práce žáka.

## 5.2 Metoda výzkumu

Pro svou práci jsem ke kvantitativnímu šetření zvolila metodu dotazníku, což je dle pedagogického slovníku „výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě. Objektivnost získaných výsledků závisí významně na formulaci otázek, výběru respondentů a způsobu zadávání dotazníku. Využití dotazníku pro výzkum a praxi je velmi široké“. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 49)

Dotazník je považován za ekonomický výzkumný nástroj, je nejčastěji používanou výzkumnou metodou hromadného získávání dat. Jelikož lze touto metodou získat velké množství údajů za krátkou dobu. (Gavora, 2000, s. 99)

Jako přídatná kvalitativní metoda výzkumu byl použit polostrukturovaný rozhovor. Otázky byly předem z části připravené, ale v průběhu se přizpůsobovaly vyvíjecímu obsahu interview.

### **5.3 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor pro dotazníkové šetření tvoří 98 náhodně vybraných pedagogů z různých základních škol napříč celou Českou Republikou. Do vyhodnocení jsou zařazeny všechny navrácené dotazníky. Pro výzkum není důležité třídit respondenty na ženy a muže, jelikož tato skutečnost neovlivní výzkumné šetření.

Pro doplnění výzkumného šetření je dále zvolena metoda rozhovoru. Při kvalitativním šetření je důležité nevolit respondenty náhodně, ale zcela záměrně. Pro toto šetření jsem oslovila respondenty, kteří se účastnili dotazníkového šetření a zvolili možnost, že škola, ve které působí, nabízí možnost navštěvovat výtvarné aktivity, probíhající nad rámec běžného vyučování. Mezi těmito pedagogy jsem hledala ty, kteří jsou vedoucími výtvarných aktivit a kroužků na základní škole. Dalším kritériem bylo, že se pedagogové setkali s prací formou výtvarné dílny a vyzkoušeli si ji. Nezáleželo na tom, zda stále touto formou pracují, či její prvky nyní využívají. Mezi těmito z dotazovaných bylo 6 pedagožek, které byly ochotné se šetření zúčastnit. Respondentky působí v různých školách, které se nacházejí v různých krajích České republiky, proto některé z rozhovorů probíhaly osobně a některé pomocí videohovoru. Všem předcházelo seznámení se a domluva skrze e-mail.

### **5.4 Analýza dat**

Následující data zohledňují dvě předem stanovené výzkumné otázky, uvedené v kapitole 5.1.1 a testují předpoklady uvedené v kapitole 5.1.2. Cílem této kapitoly je potvrdit nebo naopak vyvrátit stanovené předpoklady. První část je věnována dotazníkovému šetření, kde jsou uvedeny grafy a popisy k jednotlivým otázkám. V další části jsou uvedeny rozhovory s vybranými respondenty a k nim doplňující komentáře. Následuje diskuse k šetření a jeho výsledky.

#### **5.4.1 Dotazníkové šetření**

Dotazník je sestaven ze vstupní části a 13 otázek. Obsahuje pět uzavřených, sedm polootevřených a jednu škálovanou otázku. Dotazník je přiložen v příloze. První dvě otázky se vztahují ke škole, ve které dotazovaný pedagog působí. V dotazníku jsou zařazeny s cílem zjistit, zda může velikost školy ovlivnit také vedení a organizaci

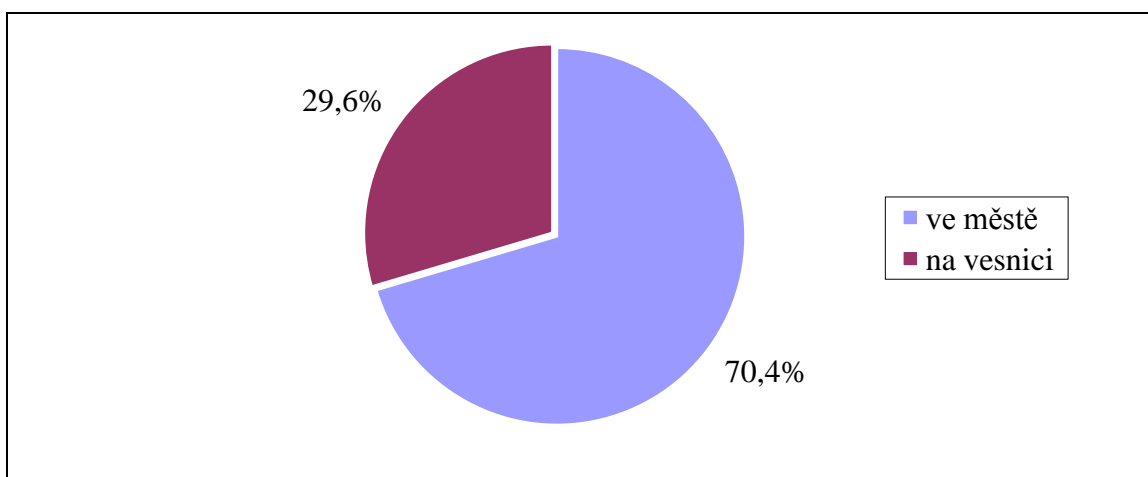
výtvarných aktivit. Ve třetí otázce zjišťuji, zda škola, ve které dotazovaný pedagog působí, nabízí výtvarné aktivity, které probíhají nad rámec běžné výuky, další dvě otázky jsou zaměřeny na jejich formu.

Otázky, které následují, tedy šestá až třináctá otázka, jsem formulovala na základě studia principů výtvarné dílny, které uvádí Stehlíková Babyrádová (2005, s. 93) jako: „...zásadní principy pro organizaci výtvarné dílny ...

- ... *princip otevřenosti námětu a tématu*
- *princip zpřístupnění dostupných informací o námětu*
- *princip zprostředkování motivující zkušenosti*
- *princip poskytnutí prostoru a času pro experimentování*
- *princip respektu k individuální výpovědi,*
- *princip průběžné a závěrečné prezentace práce.“*

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 98 z celkem 127 oslovených základní škol, které byly náhodně vybrány. Dotazování probíhalo elektronickou formou. V přípravné fázi předvýzkumu proběhlo otestování dotazníku. Předložila jsem dotazník 5 pedagožkám, působících na 1. stupni základní školy. Jelikož pro ně byl dotazník plně srozumitelný, neměli problém s žádnou z otázek a nevyvstal žádný problém během této zkoušky, mohla jsem volně přejít k rozeslání elektronických dotazníků.

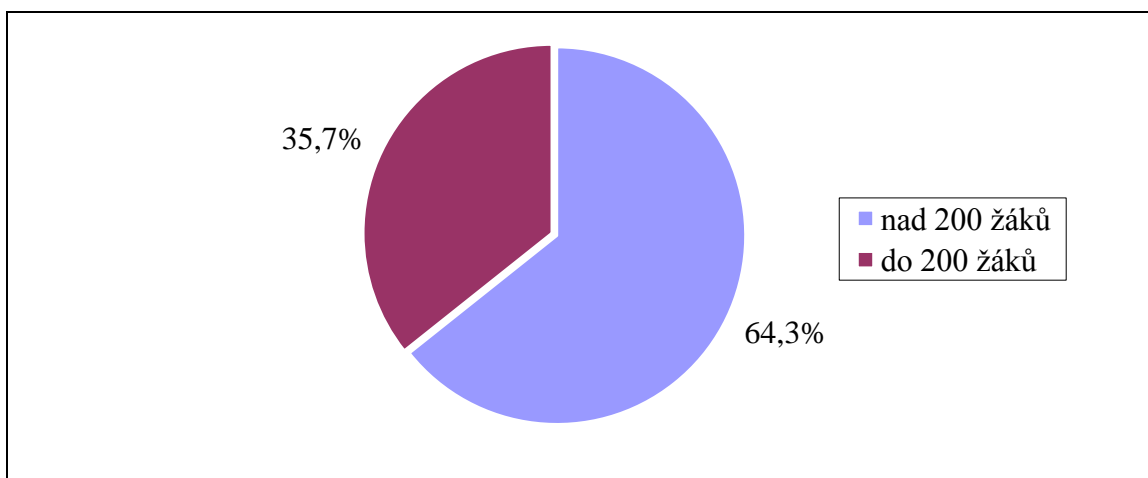
**Otázka č. 1 - Kde se nachází škola, ve které působíte?**



Graf 1 – Umístění školy

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 98 pedagogů, z nichž 70,4 % působí v městských školách a 29,6 % ve školách, které jsou na vesnici. Tedy 69 pedagogů z měst a 29 pedagogů z vesnic.

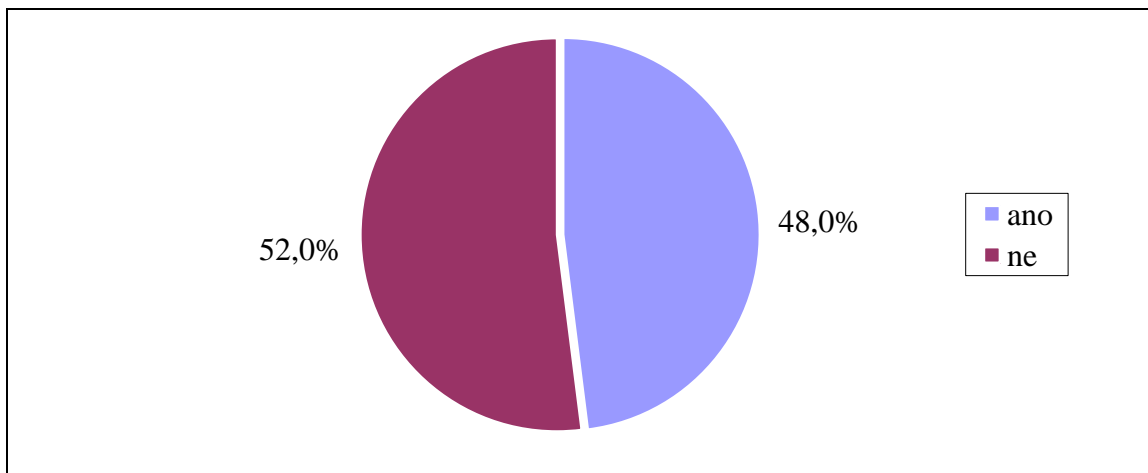
**Otázka č. 2 - Jaká je kapacita školy, ve které působíte?**



Graf 2 – Kapacita školy

Ze všech 98 pedagogů, kteří se zapojili do dotazníkového šetření, 64,3 %, tedy 63 pedagogů působí ve škole, která disponuje kapacitou nad 200 žáků, a 35,7 %, což je 35 pedagogů, působí na škole kapacitně menší, do 200 žáků.

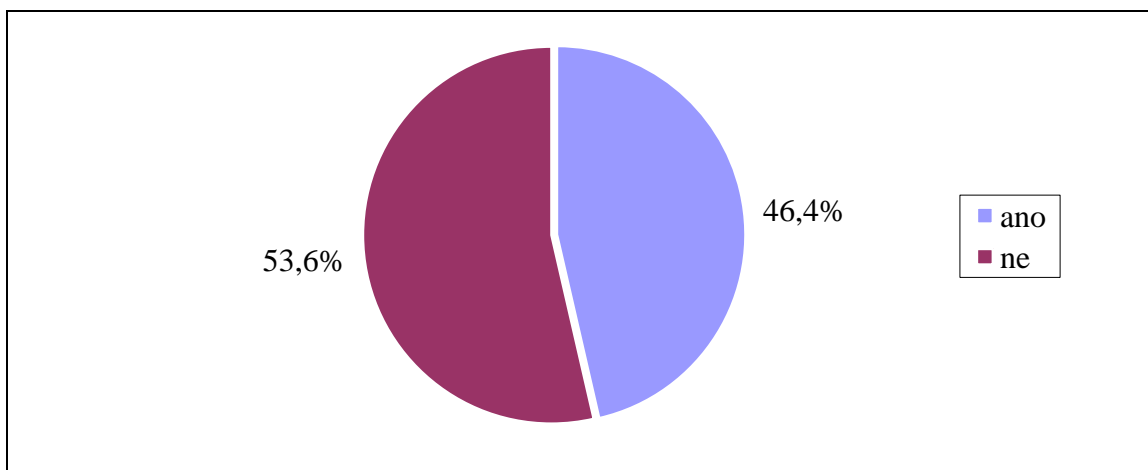
Otázka č. 3 - Nabízí škola, ve které působíte, výuku výtvarné výchovy nad rámec běžného vyučování? Pokud ano, uveďte název těchto výtvarných aktivit.



Graf 3 – Nabídka výtvarných aktivit

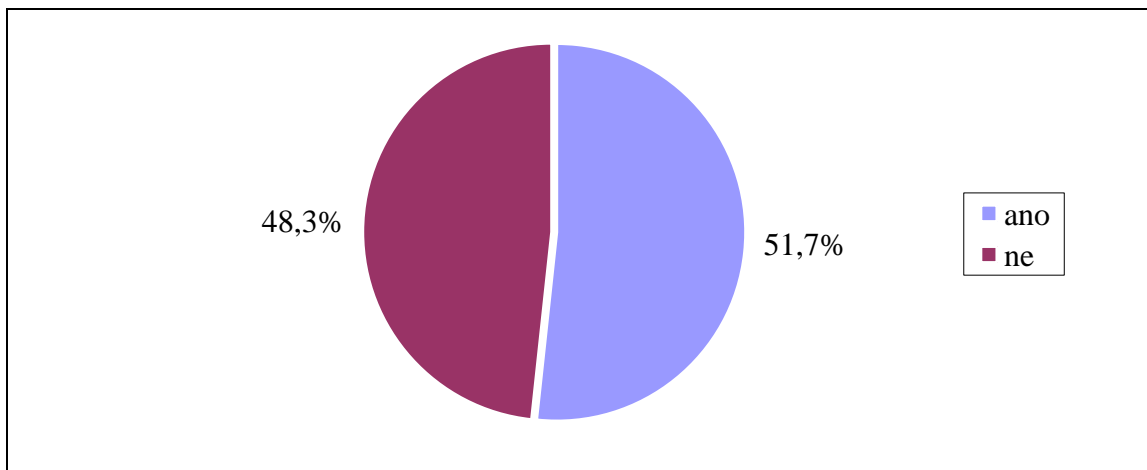
Z 98 respondentů, kteří působí v různých školách napříč Českou republikou, 52 %, 51 respondentů, působí ve škole, která nenabízí výuku výtvarné výchovy nad rámec běžného vyučování. 48 %, tedy 47 z dotázaných působí ve škole, která tuto možnost nabízí a zodpověděli tedy další otázky, které se této výuky týkají. Názvy výtvarných aktivit uvádím v diskusi k dotazníkovému šetření.

Tuto otázku dále rozeberu v závislosti na předchozích, tedy na velikosti a umístění školy.



Graf 4 – Nabídka výtvarných aktivit v městských školách

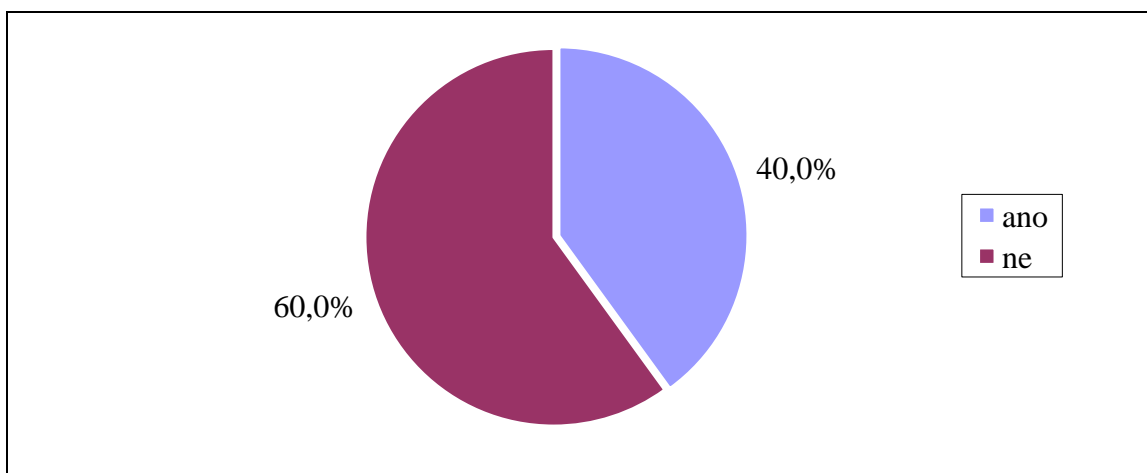
Ve škole, která je umístěna ve městě působí 69 z dotazovaných pedagogů, z nichž 53,6 %, tedy 37, uvádí, že škola, ve které působí, nenabízí výtvarné aktivity nad rámec běžného vyučování. Oproti tomu 46,4 %, tedy 32 pedagogů, působí ve škole, která tyto aktivity nabízí.



Graf 5 – Nabídka výtvarných aktivit ve vesnických školách

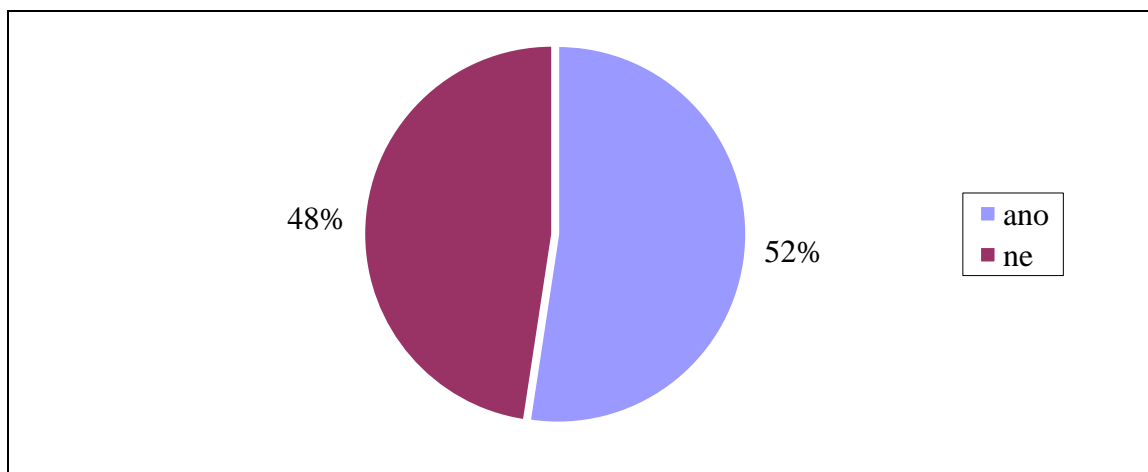
Pokud se stejným způsobem zaměříme na školy, které se nacházejí na vesnici, můžeme vidět, že z 29 respondentů 51,7 %, což odpovídá 15 pedagogům, uvádí, že škola, ve které působí, nabízí výtvarné aktivity, probíhající nad rámec běžného vyučování, a 48,3 %, tedy školy 14 vyučujících tuto možnost nenabízejí.

Obdobně rozeberu také nabídky výtvarných aktivit ve školách v závislosti na jejich kapacitě.



Graf 6 – Nabídka výtvarných aktivit ve školách s kapacitou do 200 žáků

V kapacitně menších školách, kdy školu navštěvuje méně, než 200 žáků, působí 35 ze všech dotazovaných respondentů. Z nich 21 respondentů (60 %) uvádí, že škola, na které působí, nenabízí žákům možnost navštěvovat nějaké výtvarné aktivity, které probíhají nad rámec běžné výuky. Oproti tomu 14 respondentů (40 %) uvádí, že jejich škola tuto možnost pro žáky nabízí.

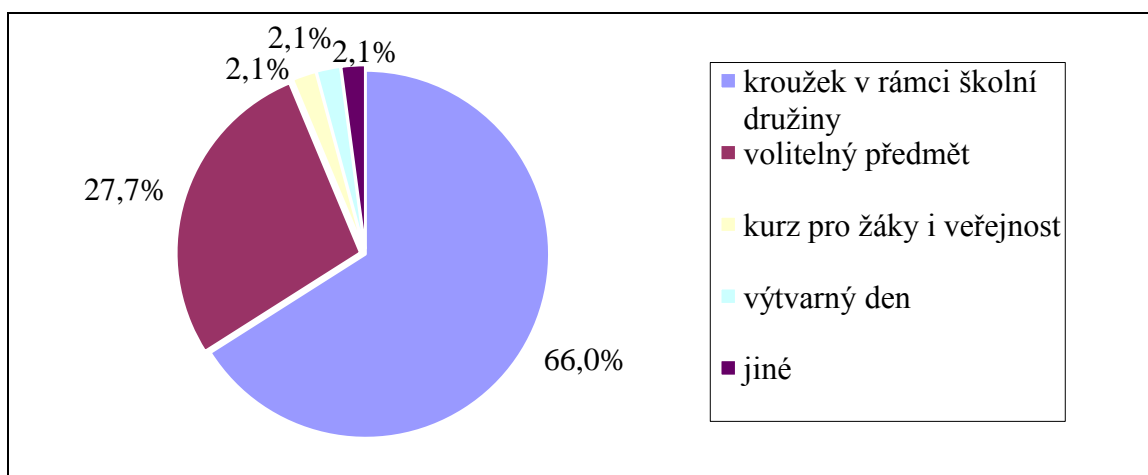


Graf 7 – Nabídka výtvarných aktivit ve školách s kapacitou nad 200 žáků

Ve školách s kapacitou nad 200 žáků působí 63 ze všech dotazovaných. Z nich 52,4 %, tedy 33 pedagogů, uvádí, že škola, ve které působí, nabízí svým žákům možnost navštěvovat kroužky s výtvarnými aktivitami, probíhající nad rámec běžného vyučování. 31 pedagogů, tedy 47,6 % uvádí, že u nich tato možnost není.

V následujících otázkách se zaměřuji na povahu výtvarných aktivit, které jsou na školách nabízeny nad rámec běžného vyučování. Otázky jsou vybrány se zohledněním výzkumné otázky č. 2: *Jsou v průběhu konání výtvarných aktivit, které probíhají nad rámec běžné výuky, využity prvky výtvarné dílny?* Cílem je zjistit, zda nabízené aktivity odpovídají charakteru výtvarné dílny a mají tedy specifika výtvarné dílny, které uvádí Stehlíková Babyrádová (2005, s. 93) jako: „...zásadní principy pro organizaci výtvarné dílny“, jež uvádím výše. Odpovídali na ně tedy ti z respondentů, jež působí ve škole, která nabízí žákům možnost navštěvovat výtvarné aktivity, probíhající nad rámec běžného vyučování, tedy 47 respondentů.

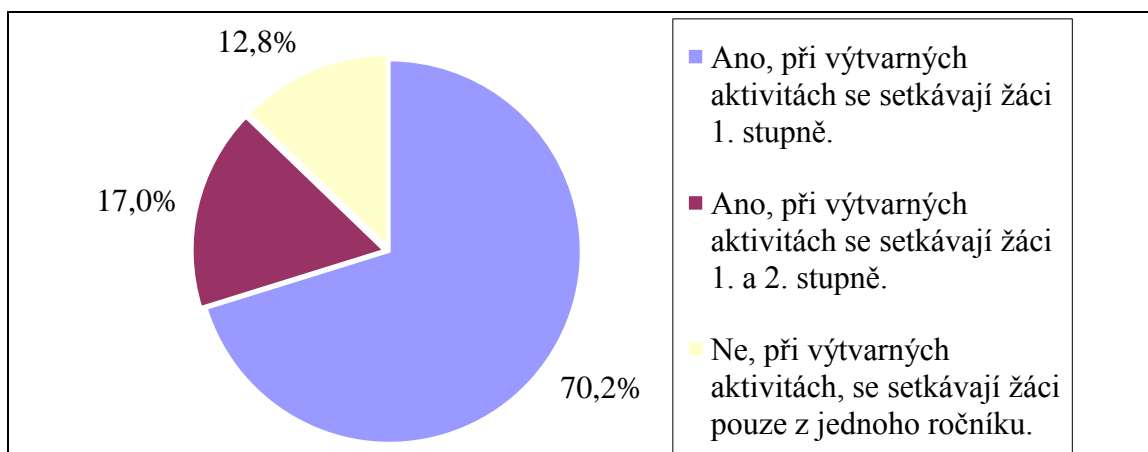
#### Otázka č. 4 - Jakou formou jsou výtvarné aktivity vedeny?



Graf 8 – Forma vedení výtvarných aktivit

V otázce, týkající se formy vedení výtvarných aktivit, 31 respondentů (66 %) uvádí, že je žákům nabízen kroužek, probíhající v rámci školní družiny. Znevýhodnění zde mohou být žáci, kteří školní družinu nenavštěvují. 13 respondentů (27,7 %) uvádí, že výtvarné aktivity probíhají v rámci volitelného předmětu. „Kurz, který je pořádán pro žáky i veřejnost“, „výtvarný den“ a možnost „jiné“ vybral ve svých odpovědích vždy pouze 1 z respondentů (2,1 %).

#### Otázka č. 5 - Setkávají se při výtvarných aktivitách žáci různého věku?

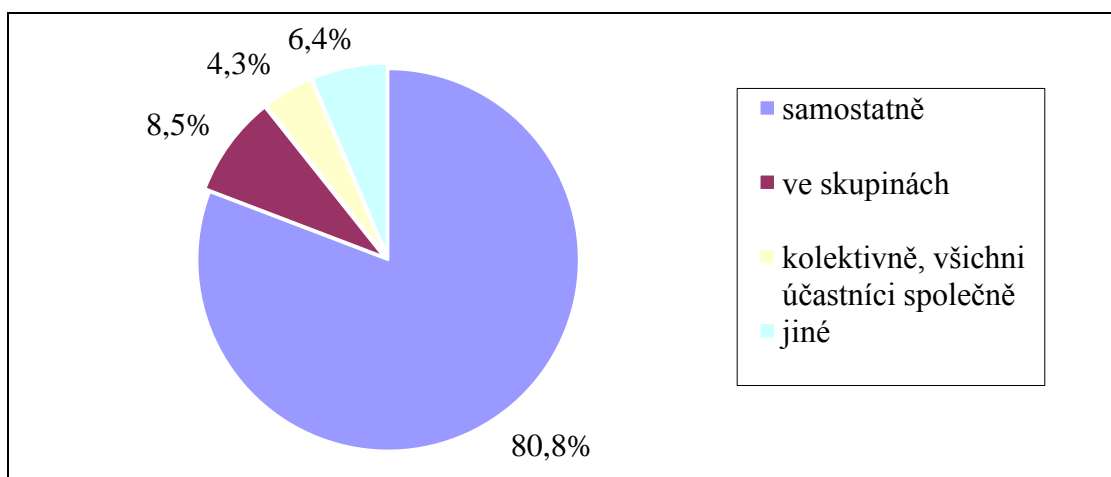


Graf 9 – Skladba žáků

Při výtvarných aktivitách se nejčastěji setkávají žáci prvního stupně, tato možnost se objevuje v 70,2 % tedy ve 33 responzích. 17 % tedy 8 respondentů uvádí, že jsou tyto aktivity pořádány pro žáky 1. a 2. stupně a 12,8%, 6 respondentů, že jsou tyto aktivity nabízeny pouze žákům z jednoho ročníku. Odpovědi „Ano, při výtvarných aktivitách se setkávají žáci 2. stupně ZŠ.“ a „jiné“ nebyly vybrány v žádném z případů.



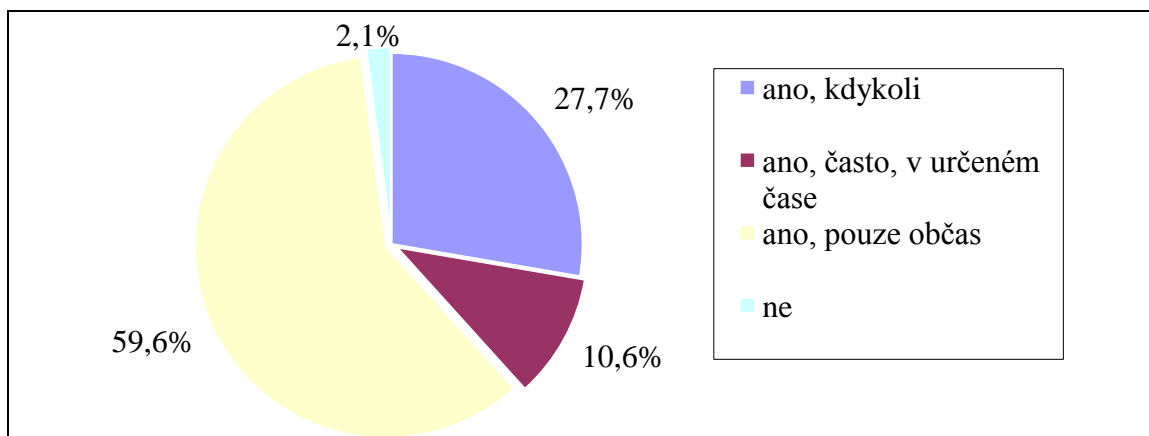
Otázka č. 6 - Při výtvarných aktivitách pracují žáci převážně:



Graf 10 – Styl práce žáků

Z tohoto grafu vyplývá, že žáci pracují převážně samostatně, dokonce 80,8 %, 38 respondentů uvádí tuto odpověď. Dle 4 pedagogů, 8,5 %, žáci pracují převážně ve skupinách, dle 2 pedagogů, 4,3 %, kolektivně, všichni účastníci společně. Ze všech 47 respondentů zvolili 3 možnost „jiné“.

Otázka č. 7 - Mají žáci prostor sdílet své zkušenosti z práce s ostatními účastníky výtvarných aktivit?



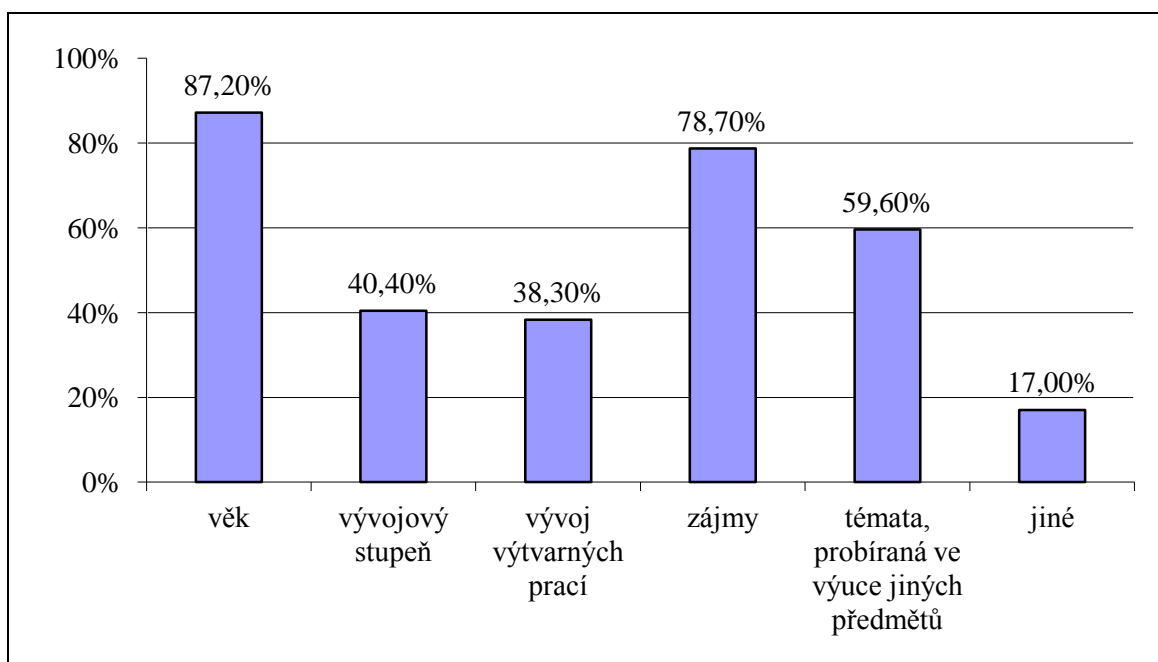
Graf 11 – Sdílení zkušeností

V otázce č. 7 uvádí 28 respondentů, tedy 59,6 %, že žáci mají při výtvarných aktivitách občas možnost sdílet své zkušenosti s ostatními účastníky. Dle 13 respondentů, 27,7 %, mohou žáci kdykoli sdílet své zkušenosti s ostatními. 5 dotazovaných, 10,6 %, uvádí, že žáci mají prostor sdílet své zkušenosti často, v určeném čase. Jeden respondent (2,1%) uvádí, že žáci nemají prostor ke sdílení svých zkušeností s ostatními účastníky.

Otázka č. 8 - Vyberte veškerá kritéria, dle kterých volí vedoucí výtvarných aktivit náměty, které budou zpracovávány.

možnosti odpovědí	počet responzí	podíl
věk účastníků	41	87,2 %
vývojový stupeň účastníků	19	40,4 %
vývoj výtvarných prací účastníků	18	38,3 %
zájem účastníků	37	78,7 %
témata, probíraná ve výuce jiných předmětů	28	59,6 %
jiné	8	17,0 %

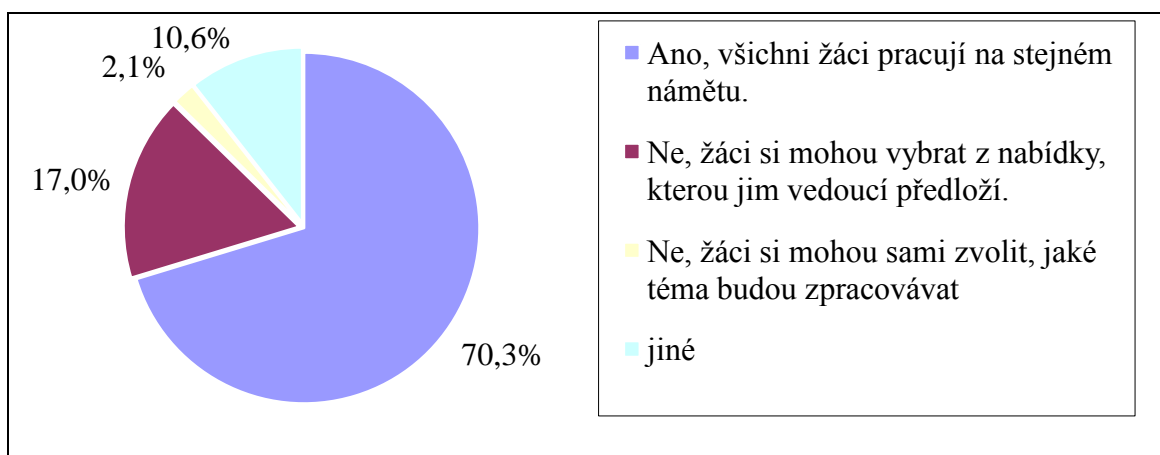
Tabulka 1 – Kritéria pro výběr námětů



Graf 12 – Kritéria pro výběr námětů

Zde můžeme vidět, že nejvíce zastoupeným kritériem pro výběr námětů výtvarných aktivit je věk žáků, zvolilo jej 41 respondentů, tedy 87,2 %. Ve velké míře je také zastoupen zájem účastníků, 37 respondenty. Při výběru tématu je k vývojovému stupni přihlíženo ve 40,4 % případů, kritérium zvolilo 19 respondentů. 18 respondentů také zvolilo vývoj výtvarných prací, je zohledněn ve 38,3 %. Při výtvarných aktivitách, volí téma ke zpracování dle témat probíraných ve výuce jiných předmětů, 59,6 %, tedy 28 respondentů. Možnost „jiné“ vybralo 17 %, 8 respondentů.

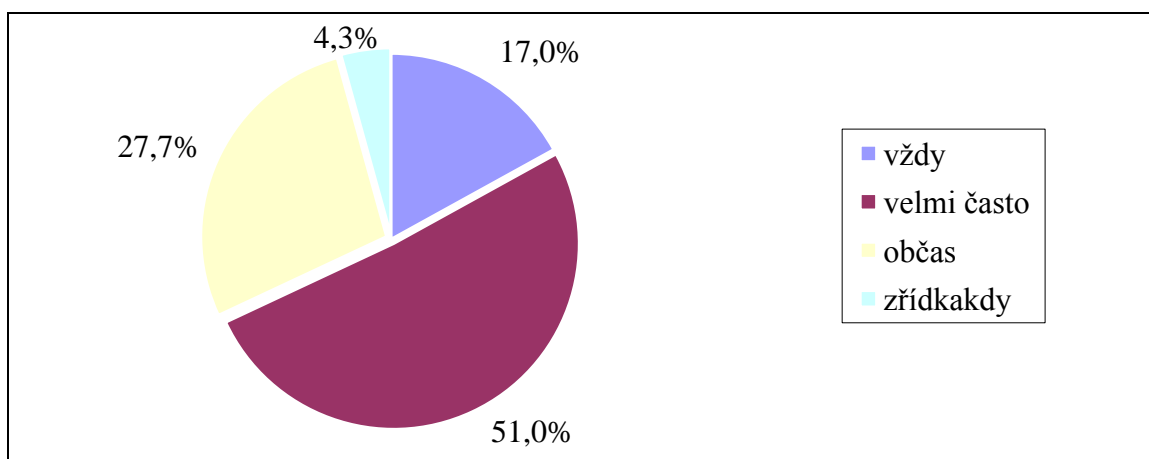
Otázka č. 9 - Jsou náměty, které žáci zpracovávají, stejné vždy pro celou skupinu?



Graf 13 – Náměty výtvarných aktivit

Dle 33 respondentů, 70,3 %, pracují během výtvarných aktivit všichni žáci na stejném námětu. Dle 8 dotazovaných, tedy 17 %, si žáci mohou vybrat z nabídky námětů, které jim vedoucí předloží. Pouze jeden respondent (2,1 %) uvádí, že si žáci mohou sami zvolit, jaké téma budou zpracovávat. Možnost „jiné“ zvolilo 5 respondentů, tedy 10,6 %.

Otázka č. 10 - Jak často je součástí výtvarných aktivit prostor pro experimentování s barvami či materiály?



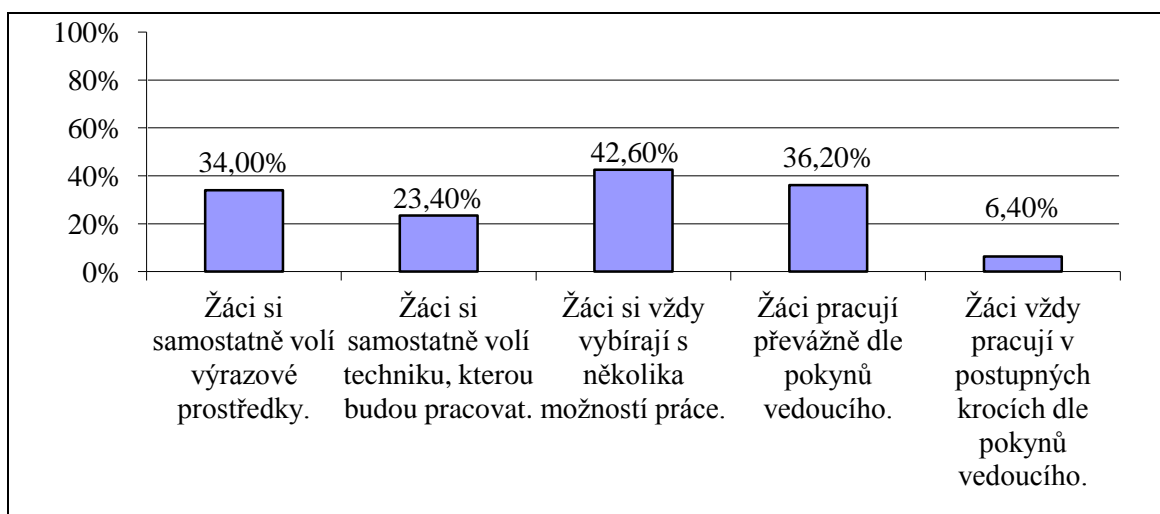
Graf 14 – Prostor pro experimentování

Nejčastější odpovědí u otázky byla možnost „velmi často“. 51 %, tedy 24 respondentů, uvádí, že žáci, navštěvující výtvarné aktivity, mají velmi často možnost experimentovat s barvami, či materiály. Dle 17 %, 8 respondentů, mají prostor pro experimentování žáci vždy. 27,7 %, 13 respondentů, uvádí, že možnost experimentovat mají žáci pouze občas. Dle 2 z dotazovaných, zastupujících 4,3%, dostávají žáci prostor pro experiment jen zřídka. Možnosti „nikdy“ a „jiné“ nevyužil žádný z respondentů.

Otázka č. 11 – **Mohou si žáci při zpracování námětu volit vlastní cestu? Vyberte všechny vyhovující výroky.**

možnosti odpovědí	počet responzí	podíl
Žáci si samostatně volí výrazové prostředky.	16	34,0 %
Žáci si samostatně volí techniku, kterou budou pracovat.	11	23,4 %
Žáci si vždy vybírají s několika možnostmi práce, které jim vedoucí výtvarných aktivit předloží.	20	42,6 %
Žáci pracují převážně dle pokynů vedoucího výtvarné aktivity.	17	36,2 %
Žáci vždy pracují v postupných krocích dle pokynů vedoucího výtvarných aktivit.	3	6,4 %
Jiné, uveďte prosím.	0	0 %

Tabulka 2 – Možnosti práce



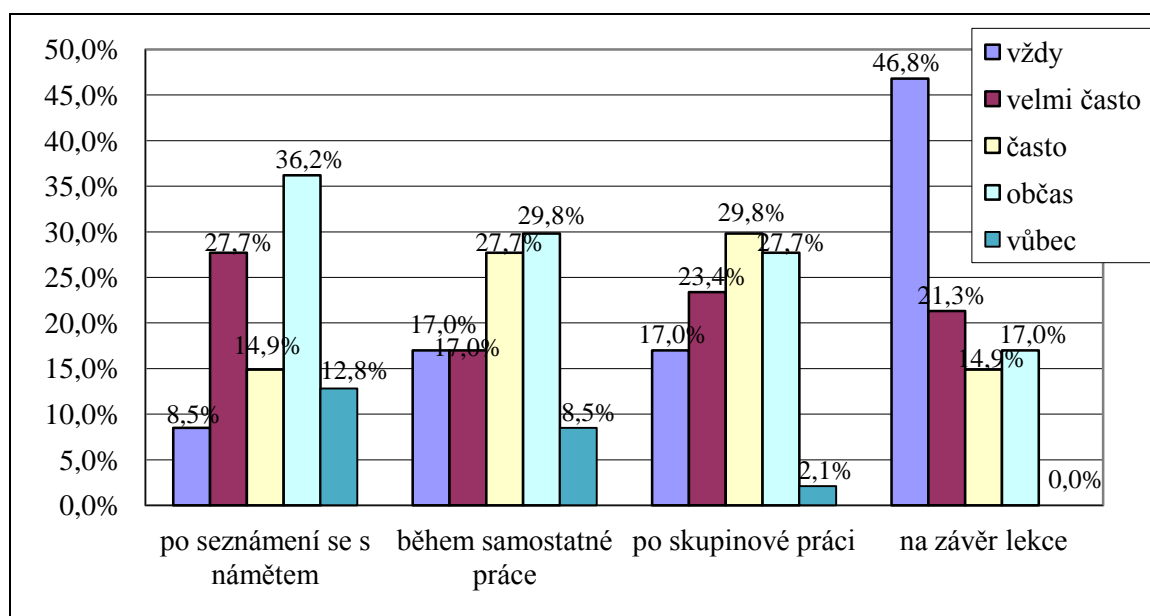
Graf 15 – Možnosti práce

Zde uvádím možnosti přístupů k práci, které vedoucí výtvarných aktivit využívají. Nejčastěji zvolenou odpovědí je „Žáci si vždy vybírají s několika možnostmi práce, které jim vedoucí výtvarných aktivit předloží.“, kterou vybralo 20 respondentů. Možnost „Žáci pracují převážně dle pokynů vedoucího.“ zvolilo 17 respondentů a 16 z nich vybralo možnost „Žáci si samostatně volí výrazové prostředky.“ 11 dotazovaných se rozhodlo pro odpověď „Žáci si samostatně volí techniku, kterou budou pracovat.“. Pouze 3 ze všech dotazovaných vybralo možnost „Žáci vždy pracují v postupných krocích dle pokynů vedoucího.“. Možnost „jiné“ neuvedl ani jeden z respondentů.

Otázka č. 12 – V jaké části lekce a jak často je zařazována reflexe výtvarných aktivit?

možnosti	počet responzí				
	vždy	velmi často	často	občas	vůbec
po seznámení se s námětem	4	13	7	17	6
během samostatné práce	8	8	13	14	4
po skupinové práci	8	11	14	13	1
na závěr lekce	22	10	7	8	0

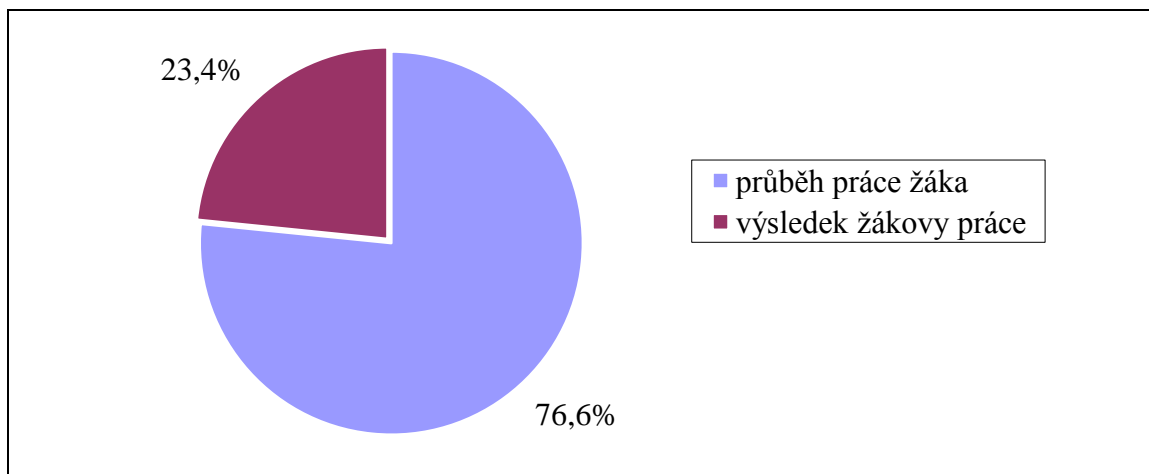
Tabulka 3 – Reflexe výtvarných aktivit



Graf 16 – Reflexe výtvarných aktivit

Nejčastěji je reflexe zařazována v závěru lekce. Vždy ji v závěru lekce využívá 22 z dotazovaných, velmi často 10 respondentů, často 7 a občas 8. Žádný z respondentů nezvolil možnost, že v závěru lekce reflexi nezařazuje. Po skupinové práci zařazuje reflexi nejvíce respondentů často, tuto možnost zvolilo 14 respondentů. 13 respondentů zařazuje reflexi po skupinové práci pouze občas, 11 velmi často, 8 respondentů vždy. Reflexi během samostatné práce využívají respondenti méně, 8 respondentů ji využívá vždy, 8 velmi často. Často reflektuje během samostatné práce 13 respondentů, 14 občas. Po seznámení s námětem zařazují reflexi výtvarných aktivit vždy pouze 4 respondenti, velmi často 13 respondentů, často 7 a občas 17. Vůbec nezařazuje reflexi po seznámení s námětem 6 dotazovaných, během samostatné práce 4 a po skupinové práci 1.

Otázka č. 13 – **Hodnocení je při výtvarných aktivitách zaměřeno spíše na:**



Graf 17 – Zaměření hodnocení

Hodnocení žáků při výtvarných aktivitách, které probíhají nad rámec běžného vyučování, je dle 76,6 %, tedy 36 respondentů zaměřeno spíše na průběh práce žáka. Oproti tomu 11 respondentů, 23,4 %, uvádí, že je hodnocení výtvarných aktivit zaměřen spíše na výsledek žákovy práce.

## 5.4.2 Rozhovory

Metoda rozhovoru je zvolena pro zjištění pohledu a názoru pedagogů na práci formou výtvarné dílny. Pro polostrukturovaný rozhovor bylo předem stanoveno pět otázek, které byly dále doplňovány a přizpůsobovány aktuálnímu vývoji rozhovorů. Rozhovorům předcházelo dotazníkové šetření a následný výběr respondentů, se všemi oslovenými jsme si vyměnili několik e-mailů a poté 6 z nich souhlasilo s provedením rozhovoru. Níže uvádím upravené přepisy rozhovorů s komentářem.

### R1

První respondentka působí v Základní škole v Kopřivnici, okres Nový Jičín, jako osobní asistentka a vychovatelka ve školní družině. Vystudovala střední pedagogickou školu, obor vychovatelství a předškolní a mimoškolní pedagogika. V rámci působení ve školní družině vede kroužek výtvarné dílny. Respondentka zná formu výtvarné dílny, její prvky se snaží začleňovat v rámci kroužku, který vede. Jde o kroužek zaměřený především na rukodělnou činnost, ale věnují se různým činnostem. Kroužek probíhá pravidelně, 1x týdně, vždy 45 minut. Jedná se o vesnickou školu malotřídního typu, kroužek je nabízen všem žákům školy a je možné jej navštěvovat i nepravidelně.

Rozhovor proběhl skrze videohovor. Respondentka souhlasila se záznamem našeho rozhovoru, spustila jsem při rozhovoru jeho nahrávání. Po celou dobu byla velmi milá, odpovídala klidně a s rozvahou. Náš rozhovor probíhal 11 minut včetně úvodní a závěrečné části.

### Přepis odpovědí dle struktury:

- *Hlavní náplní výtvarné dílny je tvorba z různých materiálů, z papíru, dřeva, keramické hlíny. Věnujeme se také šití a vyšívání.*
- *Náměty pro zpracování vybírám dle ročního období, nadcházejícího svátku či události. Také podle zájmu dětí, které mohou ovlivnit a vyjádřit se k tomu, co budou tvořit. Ráda se s žáky zapojuji do výtvarných soutěží. Většinou je jeden námět přenášén do dvou až tří po sobě následujících hodin.*
- *Motivaci volím dle aktuálního námětu, většinou jde o krátké povídání na dané téma. Pokud žáci pracují na výtvorech do soutěže, využívám samotnou soutěž jako způsob motivace, další motivace v tomto případě již není třeba.*

- *V rámci výtvarné dílny žáci experimentují s barvami venku, např. lijí potravinářskou barvu, rozmíchanou ve vodě na sněh a vytvářejí tak různé obrazce. Lijí tuš na vodní hladinu a přenášejí na papír. Pořizují venku otisky a struktury pomocí frotáže. Při rukodělné činnosti si žáci vybírají a zkouší pracovat s různými materiály, např. různé druhy papíru.*
- *Výhodou výtvarné dílny je to, že děti netvoří kvůli konečnému vzhledu díla, ale aby zkoušely nové techniky, které poté mohou využít.*
- *Nevýhodu vidím v hodnocení. Vedení po mě vyžaduje známkování, ale dle mého názoru by výchovy neměly být známkovány a už vůbec ne, probíhají-li nad rámec běžného vyučování.*



## R2

Druhý rozhovor jsem uskutečnila s paní učitelkou, která působí v Základní škole v Havířově. Jedná se o větší školu, umístěnou ve městě. Paní učitelka působí na 1. stupni a má vystudováno učitelství pro 1. stupeň základních škol. V odpoledních hodinách vede výtvarný kroužek, který je určen žákům 2. – 5. tříd, je zaměřený na rukodělné činnosti. Kroužek je pořádán pravidelně jedenkrát týdně, trvá vždy 60 minut. Paní učitelka využívala formu výtvarné dílny v minulosti, nyní vědomě nepoužívá ani její prvky.

Respondentka souhlasila se záznamem našeho rozhovoru, který probíhal osobně. Setkaly jsme se v Základní škole v Havířově během volné hodiny paní učitelky. Působila nervózně, nechtělo se jí příliš rozvádět své odpovědi. Mohlo to být způsobeno nahrávacím zařízením i tím, že jsme si během rozhovoru dělala poznámky na papír. Zaznamenávaný rozhovor probíhal 6 minut.

### **Přepis odpovědí dle struktury:**

- *Hlavní náplní je tvorba výrobků z různých materiálů.*
- *Náměty vybírám na různých internetových stránkách. Žáci vyrábějí ty výrobky, které mě zrovna něčím zaujmou.*
- *Motivace v kroužku není potřeba, navštěvují jej pouze děti, které tvořit chtějí, proto žádnou formu motivace nepoužívám.*
- *Žáci experimentují s netradičními materiály. Využívají látky, filc, dýhu. Zkoušejí, jak se s nimi pracuje a jaké mají vlastnosti.*
- *Nevyužívám již formu výtvarné dílny a to z toho důvodu, že je velice náročná na přípravu, potřebný materiál a chystání různých pomůcek a podkladů. Výhody oproti aktuálnímu vedení kroužku nespatřuji.*

### R3

Třetí rozhovor proběhl s paní učitelkou, působící ve vesnické Základní škole na Znojemsku. Jedná se o školu malotřídního typu, má kapacitu 50 žáků. Paní učitelka působí ve škole na pozici učitele 1. – 3. třídy, angličtinářky a také jako metodik prevence. Vystudovala obor učitelství pro 2. a 3. stupeň se zaměřením na český jazyk a ruský jazyk, poté učitelství anglického jazyka pro 1. stupeň. Paní učitelka vede výtvarný kroužek pro žáky 1. – 5. ročníku, který probíhá pravidelně jedenkrát týdně a každá lekce trvá 60 minut. Paní učitelka zná formu výtvarné dílny pouze teoreticky, prakticky si ji vyzkoušela v rámci jedné návštěvy kurzu, během svého rozšiřujícího studia.

Respondentka souhlasila s provedením našeho rozhovoru skrze videohovor a také se záznamem našeho rozhovoru. Snažila se odpovídat jasně a přesně. Rozhovor trval 4 minuty.

#### **Přepis odpovědí dle struktury:**

- *Hlavním cílem kroužku je výplň volného času žáků tvořivou a zároveň oddechovou činností.*
- *Náměty vybírám dle aktuálního ročního období, dle zájmu dětí, případně navazuji na příběh z hodiny čtení, na různé školní projekty, písně, které žáky baví ve výuce zpívat.*
- *Jako formu motivace používám nejčastěji pohádky, příběhy, hádanky a písničky.*
- *Experiment v hodinách nepoužívám, raději se držím zavedených postupů.*
- *Formu výtvarné dílny neaplikuji z důvodu nedostatku času, nechci přerušovat proces tvorby a navazovat na něj při dalším setkání. Vybírám takové náměty, které žáci zvládnou během 60 minut dokončit. Časová náročnost je největší nevýhodou této formy.*

## R4

Pani učitelka, se kterou jsem provedla čtvrtý rozhovor, působí na prvním stupni v Základní škole v Ostravě - Porubě. Jde o velkou městskou školu. Paní učitelka vystudovala učitelství pro 1. stupeň základní školy. Vede výtvarný kroužek pro 4 děvčata, která se chtějí stále zdokonalovat v kresbě. Setkání probíhají nepravidelně jednou až dvakrát týdně, každé vždy 45 minut. Kroužek je specifický tím, že každá žačka postupuje individuálně a pracuje na vlastním úkolu. Sdílejí mezi sebou své zkušenosti a navzájem si radí a pomáhají si. Paní učitelka se již setkala s formou práce výtvarnou dílnou, nyní jí nepracuje, ale doufá, že jakmile děvčata dosáhnou svých nynějších cílů v kresbě, budou dále pokračovat třeba právě ve výtvarné dílně.

Respondentka souhlasila se záznamem našeho rozhovoru, který probíhal osobně. Navštívila jsem paní učitelku na jejím pracovišti v době po vyučování. Vstřícně mě přivítala a ochotně odpovídala na mé otázky. Rozhovor probíhal 8 minut.

### **Přepis odpovědí dle struktury:**

- *Hlavní náplní kroužku je neustálé zdokonalování se v kresbě, především tužkou.*
- *Náměty pro kresbu volím dle aktuální úrovně žaček. Postupují od základních znalostí, výběru tužek, technik stínování, pozorování světla a stínu k rozvržení kompozice a zachycení tvarů pravidelných a nepravidelných.*
- *Motivaci mají sama děvčata, chtějí zvládnout kreslit portrét a práce je baví. Necítím tedy potřebu vymýšlet další formy motivace.*
- *Experiment v tomto kroužku nevyužívám.*
- *Výhodu práce formou výtvarné dílny vidím v možnosti volného zpracování tématu, žáci mají volnější ruku. Rozvíjí vztah k umění, učí se, že není důležité mít pěkný obrázek na výstavku, ale něco si prožít.*
- *Osobně nespatřuji v této metodě nevýhodu, myslím si však, že práce formou dílny může odradit ty vyučující, kteří lpí na jasném řádu a organizaci hodiny. Někdy může při práci vznikat chaos, někomu nemusí být příjemné, že se žáci pohybují volně po třídě, či tvůrčí hluk.*

## R5

Pátá oslovená paní učitelka působí na 1. stupni na Základní škole v Kloboučích u Brna. Vystudovala učitelství pro 1. stupeň. Paní učitelka vede kroužek pod názvem „Hravé tvoření“ pro žáky 1. a 3. tříd. Setkání probíhají pravidelně jednou týdně, vždy 60 minut. Paní učitelka se snaží pracovat formou výtvarné dílny. Působí jako členka v místním muzeu, které se svými žáky často navštěvuje. Výstavy využívá jako motivaci a zdroj inspirace, žáci někdy malují dle obrazů, které viděli.

Rozhovor byl proveden skrze videohovor, který jsme naplánovali na čas těsně po proběhnutí jednoho setkání, aby se paní učitelce lépe a přesněji odpovídalo. Respondentka souhlasila se záznamem našeho rozhovoru. Velice ochotně odpovídala na mé otázky. Bylo znát, že paní učitelku tato práce velice baví a opravdu se snaží vymýšlet pro děti to nejlepší. Rozhovor probíhal 12 minut.

### **Přepis odpovědí dle struktury:**

- *Hlavní náplní kroužku je kreslení, malování, tvoření zábavnou formou.*
- *Náměty čerpám z internetu, ze starých zásob, z knih, inspiroji se tématy, které probíráme ve výuce. Snažím se zohlednit to, co děti zajímá, ale také záleží na tom, jaký máme zrovna k dispozici materiál.*
- *Žáci mají také možnost podílet se na výběru námětu, často si přinesou něco, čemu se chtějí věnovat. Někdy jde o nápad, někdy o konkrétní výrobek, kterému se pak snažím dávat různé podoby.*
- *Jako motivaci používám obrázky, knížky, předměty, básničky, návštěvy výstav a muzea, staré tradice a zvyky, ale taky chemické pokusy.*
- *Experimentujeme s pokusy, například zkoušíme, které barvy reagují na teplo, zjistili jsme, že voskovky se po zahřátí rozpouštějí a využili jsme je například pro vytvoření vodopádu na papíře. Také tvoříme z různých materiálů, které žáci musí nejprve poznat, osahat si. Vlhčili jsme ubrousky na ruce a různě krčili a vznikla textura, které jsme využili jako kůži a srst.*
- *Výhodou práce formou výtvarné dílny je prožitek, komunikace, probíhající mezi žáky je dále rozvíjí. Žáci jsou často překvapení z výsledku práce. Lekce jsou zábavné, žáci se mohou uvolnit. Při práci ve výtvarné dílně může vyniknout i žák jinak nevýrazný.*
- *Nevýhodou může být větší náročnost pro přípravu a určitě větší nepořádek.*

## R6

Poslední rozhovor jsem uskutečnila s paní učitelkou, která působí na 1. stupni v Základní škole v Ostravě. Vystudovala učitelství pro 1. stupeň se specializací výtvarné výchovy. Paní učitelka vede výtvarný kroužek pod názvem „Malý šikula“ pro žáky 1. až 4. tříd, je zaměřen na rukodělnou činnost. Setkání probíhají pravidelně jednou týdně, vždy 70 minut. Paní učitelka se snaží pracovat formou výtvarné dílny a to nejen v rámci kroužku, ale také v běžných hodinách. Setkala se i s žákem, kterému tento styl práce nevyhovoval, dále je uvedeno, čím to je dle ní způsobeno.

Rozhovor proběhl při osobním setkání, které se uskutečnilo ve škole po vyučování. Paní učitelka mě velmi mile přivítala a ochotně odpovídala na mé otázky. Rozhovor trval 18 minut.

### **Přepis odpovědí dle struktury:**

- *Hlavní náplní kroužku je výtvarná činnost, u které se snažíme zapojit, co nejvíce smyslů.*
- *Náměty čerpám především z internetu, každý se snažím upravit a napasovat na žáky, kteří kroužek navštěvují.*
- *Zohledňuji věk žáků, jejich osobní zájmy, jejich minulé práce a taky zkušenosti s tvorbou, které již mají.*
- *Na závěr každého kroužku zařazuji diskusi, kdy mají žáci, kromě možnosti zhodnotit hodinu, prostor pro vyjádření svých přání na následující náměty.*
- *V úvodní motivaci často využívám příběh, který se vztahuje k námětu, pak o námětu diskutujeme a případně získáváme další informace. Během práce žáky motivuje, když si navzájem ukazují a chválí, na čem pracují.*
- *Experiment využívám často při práci s barvami. Nanášíme barvy různými nástroji a sledujeme, jak ovlivňují výsledek. Lijeme barvy z kelímků, prskáme ji štětcem na papír, rozmícháme v jarové vodě a tvoříme otisky bublin nebo ji otiskáváme z různých textilií.*
- *V běžné výuce se snažím využívat stejné prvky, výhodou je, že mám dvouhodinový výtvarné výchovy, takže můžeme 90 minut pracovat. Na klasickou 45 minutovou hodinu bych nezvládla tuto formu napasovat.*
- *Za největší výhodu práce formou výtvarné dílny považuji to, že každá práce je originál, přestože žáci postupují stejně, vždy vznikne každému něco*

*jiného. Při tomto kroužku mohou uspět i děti, které v jiných předmětech zvláště nevynikají. Mezi žáky probíhá při práci komunikace, ke které jindy nedostávají možnost.*

- *Nevýhodou je časová náročnost, není tedy vždy možné realizovat dílnu v běžné výuce.*
- *Forma výtvarné dílny nemusí vyhovovat všem žákům. Mám jednoho žáka, který potřebuje jasně vidět postupné kroky práce a předem znát její výsledek. Vždy mu záleží na výsledku. Domnívám se, že je to způsobeno vedením jeho rodičů. Tento žák je v rodině srovnáván se svým starším sourozencem, který byl v očích rodičů úspěšnější. Doma za něj rodiče často vypracovávají úkoly a připravují ho na veškeré učivo ještě před tím, než jej začneme probírat. On má potom ve škole strach z neúspěchu a zklamání rodičů.*
- *Žák sice velmi rád experimentuje, ale v každé práci hledá přílišné složitosti a neuvolní se. Na rozdíl od ostatních žáků si s tvorbou nikdy nehraje. Ale i když ví, co má být výsledkem, stále se podceňuje a potřebuje průběžně konzultovat, jestli postupuje správně.*
- *Práce v dílně by mohla žákovi zvednout sebedůvěru. Zažil by pocit úspěchu. Musel by se ale odpoutat od požadavků své rodiny a to se nám zatím nedaří.*

### 5.4.3 Diskuse k výzkumnému šetření

V diplomové práci se primárně zabývám nabídkou a podobou výtvarných aktivit, které probíhají na základních školách nad rámec běžného vyučování. Pro to, aby byl naplněn cíl této práce je potřeba vyhodnotit výzkumné otázky a předpoklady, vztahující se k nim, jež byly stanoveny v počátku výzkumného šetření.

**Otázka č. 1: Nabízejí školy výtvarné aktivity, které probíhají nad rámec běžného vyučování?**

**Předpoklad č. 1: Většina škol nabízí žákům možnost navštěvovat výtvarné aktivity, které probíhají nad rámec běžného vyučování.**

Dotazníkové šetření ukázalo, že školy nabízejí výtvarné aktivity, které probíhají nad rámec běžného vyučování, ovšem předpoklad č. 1 se nepotvrdil. Pouze 47 z 98 respondentů, což je méně než polovina, odpovědělo, že škola, ve které působí, nabízí možnost navštěvovat výtvarné aktivity, probíhající nad rámec běžného vyučování a dále, pod jakým názvem jsou tyto aktivity vedeny. Nyní uvádím seznam odpovědi, které se objevují, v závorce je počet opakování, pokud se daný název objevuje více než jedenkrát:

- *Výtvarný kroužek* (12)
- *Keramika* (10)
- *Šikovné ruce* (4)
- *Výtvarné činnosti* (3)
- *Výtvarné tvoření* (3)
- *Výtvarné techniky* (2)
- *Výtvarné dílny s keramikou* (2)
- *Kreativní kroužek*
- *Tvoříněk*
- *Hravé tvoření*
- *Enkaustika*
- *Grafika*
- *Tvorba animací*

- *Rukodělné práce*
- *Veselé barvičky*
- *Dovedné ruce*
- *Miš Maš*
- *Malý šikula*

**Předpoklad č. 2: Městské a kapacitně větší školy nabízejí výtvarné aktivity, probíhající nad rámec běžného vyučování častěji, než školy umístěné na vesnicích.**

V rámci výzkumného šetření se nepotvrdil ani předpoklad č. 2. Dovolují si tedy usuzovat, že umístění ani kapacita školy nemá vliv na možnosti školy nabízet svým žákům kroužky a další volnočasové výtvarné aktivity. Rozdíly jsou v tomto případě opravdu velmi malé, městské školy nabízejí výtvarné aktivity v 46 % případů, vesnické v 51 %. Z kapacitně větších škol, které navštěvuje více než 200 žáků, nabízí výtvarné aktivity, pořádané nad rámec běžného vyučování 52 %. Tyto aktivity nabízí také 40 % z kapacitně menších škol. Mohu uvést, že přibližně polovina dotazovaných pedagogů působí ve škole, která svým žákům nabízí možnost navštěvovat a účastnit se výtvarných aktivit, které probíhají nad rámec běžného vyučování.

**Otázka č. 2: Jsou v průběhu konání výtvarných aktivit, které probíhají nad rámec běžné výuky, využity prvky výtvarné dílny?**

Během výzkumného šetření se ukázalo, že vedoucí výtvarných aktivit na základních školách využívají některé z prvků výtvarné dílny. Většina výtvarných aktivit (66 %), probíhá formou výtvarného kroužku v rámci školní družiny. Díky tomu je možné, aby se při výtvarných aktivitách setkávali žáci různého věku, žáci celého 1. stupně základní školy. Objevila se také jedna velmi specifická odpověď, jeden z respondentů uvádí, že žákům, navštěvující školu, ve které působí je nabízen kroužek školního klubu, který mají možnost navštěvovat žáci ze dvou různých škol.

Jedním z charakteristických znaků výtvarné dílny je možnost sdílení vlastních zkušeností, ať už s náměty, vyjadřovacími prostředky, výtvarnými technikami nebo používanými nástroji, mezi všemi jejími účastníky. Při organizaci výtvarné dílně je potřeba dbát na to, aby všichni účastníci měli možnost kdykoli diskutovat o zvolených



postupech a vybraných materiálech. Porovnávat mezi sebou své zkušenosti s používáním nástrojů a výtvarných prostředků, které používají, či s kterými experimentují. Je tedy velice vhodné, setkají-li se při výtvarné dílně účastníci různého věku s různými nejen výtvarnými zkušenostmi. Výzkum ukázal, že prostor pro sdílení svých zkušeností dostává kdykoli pouze 28 % účastníků výtvarných aktivit, oproti tomu 60 % má tuto možnost pouze občas.

### **Předpoklad č. 3: Při výtvarných aktivitách žáci pracují převážně samostatně.**

Na základě svých zkušeností z praxe jsem předpokládala, že žáci pracují převážně samostatně. Tento předpoklad se potvrdil. Při výtvarných aktivitách žáci pracují v 80 % času samostatně, pouze výjimečně pracují ve skupinkách nebo kolektivně. Objevili se 3 respondenti, kteří si nevybrali z nabízených možností a uvádějí:

- *Využívám všechny možnosti práce.*
- *Záleží na zvolené aktivitě.*
- *Žáci pracují převážně samostatně, jakmile ti rychlejší úkol dokončí, pomáhají svým spolužákům a pracují tedy společně.*

Samostatná práce a výtvarná dílna se však mezi sebou navzájem nevylučují. Pokud jsou využity jiné z prvků výtvarné dílny, může být samostatná činnost vítána.

### **Předpoklad č. 4: Žáci mají možnost zvolit si námět, výrazové prostředky nebo výtvarné techniky, kterými budou pracovat.**

Výzkumné šetření formou dotazníku i metodou rozhovoru neprokázalo vyloučení ani potvrzení předpokladu č. 4. To však nemůžu považovat za negativní zjištění. Výzkum ukazuje, že jsou pedagogové, které umožňují žákům zvolit si námět a také způsob jeho zpracování, ale i tací, kteří i při výtvarných aktivitách potřebují řád a volí známé postupy. Můžu tedy usuzovat, že jsou vyučující, kteří vedou výtvarné aktivity za použití prvků výtvarné dílny. Při výběru námětu pouze jeden respondent uvedl, že jej nechává zcela na žácích. Možnost „jiné“ zvolilo v odpovídající otázce 5 respondentů a uvádí tyto odpovědi:

- *Na začátku jde o stejný námět, každému ale trvá jeho tvorba jinou dobu, rychlejší po dokončení může pracovat samostatně na vlastním nápadu.*
- *Vždy je to jiné. Jsou hodiny, kdy si žáci mohou sami vybrat. Jindy mají daná nějaká pravidla.*
- *Někdy si mohou žáci zvolit a někdy je námět stejný pro celou skupinu.*
- *Většinou pracují na stejném námětu, ale bývají i hodiny volné tvorby.*
- *Forma zpracování se může lišit.*

Vyučující nejčastěji při výběru námětu zohledňují věk žáků, často zájmy žáků, méně často pak témata, probíraná ve výuce. Šetření ukazuje, že se dále vyučující řídí těmito kritérii:

- *roční období, významná výročí nebo události,*
- *školní akce,*
- *aktuální možnosti materiálního zabezpečení,*
- *téma udané pro celý školní rok,*
- *probíhající výstavy,*
- *soutěžní vypsání témat,*
- *žádost vedení školy, kolegů.*

**Předpoklad č. 5: Hodnocení je při výtvarných aktivitách zaměřeno na průběh práce žáka.**

Předpoklad č. 5 se potvrdil, 77 % respondentů uvádí, že při výtvarných aktivitách je hodnocení zaměřeno spíše na průběh práce žáka. Dle zbylých 23 % je hodnocen výsledek žákovy práce. Při práci formou výtvarné dílny není vzhled či výsledek tvorby důležitý. Důraz je kladen na společně prožitý čas a poznání něčeho nového, hlavním rysem je prožitek, experiment, touha zdokonalit se v tvůrčí činnosti.

## **6 PŘÍKLADY DO PRAXE**

Cílem diplomové práce je navrhnout inovace a doporučení, které umožní zařadit vybrané prvky výtvarné dílny i do běžné výuky. S tímto účelem jsem vytvořila příklady vyučovacích hodin a ověřila je v praxi. V následujících kapitolách uvádím strukturované přípravy na hodiny výtvarné výchovy, záznamy jejich realizace v praxi a jejich reflexi. Přípravy jsem zformulovala do podoby metodických listů, které jsou pro použití v praxi velmi vhodné díky přehlednosti, kterou nabízejí.

### **6.1 Metodické listy pro výuku**

Úkoly, které jsem vytvořila, formuluji do podoby metodických listů, jelikož tím zajistím srozumitelnost a přehlednost pro všechny pedagogy, kteří by měli zájem je využít. Metodické listy jsou koncipovány na základě studia k teoretické části diplomové práce a s ohledem na rámcový vzdělávací program. Tvůrčí aktivity, navržené v metodických listech, rozvíjí klíčové kompetence. V metodických listech uvádím cíl výuky a doporučený věk žáků, pro který je přizpůsobena, popisují průběh výuky, požadavky k jejímu provedení, pomůcky, potřebný materiál a techniku. Navrhuji také formu motivace, hodnocení a tipy pro reflexi jednotlivých hodin.

### 6.1.1 Barevné blues

<b>Časová dotace</b>	90 minut
<b>Třída/věk dětí</b>	5. třída
<b>Výchovně vzdělávací cíl</b>	Žák ve své tvorbě uplatňuje vlastní zkušenosti, nalézá a uplatňuje vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě smyslového vnímání. Žák se seznámí s novou možností malby.
<b>Výtvarný problém</b>	zobrazení a záznam hudby, výběr a kombinování barev
<b>Vztah k výtvarné kultuře</b>	<p><i>František Kupka – Vanoucí modře</i> - Kupkova ekvilibristika s modrými vlnami připomíná smutnou bluesovou píseň. Jeho obrazy mají zakódovanou jemnou nostalgii, která se jako dým vznáší k obloze. Ta je modrá a slovo blues znamená v angličtině opět modrou barvu.(zdroj: František Kupka: Modré v pohybu, Museum Kampa. Museum Kampa – moderní umění v centru Prahy [online]. Copyright © Museum Kampa [cit. 12.03.2020]. Dostupné z: <a href="http://www.museumkampa.cz/vystava/frantisek-kupka-modre/">http://www.museumkampa.cz/vystava/frantisek-kupka-modre/</a>)</p> <p><i>Blues</i> - Hudební styl, který vznikl v afro-americké otrocké komunitě v 19. století v USA. Blues je světská hudba, vycházející z náboženských gospelů a spirituálů a je velmi výrazně ovlivněno africkou hudbou původních národů. <i>Buddy Guy</i> - americký bluesový kytarista a zpěvák. V roce 1985 byl uveden do Blues Hall of Fame a v roce 2005 do Rock and Roll Hall of Fame. Časopis Rolling Stone ho umístil na třicátou pozici ve svém žebříčku 100 nejlepších kytaristů všech dob. (zdroj: PALMER, R. 2006. Opravdové blues. Argo. ISBN 80-7203-740-4.)</p>
<b>Technika</b>	malba hřebenem temperovými barvami
<b>Pomůcky</b>	Papíry A3, temperové barvy, hřebeny, plastové talířky,

	nahrávka: Buddy Guy - A Man And The Blues, obrazové ukázky: portrét Františka Kupky, dílo „Na trhu“, „Katedrála“, Vanoucí modře -1, 2 a 3“
<b>Motivace</b>	seznámení se s dílem Františka Kupky, poslech nahrávky a následná diskuse
<b>Postup</b>	Poslechneme si nahrávku a diskutujeme o tom, co se nám při ní vybaví. Seznámíme děti s blues a s dílem Františka Kupky, kterého mohlo blues inspirovat. Připravíme si pracovní plochu. Při dalším poslechu nahrávky budeme zaznamenávat hudbu na papír. Na plastové talířky si připravíme temperovou barvu, do které namáčíme hřeben. Hřebenem roztíráme barvu po papíru.
<b>Hodnocení</b>	Hodnocení probíhá ve skupinkách. Děti hledají ve svých dílech podobnost (barvu, tvar, velikost) a dle toho se seskupí. Vymyslí několik vět, kterými popíší, v čem se jejich výkresy shodují a proč si myslí, že to tak je a ty sdělí všem. (př.: Vybrali jsme si odstíny zelené barvy, protože je pro nás uklidňující, jako tato hudba.) Sledujeme: plnění a přístup žáka k úkolu, zájem, pracovní aktivitu a nasazení, dodržování a plnění zadaných parametrů, stupeň tvořivosti a samostatnosti, poznání zákonitostí činnosti a jejich využití.
<b>Další poznámky</b>	Dbáme na úklid (všechny věci, hlavně učebnice a sešity máme v aktovce, kterou můžeme postavit ke stěně ve třídě). Pod výkres i okolo položíme noviny. Pokud jsou barvy příliš husté, může se na kousek temperové barvy kápnout pár kapek vody. Dochází k tomu, když má dítě staré nekvalitní temperry.

## 6.1.2 Krajina přes barevné brýle

<b>Časová dotace</b>	90 minut
<b>Třída/věk dětí</b>	4. třída
<b>Výchovně vzdělávací cíl</b>	Žák ve své tvorbě uplatňuje vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě smyslového vnímání. Žák se seznámí s novou možností malby. Žák kombinuje výtvarné vyjadřovací prostředky kresby a malby.
<b>Výtvarný problém</b>	výběr a kombinování barev
<b>Vztah k výtvarné kultuře</b>	<i>Oldřich Lajsek – Krajinomalba - Výstava v Galerii výtvarného umění v Ostravě.</i> Oldřich Lajsek za svůj život vytvořil zhruba 3000 malířských nebo grafických děl. Ve své tvorbě se vyznačoval poměrně velkou žánrovou i technickou všestranností. Bezesporu nejvíce se proslavil díky krajinomalbě, v níž dokonce patřil mezi nejvýznamnější tvůrce své doby. Inspiraci čerpal hlavně ve Středočeském kraji, zejména pak ve svém rodném kutnohorském regionu. Dále často maloval krajiny z okolí hory Říp, z Polabí a z Českého středohoří. Četná jsou i díla z pražského prostředí, kde rád zachycoval jedinečnost okamžiku v ulicích. Autorova tvorba je charakteristická díky osobitému uměleckému rukopisu. Typická je zejména pevná výstavba kompozice a zároveň i mírné abstrahování. (zdroj: Oldřich Lajsek – český malíř (1925-2001). Oldřich Lajsek – český malíř (1925-2001) [online]. Copyright © 2020 [cit. 12.03.2020]. Dostupné z: <a href="http://lajsek.cz">http://lajsek.cz</a> )
<b>Technika</b>	malba krepovým papírem, doplněná kresbou suchými pastely
<b>Pomůcky</b>	papíry A3, krepové papíry, široké štětce, kelímeček na vodu, suchý pastel, ukázka malby krepovým papírem,

	barevnou folii k úvodní motivaci, obrazové ukázky z díla Oldřicha Lajška: „Krajinomalba K 4, K 21, K 46, K109“ a „Pole“
<b>Motivace</b>	seznámení se s dílem Oldřicha Lejska a následná diskuse, pokus pohledu skrze barevnou folii na předměty ve třídě i spolužáky, kouzlo malby krepovým papírem
<b>Postup</b>	Prohlédneme si ukázkou děl a diskutujeme o tom, v čem se odlišují od jiných krajinomaleb. Koukáme se skrze barevnou folii, jak se mění předměty kolem nás. Předvedeme si ukázkou malby krepovým papírem, kterou máme připravenou. Připravíme si pracovní plochu. Pomocí štětce namočíme tvrdý papír A3 vodou a poklademe jej kusy krepového papíru. Abychom zajistili pečlivé namočení krepového papíru, dále jej štětcem namáčíme. Nevyužíváme tahy štětcem, ale tzv. tupování. Nyní necháme žákům prostor pro experimentování a práci s několika krepovými papíry. Po úplném zaschnutí začne krepový papír odpadávat, sundáme jej a začínáme dokreslovat. Využijeme suchý pastel a zdůrazňujeme viditelně linie a prvky, které připomínají strukturu krajiny.
<b>Hodnocení</b>	Probíhá pomocí metody galerie. Práce vyskládáme do kruhu, postavíme se po jeho obvodu a obcházíme všechny práce, dokud nestojíme opět u své. Poté dostane každý prostor vyjádřit se. Sledujeme: přístup žáka k úkolu, zájem, pracovní aktivitu a nasazení, stupeň tvořivosti a samostatnosti, poznání zákonitostí činnosti a jejich využití.
<b>Další poznámky</b>	Dbáme na úklid (všechny věci, hlavně učebnice a sešity máme v aktovce, kterou můžeme postavit ke stěně ve třídě). Pod výkres i okolo poklademe noviny. Krepový papír pouští barvu, žáci mohou mít velmi špinavé ruce, můžeme zvážit použití jednorázových rukavic.

### 6.1.3 Kubistický portrét

<b>Časová dotace</b>	90 minut
<b>Třída/věk dětí</b>	2. třída
<b>Výchovně vzdělávací cíl</b>	Žák při tvůrčí činnosti využívá prvky vizuálně obrazného vyjádření. Žák se seznámí s novou podobou umění. Žák kombinuje výtvarné vyjadřovací prostředky malby.
<b>Výtvarný problém</b>	zjednodušení portrétu do geometrických tvarů
<b>Vztah k výtvarné kultuře</b>	<i>Josef Čapek – Harmonikář, Robinson, Černošský král, Šašek, Fantomas</i> – Kubismus vznikl na poč. 20. stol. v Paříži, od slova: <i>cubus</i> = kostka, krychle. Průkopníky byli Picasso, Braque, Griss, Legér. Kubismus hledá způsob, jak zachytit trojrozměrnost věcí na dvourozměrné ploše. Znakem kubismu je rozbíjení a rozklad předmětů na jeho části, zobrazuje je z různých pohledů, pomíjí detaily a používá základní geometrická tělesa. Ohnisko obrazů je ve středu díla a směrem k okrajům se význam objektů zmenšuje. (zdroj: PIOJAN, J.: Dějiny umění 9. 2. vyd. Balios, 2000. ISBN 80-242-0217-4.)
<b>Technika</b>	malba vodovými barvami
<b>Pomůcky</b>	papíry A3, vodové barvy, štětce, kelímky, obrazové ukázky díla Josefa Čapka: „Harmonikář“, „Robinson“, „Černošský král“, „Šašek“, „Fantomas“.
<b>Motivace</b>	ukázka kubistických děl Josefa Čapka
<b>Postup</b>	Papír rozdělíme několika tahy štětcem na sekce různých tvarů. Sekce vybarvíme vodovými barvami. Po zaschnutí do jednotlivých sekcí vytvořeného základu malujeme části obličeje a vytvoříme portrét inspirovaný kubistickými portréty Josefa Čapka. Namalujeme předmět, charakteristický pro naši postavu (př. míč fotbalistovi, štětec malíři, šroubovák opraváři...).



<b>Hodnocení</b>	<p>Žák vymyslí svému portrétu název, svou postavu pojmenuje. Název musí odpovídat namalovanému charakteristickému předmětu postavy. Název napíše na kartu ke svému dílu, otočí tak, aby nápis nebyl vidět. Všichni hádají, kdo koho zobrazil.</p> <p>Sledujeme: plnění a přístup žáka k úkolu, zájem, pracovní aktivitu a nasazení, stupeň tvořivosti a samostatnosti.</p>
<b>Další poznámky</b>	<p>Dbáme na úklid (všechny věci, hlavně učebnice a sešity máme v aktovce, kterou můžeme postavit ke stěně ve třídě). Pod výkres i okolo poklademe noviny. Tato aktivita může navazovat na učivo oblasti Člověk a svět práce – povolání.</p>

### 6.1.4 Nebeská podívaná

<b>Časová dotace</b>	90 minut														
<b>Třída/věk dětí</b>	1. třída														
<b>Výchovně vzdělávací cíl</b>	Žák vyjadřuje rozdíly při vnímání různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky. Žák se seznámí s novou možností malby. Žák kombinuje výtvarné vyjadřovací prostředky malby.														
<b>Výtvarný problém</b>	princip tisku, hra s otisky														
<b>Vztah k výtvarné kultuře</b>	seznámení se s tiskem, vyvolání zájmu o okolní svět, probouzení výtvarné fantazie a tvořivosti, kompozice														
<b>Technika</b>	práce s otiskem, malba temperovými barvami														
<b>Pomůcky</b>	papíry A3, temperové barvy, štětce, kelímky na vodu, bublinková folie, bílé křídly														
<b>Motivace</b>	<p>Nebeská podívaná: Za bezmračné noci se na obloze třpytí množství světelných bodů. Některé z nich jsou planety, krouží kolem Slunce a jsou jeho světlem ozařované, podobně jako Země. Ty ostatní jsou nesmírně vzdálené hvězdy.</p> <p>Říkadla: Vesmír, Sluneční soustava</p> <table border="0"> <tr> <td><b>Vesmír</b></td> <td><b>Sluneční soustava</b></td> </tr> <tr> <td>Pojem vesmírný     □  </td> <td>Ve sluneční soustavě □ □ □  </td> </tr> <tr> <td>je dost obširný.     □  </td> <td>důležité Slunce je. □ □ □  </td> </tr> <tr> <td>Vesmír je prostorem □   □  </td> <td>Teplem a světlem     □  </td> </tr> <tr> <td>i hmotou a časem, □   □  </td> <td>zásobuje Zem.     □  </td> </tr> <tr> <td>krom planet, hvězd, galaxie, □ □ □ □</td> <td>Mezi osmi planetami □ □ □ □</td> </tr> <tr> <td>temnou hmotu obsahuje. □ □ □ □</td> <td>jediná obydlená námi. □ □ □ □</td> </tr> </table>	<b>Vesmír</b>	<b>Sluneční soustava</b>	Pojem vesmírný     □	Ve sluneční soustavě □ □ □	je dost obširný.     □	důležité Slunce je. □ □ □	Vesmír je prostorem □   □	Teplem a světlem     □	i hmotou a časem, □   □	zásobuje Zem.     □	krom planet, hvězd, galaxie, □ □ □ □	Mezi osmi planetami □ □ □ □	temnou hmotu obsahuje. □ □ □ □	jediná obydlená námi. □ □ □ □
<b>Vesmír</b>	<b>Sluneční soustava</b>														
Pojem vesmírný     □	Ve sluneční soustavě □ □ □														
je dost obširný.     □	důležité Slunce je. □ □ □														
Vesmír je prostorem □   □	Teplem a světlem     □														
i hmotou a časem, □   □	zásobuje Zem.     □														
krom planet, hvězd, galaxie, □ □ □ □	Mezi osmi planetami □ □ □ □														
temnou hmotu obsahuje. □ □ □ □	jediná obydlená námi. □ □ □ □														

<b>Postup</b>	Bublínkovou folii potřeme temperovou barvou, vzor přeneseme otiskem na papír. Tento krok opakujeme s použitím jedné, dvou nebo tří barev. Folii můžeme otisknout vícekrát. Barvy se na folii mísí. Po zaschnutí domalujeme barvami, nebo dokreslíme bílou křídou představu o vesmíru.
<b>Hodnocení</b>	Každý žák předvede své dílo a určí, jaký vesmírný jev zobrazil. Poté se rozdělí do skupin dle společných znaků. Ve skupinách se žáci hodnotí, oceňují navzájem své nápady.  Sledujeme: plnění a přístup žáka k úkolu, zájem, pracovní aktivitu a nasazení, dodržování a plnění zadaných parametrů, stupeň tvořivosti a samostatnosti.
<b>Další poznámky</b>	Dbáme na úklid (všechny věci, hlavně učebnice a sešity máme v aktovce, kterou můžeme postavit ke stěně ve třídě). Pod výkres i okolo poklademe noviny.

### 6.1.5 Podoby bouře

<b>Časová dotace</b>	90 minut
<b>Třída/věk dětí</b>	3. třída
<b>Výchovně vzdělávací cíl</b>	Žák ve své tvorbě uplatňuje vlastní zkušenosti. Žák se seznámí s novou možností malby.
<b>Výtvarný problém</b>	zobrazení a záznam hudby, výběr a kombinování barev
<b>Vztah k výtvarné kultuře</b>	<i>Teorie barev</i> - ODSŤÍN je základní, čistá barva ze spektra s vlastním názvem (červená, zelená atd.). JAS je postavení barvy vzhledem ke stupnici šedé – od světlé po tmavou. SYTOST je intenzita barvy, je to barevná intenzita odstínu (modrá, tmavě modrá, temná modrá). TEPLÉ BARVY - pocitově působí jako barvy v popředí, emotivně kladné (odstíny žluté, některé žlutozelené, žlutooranžové, oranžové a odstíny červené). STUDENÉ BARVY - při úbytku intenzity světla se nachyluje barevnost směrem k modrému odstínu (slunce za mrakem), chladné jsou odstíny modré, modrozelené, modrofialové, pařížská modrá vytváří dojem prostoru, je to „hluboká“ barva. (zdroj: ELIŠKA, Jiří. Vizuální komunikace: Teorie Barev. [online]. 2004 [cit. 2013-11-30]. Dostupné z: <a href="http://www.jiri.eliska.cz/fileadmin/user_upload/knihy/Barvy%2004.pdf">http://www.jiri.eliska.cz/fileadmin/user_upload/knihy/Barvy%2004.pdf</a> )
<b>Technika</b>	kresba suchými pastely
<b>Pomůcky</b>	papíry, suché pastely nebo křídly, nahrávka bouřky: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ain-Dur4wg4">https://www.youtube.com/watch?v=Ain-Dur4wg4</a>
<b>Motivace</b>	seznámení se s teorií barev, poslech nahrávky a následná diskuse
<b>Postup</b>	Poslechneme si nahrávku a diskutujeme o tom, co se nám při ní vybaví. Seznámíme děti s teorií barev. Připravíme si pracovní plochu. Při dalším poslechu nahrávky budeme zaznamenávat hudbu na papír. Při práci si najdeme

	pohodlné místo, můžeme ležet na zádech, na břiše, klečet nebo dřepět a kreslit oběma rukama.
<b>Hodnocení</b>	<p>Žáci hledají ve svých dílech podobnost (barvu, tvar, velikost) a dle toho vytvoří skupinky. Vymyslí několik vět, kterými popíší, v čem se jejich výkresy shodují. Tyto věty sdělí všem. (př.: Vybrali jsme si tmavé odstíny, protože jsme si představili noční bouřku.)</p> <p>Sledujeme: plnění a přístup žáka k úkolu, zájem, pracovní aktivitu a nasazení, stupeň tvořivosti a samostatnosti, poznání zákonitostí činnosti a jejich využití.</p>
<b>Další poznámky</b>	Dbáme na úklid. Třídu upravíme tak, abychom měli, co nejvíce prostoru, odstěhujeme lavice a židle nejlépe na chodbu nebo alespoň ke stěně. Pod výkres i okolo poklademe noviny.

### 6.1.6 Svět pod zemí

<b>Časová dotace</b>	90 minut
<b>Třída/věk dětí</b>	2. třída
<b>Výchovně vzdělávací cíl</b>	Žák se seznámí s novou možností malby. Žák kombinuje výtvarné vyjadřovací prostředky malby.
<b>Výtvarný problém</b>	princip tisku, hra s otisky
<b>Vztah k výtvarné kultuře</b>	seznámení se s principem tisku, vyvolání zájmu o okolní svět, probouzení výtvarné fantazie a tvořivosti, základy kompozice
<b>Technika</b>	práce s otiskem, malba temperovými barvami
<b>Pomůcky</b>	papíry A3, temperové barvy, štětce, kelímky na vodu, pěnové výplně flo pak, progressa
<b>Motivace</b>	Pozorování sklenice s vrstvami půdy a drobnými živočichy, dramatická hra.
<b>Postup</b>	Pěnové tvary potřeme z vybrané strany temperovou barvou a otiskneme (až pětkrát), znovu nabarvíme a otiskneme. Tyto kroky opakujeme do té doby, než máme papír pokryt. Kombinujeme 2 až 4 barvy. Po zaschnutí dokreslujeme živočichy progressy.
<b>Hodnocení</b>	Všechny práce pověsíme na nástěnku těsně vedle sebe. Vytvoříme si vlastní podzemní svět. Hledáme a pojmenováváme všechny živočichy, žijící v půdě. Porovnáváme se sklenicí skutečné zeminy s živočichy. Sledujeme: plnění a přístup žáka k úkolu, zájem, pracovní aktivitu a nasazení, dodržování a plnění zadaných parametrů, stupeň tvořivosti a samostatnosti.
<b>Další poznámky</b>	Dbáme na úklid (všechny věci, hlavně učebnice a sešity máme v aktovce, kterou můžeme postavit ke stěně ve třídě). Pod výkres i okolo poklademe noviny. Pěnové tvary se při obtiskování deformují, je dobré je alespoň třikrát během práce vyměnit za nové.

## 6.2 Realizace úkolů v praxi a jejich reflexe

Úkoly, zpracované v metodických listech v předchozí kapitole jsem ověřila v praxi. Realizace úkolů probíhala na Základní škole Josefa Valčíka v Ostravě. Zde mi bylo umožněno navštívit hodiny výtvarné výchovy v různých ročnících, které jsou rozvrhovány jako vždy dvě po sobě jdoucí hodiny, tedy 90 minutové bloky.

Každému realizovanému úkolu předcházela několikadenní návštěva dané třídy. Práci formou výtvarné dílny ovlivňuje také třídní a školní klima a vztahy, atmosféra, která v dílně panuje. Bylo tedy vhodné, abychom se s žáky alespoň trochu poznaly. A aby má přítomnost narušila proces tvorby, co nejméně.

Následují jednotlivé reflexe k výtvarným úkolům, kde je vždy popsán průběh hodiny, včetně poznámek, kdy je potřeba ukázat žákům obrazovou ukázkou či spustit předem připravený audio soubor. Dále u každé reflexe uvádím fotografie vybraných prací pro ilustraci výsledku tvůrčí činnosti. Další žakovské práce budou uvedeny v příloze.

## 6.2.1 Barevné blues

Na začátku hodiny jsem žákům sdělila, že dnes nebudeme mít běžnou hodinu, ale přeneseme se do výtvarné dílny, kde si budeme hrát s barvami a experimentovat s materiály. **„Inspirací nám bude jeden z nejznámějších českých abstraktních malířů - František Kupka, který žil ve 20. stol.“** (promítnout portrét Františka Kupky)

**„František Kupka dokázal každou situaci přenést do obrazu.“** Zeptala jsem se žáků, co jim připomíná tento obraz. A promítla jsem fotografii díla „Na trhu“, následovala krátká diskuse o tom, co v obraze žáci vidí. Snažila jsem se je navést na barvy, které reprezentují různé chutě a vůně, zmatek v obraze představuje ruch, který na klasickém trhu bývá. Společně se nám podařilo odhalit, že jde o zachycení tržnice.

Stejně jsem pokračovala při promítnutí fotografie díla „Katedrála“. **„Oproti tržnici je v něm přísný řád. Jednotlivé barevné části znázorňují vitrážová okna a na obraze je katedrála.“**

**„Trojice Kupkových obrazů, která byla na výstavách po celém světě, se nazývá Vanoucí modře“** (promítnout „Vanoucí modře – 1“). **„Modrá barva je obecně vnímána jako chladná a statická“** (vysvětlit pojem statická). **„Kupka ji dokázal rozpohybovat, rozehrává na plátně hru plnou vzdmutých vln, roztodivných křivek a zprohýbaných linií. Vytvořil sérii“** (promítnout „Vanoucí modře – 2“), **„která bývá označována jako "Modrá v pohybu" nebo "Modrá blues" - víte, co je to blues?“** (diskuse)

**„Blues je hudební styl, který vznikl v afro-americké otrocké komunitě v 19. století v USA. Blues je světská hudba, vycházející z náboženských gospelů a spirituálů a je velmi výrazně ovlivněno africkou hudbou původních národů. Významnou osobností je Buddy Guy - americký bluesový kytarista a zpěvák. Časopis Rolling Stone ho umístil na třicátou pozici ve svém žebříčku 100 nejlepších kytaristů všech dob.“**

**Faktem je, že se Kupka nechával často ovlivnit hudbou, a třeba právě tato píseň by mohla být dobrým podkladem pro uměleckou tvorbu.“** (pustit nahrávku do 0:55s a promítnout vanoucí modře - 3).

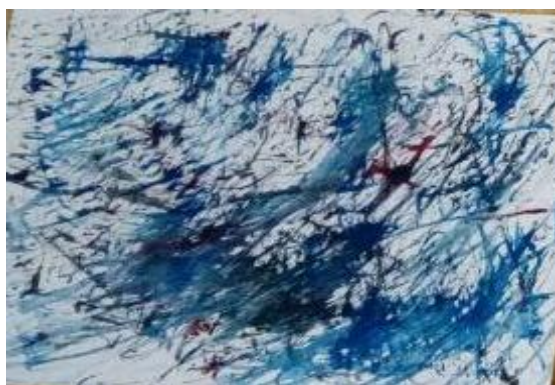
**„Obrazy s modrými vlnami připomínají smutnou bluesovou píseň, mají zakódovanou jemnou nostalgii, která se jako dým vznáší k obloze. Nyní se stanete bluesmany, ale nebudete hrát a zpívat, tuto hudbu budete malovat. Vyberte si 1, 2**



**nebo 3 temperové barvy, které se dle vás hodí k této písni. Na talířek nanese vždy malou žížalku (3cm) barvy. Poté do barvy namočíte hroty hřebenu a v rytmu hudby ji budete nanášet na papír. Kdykoli vám bude připadat, že už se k písni vaše barva nehodí, můžete ji vyměnit za jinou. Důležité je malovat po celou dobu, po kterou bude píseň znít.“(Nahrávku použijte dvakrát.)**

Po dokončení aktivity si žáci vše uklidili a své práce vystavili do jedné řady. Všichni si prohlédli svá díla. Následně se každý postavil ke svému dílu, kdo chtěl, mohl o něm něco říci, proč si vybral právě tyto barvy, jak se mu pracovalo, atd. Poté vytvořili libovolně skupiny, podle toho, jak si mysleli, že si jsou některá díla podobná. První skupinku vytvořili chlapci, kteří použili velmi tmavé barvy. Druhou skupinku dva chlapci, kteří si s úkolem nevěděli rady, jeden z nich namaloval pouze zelený pruh. Přesto, že jsem se snažila tyto dva chlapce více namotivovat, bylo zřejmé, že se jim do této práce vůbec nechce, proto jsem je do úkolu více netlačila. Tři chlapci vytvořili skupinku, protože ve svých dílech viděli části kruhu.

Fotodokumentace:



Obrázek 1 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)



Obrázek 2 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)

## 6.2.2 Krajina přes barevné brýle

Tato hodina navazuje na návštěvu výstavy, je možné ji ale aplikovat pouze s prezentací jednotlivých děl.

**„Minulý týden jsme navštívili výstavu Oldřicha Lejska, který žil ve 20. století, v Galerii výtvarného umění. Připomeneme si ji pomocí několika ukázek jeho krajinomaleb.“** (promítnout krajinomalbu č. 4)

**„Oldřich Lajsek za svůj život vytvořil zhruba 3000 malířských nebo grafických děl. Ve své tvorbě se vyznačoval poměrně velkou žánrovou i technickou všestranností. Bezesporu nejvíce se proslavil díky krajinomalbě.“** (promítnout „Pole“ a krajinomalbu č. 21)

**„Vidíte nějaké rozdíly oproti krajinomalbám, které jsme si prohlíželi již dříve?“** (promítnout krajinomalbu č. 42 a 109, vedeme diskusi nad krajinami, nevypadají skutečně, realisticky) **„Typická je zejména pevná výstavba kompozice a zároveň i mírné abstrahování. Některé vypadají, jako bychom se na ně dívali skrze kouzelné brýle“**

**„Nyní si vytvoříme vlastní pohled do krajiny. Popustíme uzdu naší fantazii, nebudeme se držet typické barevnosti ani tvaru. Představíme si, že máme na očích brýle s barevnými skly“** (vedeme rozhovor o tom, zda se žáci někdy dívali přes barevná skla, můžeme vyzkoušet pohled přes barevnou folii.)

**„Pomocí štětce namočíme tvrdý papír A3 vodou a poklademe jej kusy krepového papíru. Abychom zajistili pečlivé namočení krepového papíru, dále jej štětcem namáčíme. Nevyužíváme tahy štětcem, ale tzv. tupování. Nyní necháme žákům prostor pro experimentování a práci s několika krepovými papíry. Po úplném zaschnutí začne krepový papír odpadávat, sundáme jej a začínáme dokreslovat. Využijeme suchý pastel a zdůrazňujeme viditelně linie a prvky, které připomínají strukturu krajiny.“**

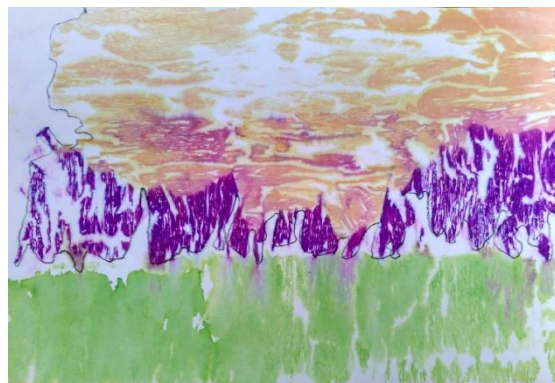
Žáci se pro práci okamžitě nadchli. Snažila jsem se pečlivě sledovat dostatečné namočení papíru vodou. Ne vždy jsem toto uhlídala, někteří museli hodně namáčet přiložený krepový papír, to způsobilo větší rozpětí barev a lehké smazání struktur. I tak hodnotím tuto práci jako velmi vydařenou. Hodina byla zábavná. Po dokončení aktivity si žáci vše uklidili a své práce vystavili do kruhu a všichni si prohlédli svá díla. Pak se každý postavil ke svému dílu, kdo chtěl, mohl o něm něco říci, proč si vybral právě tyto barvy, jak se mu pracovalo atd. Některé žáky mrzelo, že plně nezaplňily formát papíru,

slíbila jsem jim, že si to mohou vyzkoušet znovu. Všichni žáci se shodli na tom, že byli překvapeni, co dokáže krepový papír vykouzlit. Některým se nechtělo do obrázku příliš dokreslovat a držely se ve stejné barevnosti, jiní byli odvážnější. Navzájem si chválili využití barev a jejich kombinace.

Fotodokumentace:



Obrázek 3 – Krajina přes barevné brýle  
(dívka, 4. třída)



Obrázek 4 – Krajina přes barevné brýle  
(chlapec, 4. třída)



Obrázek 5 – Krajina přes barevné brýle  
(chlapec, 4. třída)



Obrázek 6 – Krajina přes barevné brýle  
(chlapec, 4. třída)

### 6.2.3 Kubistický portrét

V úvodu hodiny jsem žákům sdělila, že se dnes necháme inspirovat jedním známým českým malířem, Josefem Čapkem. **„Josef Čapek byl český malíř, grafik, knižní ilustrátor a spisovatel. Byl starším bratrem spisovatele Karla Čapka. Část svého života prožil v Paříži, která ho inspirovala ke kubistické malbě. Velmi známé jsou jeho kubistické portréty.“** (promítnout ukázkou díla „Černošský král“)

**„Kubismus vznikl od slova: *cubus* = kostka, krychle. Průkopníky byli Picasso, Braque, Griss, Legér.“** (promítnout ukázkou díla „Harmonikář“)

**„Kubismus hledá způsob, jak zachytit trojrozměrnost věcí na dvourozměrné ploše.“** (promítnout ukázkou díla „Robinson“) **„Znakem kubismu je rozbíjení a rozklad předmětů na jeho části, pomíjí detaily, užívají základní geometrická tělesa.“** (promítnout ukázkou díla „Šašek“)

**„Zkusíme si být na chvíli kubistickými malíři.“** (promítnout ukázkou díla „Fantomas“) **„Vymyslete si postavu, jejíž portrét namalujete spolu s nějakým předmětem, který je pro vybranou postavu typický.“** (diskuse nad postavami a charakteristickými předměty, příklad: míč pro fotbalistu, štětec pro malíře) **„Nejprve rozdělíme formát na jednotlivé sekce - geometrické tvary, poté malujeme do těchto sekcí jednotlivé části obličeje a charakteristické předměty.“** (popis postupu)

Svá díla žáci vystavili a přidali kartičku s názvem (nejprve písmem dolů). Postupně jsme si práce představili a pokoušeli se uhodnout, o jakou postavu jde. Šlo o žáky 2. ročníku, kteří neměli žádnou zkušenost s hodnocením svých výtvarných prací. Opakovalo se při něm stále spojení „to se mi líbí“. Navedla jsem žáky, aby pojmenovali, co jim pomohlo poznat, o jakou postavu se jedná, co je dobře zobrazeno. Vrátili jsme se ke znakům kubismu a pozorovali jsme, kdo jaký znak použil. Až na závěrečné hodnocení, měla hodina spád, žáci pracovali s chutí a nadšením.

Fotodokumentace:



Obrázek 7 – Kubistický portrét „Kuchař“  
(chlapec, 2. třída)



Obrázek 8 – Kubistický portrét „Zpěvačka“  
(dívka, 2. třída)

## 6.2.4 Nebeská podívána

Hodinu jsem uvedla příběhem:

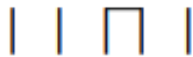
„Nebeská podívána

**Za bezmračné noci se na obloze třpytí množství světelných bodů. Některé z nich jsou planety, krouží kolem Slunce a jsou jeho světlem ozařované, podobně jako Země. Ty ostatní jsou nesmírně vzdálené hvězdy.“**

Dále jsme se naučili říkadla, která jsem vytvořila.

### Vesmír

Pojem vesmírný



je dost obširný.



Vesmír je prostorem



i hmotou a časem,



krom planet, hvězd, galaxie,

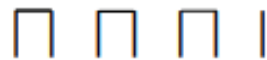


temnou hmotu obsahuje.



### Sluneční soustava

Ve sluneční soustavě



důležité Slunce je.



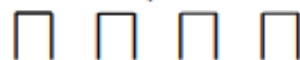
Teplem a světlem



zásobuje Zem.



Mezi osmi planetami



jediná obydlená námi.



Zopakovali jsme si, co vše můžeme vidět na obloze, co je ve vesmíru. „Vytvoříme si svůj vlastní vesmír. Pomocí otisků bublinkové folie vytvoříme podklad pro další malování nebeských těles a vesmírných jevů.“ (popis postupu) Žáky necháme tvořit a experimentovat s otisky a s barvami.

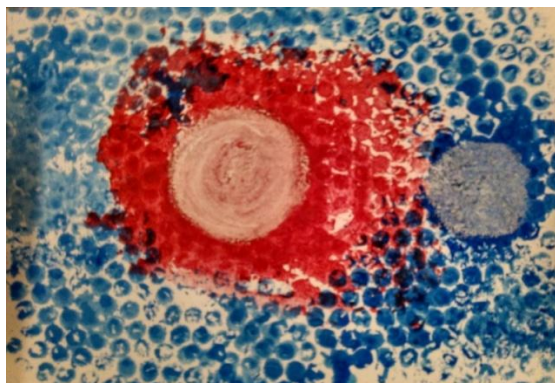
Když máme vytvořené podklady, necháme je zaschnout a poté začínáme malovat do vesmíru jeho objekty. Ty zvýrazníme pomocí bílé křídly, kterou dětem představíme jako vesmírný prach.



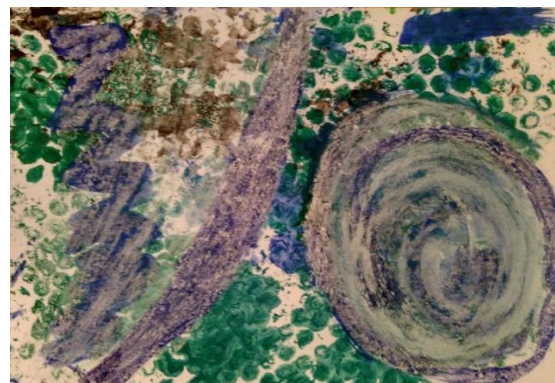
Po dokončení aktivity si žáci vše uklidili a všichni představili svá díla. Pak vytvořili skupiny, ve kterých se navzájem zhodnotili, chválili si zvolenou barevnost i nápady.

Žáci měli v začátku problém s otiskováním bublinkové folie. Nanesly příliš mnoho barvy a to jim nevytvořilo po otisknutí žádnou strukturu. Tento krok jsme tedy několikrát opakovali, dokud na to nepřišli. Jakmile žáci zjistili, jaký efekt vytvoří otisk bublinkové folie, byli k nezastavení a nechtěli dělat nic jiného, než otiskovat. Fázi dokreslování jsme tedy velmi urychlili, ale nakonec to nebylo vůbec na škodu. Žákům se líbilo, že nemusí příliš zasahovat do svých otisků a že stačí pár tahů křídou pro dokončení díla.

Fotodokumentace:



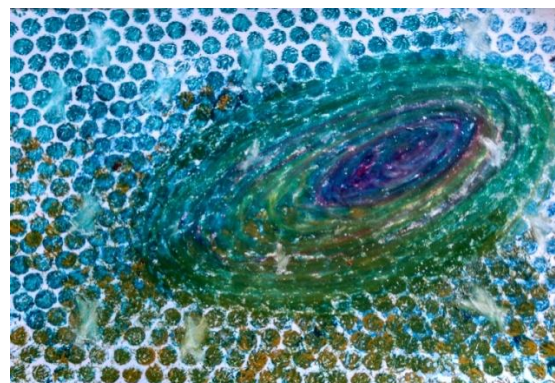
Obrázek 9 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)



Obrázek 10 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)



Obrázek 11 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)



Obrázek 12 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)

### 6.2.5 Podoby bouře

V úvodu hodiny jsem žákům sdělila, že si dnes budeme hrát s barvami a experimentovat při poslechu zvuků. **„Nejprve si řekneme něco o barvách. U barev rozlišujeme pojmy odstín, jas a sytost. Důležité je pocitové působení barev na diváka, tady rozlišujeme barvy teplé a studené. A co to tedy znamená?“** (Pojmy jsem napsala na tabuli, krátce vysvětlila. Poté žáci sdělovali, jaký pocit v nich barvy vyvolávají.)

**„Nyní se vrhneme na práci s barvami. Nechme se inspirovat a pokusme se co nejlépe zobrazit bouřku dle nahrávky, kterou pustím. Kdykoli vám bude připadat, že už se k nahrávce vaše barva nehodí, můžete ji vyměnit za jinou. Důležité je malovat po celou dobu znění nahrávky.“** (Pustila jsem nahrávku bouřky a nechala žáky volně tvořit, nebylo třeba do jejich práce nijak zasahovat, není to v tuto chvíli vhodné.)

Po dokončení kresby si žáci vše uklidili, své práce vystavili do řady a všichni si prohlédli svá díla. Následně se každý postavil ke svému dílu, kdo chtěl, mohl o něm něco říci, proč si vybral právě tyto barvy, jak se mu pracovalo, atd. Poté vytvořili libovolně skupiny, podle toho, zda viděli ve svých dílech podobnosti. Tímto vznikly tři skupiny žáků. První skupinu tvořili čtyři žáci, kteří použili velmi výrazné barvy, shodli se na tom, že se snažili maximálně využít formát a sytost křídových barev. Druhá skupina se také snažila zaplnit formát, ale nahrávka jim připomínala spíše letní bouřku, proto se jednotliví žáci drželi jasných, veselejších, teplejších barev. Obě skupiny kombinovaly možnosti využití suchého pastelu v tenké lince a naopak také použily plochu kříd. Třetí skupina se snažila co nejvíce se uvolnit. Z nahrávky bouřky žáci nepocíťovali výraznou energii, nezaplnili tedy celý formát, příliš na pastely netlačili a vytvořili spíše jednoduché linie.



Fotodokumentace:



Obrázek 13 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)



Obrázek 14 – Podoby bouře (dívka, 3. třída)

## 6.2.6 Svět pod zemí

**„Podívejme se na tuto sklenici. Co v ní vidíme?“** (Ukážeme žákům sklenici s vrstvami půdy. Žáci jmenovali všechny nápady. Měla by zaznít půda, zemina. Diskusi jsem vedla i k vyjmenování drobných živočichů.) **„Co se v této naší sklenici děje? Je v ní život“**

**„Půda je domovem mnoha živých organismů. Rostou z ní všechny rostliny, tráva, květiny i stromy s ovocem. Je plná živin, které rostliny potřebují k růstu. Ale také plná živočichů, kteří pomáhají rostlinám růst tím, že půdu provzdušní. Odumřelé části rostlin se přeměňují v hnojivo pro všechny ostatní rostliny.“**

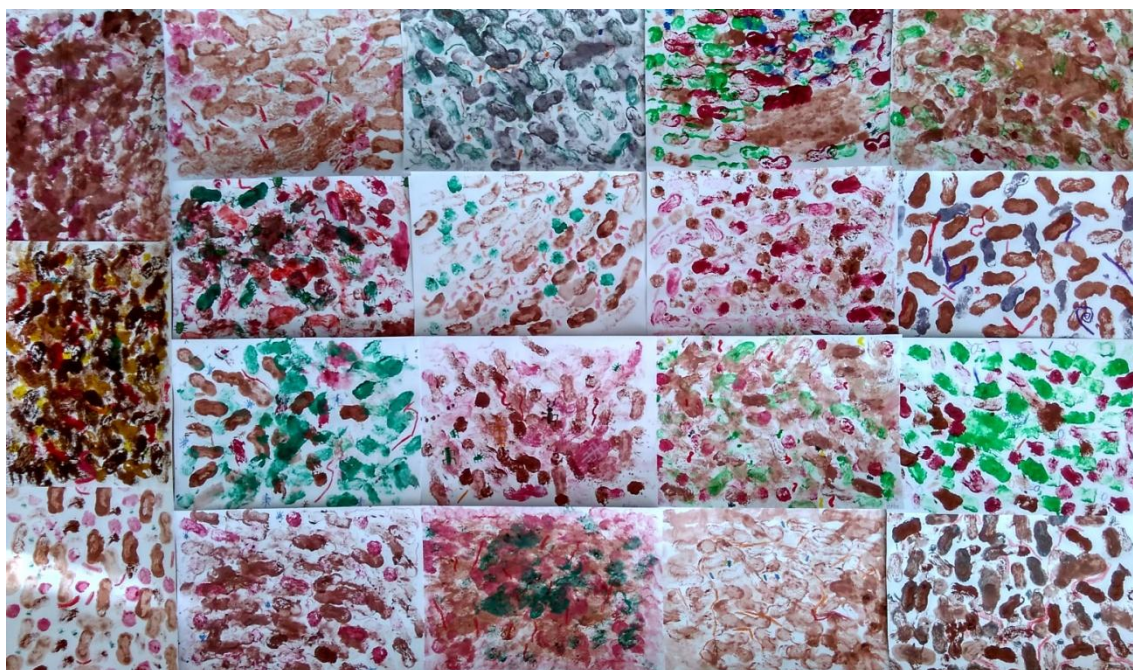
Následovala dramatická hra: **„Představíme si, že jsme všichni společně půdou. Většina z nás je hlínou, ale máme tady také kamínky, písek, žížalu, brouka a mravence.“** (Stojíme těsně při sobě, určíme role, živočichové se snaží půdu provzdušnit.)

**„Představu, o tom co se nachází pod zemí, už máme. Nyní si svůj svět pod zemí namalujeme“.** (Popsala jsem pracovní postup. Následovala samostatná činnost žáků.)

**„Vytvoříme společnou prezentaci. Všechny práce poskládáme těsně vedle sebe a tím nám vznikne velký podzemní svět. Hledáme a pojmenováváme živočichy a další prvky, které vidíme. Několika otisky můžeme díla navzájem propojit mezi sebou a vytvořit tak kolektivní dílo. Porovnáme ho se světem ve sklenici.“**

Celkově tento úkol vidím jako velmi vydařený. Všechny žáky práce bavila a s velkým nadšením vymýšleli živočichy, které do svého podzemního světa nakreslí. Někteří měli s otisky zprvu problém. Žákům vadilo, že při opakovaném obtiskování není barva stejně sytá. Ale když zjistili, že mohou tvary a barvy překrývat a tím vytvořit zajímavé efekty, byli spokojeni. Několik žáků nevyužilo celý formát, i po upozornění nechali okraje volné. Při samostatné tvorbě to vůbec nevadí. Zde jsme však chtěli všechny práce spojit do kolektivního díla. Bílé okraje mírně ruší konečný efekt. Tohoto poznatku využijeme při dalším podobném úkolu.

Fotodokumentace:



Obrázek 15 – Svět pod zemí, kolektivní prezentace (2. třída)

## 7 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se pokusila zmapovat aktuální stav výtvarných aktivit, které probíhají nad rámec běžného vyučování a na základě svých zjištění navrhnout inovace a doporučení, které umožní využívat prvky výtvarné dílny v běžné výuce výtvarné výchovy na základní škole.

Dotazníkové šetření ukázalo, že výtvarné aktivity, probíhající nad rámec běžného vyučování, nabízí přibližně polovina základních škol. Umístění ani kapacita školy nemá na toto zjištění téměř žádný vliv. Většina pedagogů, kteří vedou výtvarný kroužek, využívá alespoň občas některého prvku výtvarné dílny. Velice často mohou žáci sdílet své zkušenosti mezi sebou a díky tomu, že se při těchto aktivitách setkají žáci různého věku, může je to velmi obohatit nejen ve výtvarné sféře. Někteří pedagogové využívají při výtvarných aktivitách experiment, jiní mu nepřikládají žádný význam.

Na základě veškerých zjištění jsem sestavila soubor úkolů, kde každý z nich pracuje s experimentem. Tyto úkoly jsem ověřovala v praxi. Dovolím si tvrdit, že všechny dopadly výborně. Hlavním ukazatelem bylo, že jsem jimi žáky zaujala. Vždy se s chutí pustili do práce. Přestože se během práce objevilo pár překážek, se všemi jsme si poradili bez větších obtíží. Uvědomila jsem si, že radost a zaujetí žáků při práci je pro mě tím nejcennějším ukazatelem a stane se pro mě nejdůležitějším cílem každé hodiny, kterou kdy budu vést.

Při své práci jsem zjistila, jak velice náročné je připravit hodinu výtvarné výchovy, která má proběhnout formou výtvarné dílny. Jednoznačnou nevýhodu zde tvoří čas, kterým jsme omezeni, materiální zabezpečení, které pro formu výtvarné dílny nebývá na základních školách dostatečné a také náročnost přípravy.

Zařazení prvků výtvarné dílny má však mnoho výhod. Umožnění sdílet své zkušenosti z tvorby, rozvíjí a podporuje komunikaci mezi žáky. Hravá nálada vede k pozitivní a přátelské atmosféře. V takovém prostředí mohou vznikat nová přátelství a silná pouta mezi žáky. Důraz, kladený ve výtvarné výchově na experiment vede k rozvoji tvořivosti a kreativity žáků, probouzí chuť tvořit a výtvarně se vyjadřovat, hledat cesty pro vyjádření svých pocitů, emocí. Zaměření se při hodnocení na průběh práce žáka vede k povzbuzení sebedůvěry. Opadává zde strach z neúspěchu.

Hodiny výtvarné výchovy by měly být časem, kdy si žák odpočine při hravé tvorbě.

## POUŽITÁ LITERATURA

ČAČKA, O., 2002. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 3. opr. vyd. Brno: Doplněk. ISBN 80-723-9107-0.

EXLER, P., 2015. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4620-2.

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P., 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-729-0237-7.

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P., 1986. *Didaktika výtvarné výchovy II*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

MAŇÁK, J., 1997. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5039-5.

MATYSKOVÁ, V., 1986. *Didaktika výtvarné výchovy pro učitelství 1. stupně ZŠ*. 2. vyd. Brno: Univerzita J.E. Purkyně.

PETTY, G., 2008. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7367-427-4.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

ROESELVÁ, V., 2003. *Didaktika výtvarné výchovy*. 5. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. Texty pro distanční studium. ISBN 80-729-0121-4.

ROESELVÁ, V., 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902-2672-8.

SLAVÍK, J., 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H., 2005. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton v koedici s Masarykovou univerzitou v Brně. ISBN 80-725-4705-4.

ŠUPŠÁKOVÁ, B., 2000. *Detský výtvarný prejav*. Bratislava: DIGIT. ISBN 978-80-968441-0-4.

UŽDIL, J., 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.

VALENTA, J., 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada Pedagogika. ISBN 978-802-4718-651.

#### **Seznam internetových zdrojů:**

HOUŠKOVÁ, Jarmila. Výtvarný projev a psychický vývoj dítěte [online]. 2001 [cit. 2019-05-06]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek1709.htm>

PASTOROVÁ, Markéta. Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura [online]. 2004 [cit. 2019-06-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCIVZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html/>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2017. Praha: MŠMT. 166 s. [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1: Dotazník**

**Příloha č. 2: Ukázky žákovských prací k úkolu „Barevné blues“**

**Příloha č. 3: Ukázky žákovských prací k úkolu „Krajina přes barevné brýle“**

**Příloha č. 4: Ukázky žákovských prací k úkolu „Kubistický portrét“**

**Příloha č. 5: Ukázky žákovských prací k úkolu „Nebeská podívaná“**

**Příloha č. 6: Ukázky žákovských prací k úkolu „Podoby bouře“**

**Příloha č. 7: Ukázky žákovských prací k úkolu „Svět pod zemí“**

## SEZNAM OBRÁZKŮ V PŘÍLOZE

- Obrázek 1 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)
- Obrázek 2 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)
- Obrázek 3 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)
- Obrázek 4 – Barevné blues (dívka, 5. třída)
- Obrázek 5 – Barevné blues (dívka, 5. třída)
- Obrázek 6 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)
- Obrázek 7 – Barevné blues (dívka, 5. třída)
- Obrázek 8 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)
- Obrázek 9 – Barevné blues (dívka, 5. třída)
- Obrázek 10 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)
- Obrázek 11 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)
- Obrázek 12 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)
- Obrázek 13 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)
- Obrázek 14 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)
- Obrázek 15 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)
- Obrázek 16 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)
- Obrázek 17 – Krajina přes barevné brýle (dívka, 4. třída)
- Obrázek 18 – Krajina přes barevné brýle (dívka, 4. třída)
- Obrázek 19 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)
- Obrázek 20 – Krajina přes barevné brýle (dívka, 4. třída)
- Obrázek 21 – Krajina přes barevné brýle (dívka, 4. třída)
- Obrázek 22 – Krajina přes barevné brýle (dívka, 4. třída)
- Obrázek 23 – Kubistický portrét „Řidič autobusu“ (chlapec, 2. třída)
- Obrázek 24 – Kubistický portrét „Fotbalista“ (chlapec, 2. třída)
- Obrázek 25 – Kubistický portrét „Ochutnávač“ (dívka, 2. třída)
- Obrázek 26 – Kubistický portrét „Zloděj“ (chlapec, 2. třída)
- Obrázek 27 – Kubistický portrét „Veterinář“ (dívka, 2. třída)
- Obrázek 28 – Kubistický portrét „Řidič kamionu“ (chlapec, 2. třída)
- Obrázek 29 – Kubistický portrét „Hvězdář“ (dívka, 2. třída)
- Obrázek 30 – Kubistický portrét „Kuchař“ (chlapec, 2. třída)
- Obrázek 31 – Kubistický portrét „Cukrář“ (dívka, 2. třída)



Obrázek 32 – Kubistický portrét „Fotbalista“ (chlapec, 2. třída)  
Obrázek 33 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)  
Obrázek 34 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)  
Obrázek 35 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)  
Obrázek 36 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)  
Obrázek 37 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)  
Obrázek 38 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)  
Obrázek 39 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)  
Obrázek 40 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)  
Obrázek 41 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)  
Obrázek 42 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)  
Obrázek 43 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)  
Obrázek 44 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)  
Obrázek 45 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)  
Obrázek 46 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)  
Obrázek 47 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)  
Obrázek 48 – Podoby bouře (dívka, 3. třída)  
Obrázek 49 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)  
Obrázek 50 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)  
Obrázek 51 – Podoby bouře (dívka, 3. třída)  
Obrázek 52 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)  
Obrázek 53 – Podoby bouře (dívka, 3. třída)  
Obrázek 54 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)  
Obrázek 55 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)  
Obrázek 56 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)  
Obrázek 57 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)  
Obrázek 58 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)  
Obrázek 59 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)  
Obrázek 60 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)  
Obrázek 61 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)  
Obrázek 62 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)  
Obrázek 63 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)  
Obrázek 64 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)  
Obrázek 65 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)

Obrázek 66 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)

Obrázek 67 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)

Obrázek 68 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)

Obrázek 69 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)

Obrázek 70 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)

Obrázek 71 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)

Obrázek 72 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)

Obrázek 73 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)

Obrázek 74 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)

# **PŘÍLOHY**

## **Příloha č. 1: Dotazník**

### **Výtvarné aktivity na základní škole**

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,  
v rámci svého studia na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci se zabývám výtvarnými aktivitami na základní škole.

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku, jehož cílem je zjistit, jaká je aktuální nabídka výtvarných aktivit na základních školách a jakou mají tyto aktivity formu. Dotazník je zaměřen na výtvarné aktivity, které probíhají nad rámec běžného vyučování. Pokud škola, ve které působíte, takové aktivity nenabízí a v otázce číslo 3 tedy vyberete možnost "ne", přeskočte, prosím, následující otázky.

Velmi si vážím Vaší ochoty a děkuji Vám za vyplnění.

Monika Dostálová, studentka TUL, Kontakt: monika.dostalova@tul.cz

1. Kde se nachází škola, ve které působíte?  
ve městě  
na vesnici
2. Jaká je kapacita školy, ve které působíte?  
do 200 žáků  
nad 200 žáků
3. Nabízí škola, ve které působíte, výuku výtvarné výchovy nad rámec běžného vyučování? Pokud ano, uveďte název těchto výtvarných aktivit.  
Ne.  
Ano, s názvem:
4. Jakou formou jsou výtvarné aktivity vedeny?  
volitelný předmět  
kroužek v rámci školní družiny  
kurz pro žáky i veřejnost  
výtvarný den  
Jiné, uveďte prosím:
5. Setkávají se při výtvarných aktivitách žáci různého věku?  
Ano, při výtvarných aktivitách se setkávají žáci 1. stupně.  
Ano, při výtvarných aktivitách se setkávají žáci 2. stupně.

Ano, při výtvarných aktivitách se setkávají žáci 1. a 2. stupně.

Ne, při výtvarných aktivitách, se setkávají žáci pouze z jednoho ročníku.

Jiné, prosím uveďte:

6. Při výtvarných aktivitách pracují žáci převážně:

samostatně

ve skupinách

kolektivně, všichni účastníci společně

Jiné, uveďte prosím.

7. Mají žáci prostor sdílet své zkušenosti z práce s ostatními účastníky výtvarných aktivit?

ano, kdykoli

ano, často, v určeném čase

ano, pouze občasně

ne

8. Vyberte veškerá kritéria, dle kterých volí vedoucí výtvarných aktivit náměty, které budou zpracovávány.

věk účastníků

vývojový stupeň účastníků

vývoj výtvarných prací účastníků

zájem účastníků

témata, probíraná ve výuce jiných předmětů

Jiné, uveďte prosím.

9. Jsou náměty, které žáci zpracovávají, stejné vždy pro celou skupinu?

Ano, všichni žáci pracují na stejném námětu.

Ne, žáci si mohou vybrat z nabídky, kterou jim vedoucí předloží.

Ne, žáci si mohou sami zvolit, jaké téma budou zpracovávat

Jiné, uveďte prosím.

10. Jak často je součástí výtvarných aktivit prostor pro experimentování s barvami či materiály?

vždy

velmi často

občas

zřídka

nikdy

Jiné, uveďte prosím.

11. Mohou si žáci při zpracovávání námětu volit vlastní cestu?

Žáci si samostatně volí výrazové prostředky.

Žáci si samostatně volí techniku, kterou budou pracovat.

Žáci si vždy vybírají s několika možnostmi práce, které jim vedoucí výtvarných aktivit předloží.

Žáci pracují převážně dle pokynů vedoucího výtvarné aktivity.

Žáci vždy pracují v postupných krocích dle pokynů vedoucího výtvarných aktivit.

Jiné, uveďte prosím.

12. V jaké části lekce a jak často je zařazována reflexe výtvarných aktivit?

vždy   velmi často   často   občas   vůbec

po seznámení se s námětem

během samostatné práce

po skupinové práci

na závěr lekce

13. Hodnocení je při výtvarných aktivitách zaměřeno spíše na:

průběh práce žáka

výsledek žákovy práce.

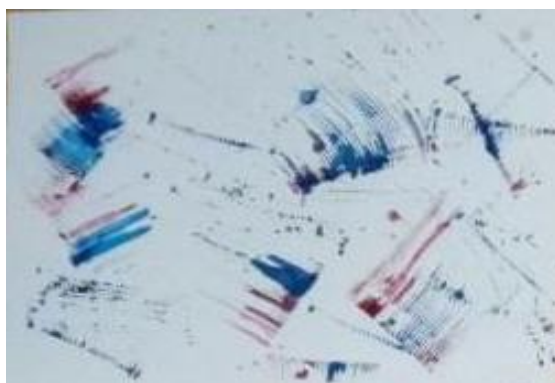
**Příloha č. 2: Ukázky žákovských prací k úkolu „Barevné blues“**



Obrázek 1 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)



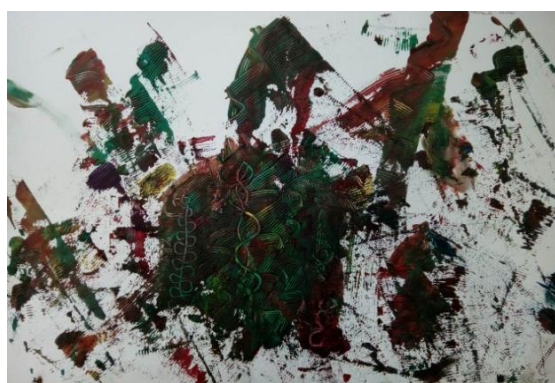
Obrázek 2 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)



Obrázek 3 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)



Obrázek 4 – Barevné blues (dívka, 5. třída)



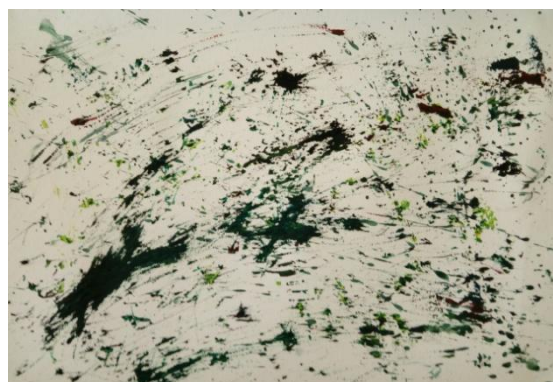
Obrázek 5 – Barevné blues (dívka, 5. třída)



Obrázek 6 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)



Obrázek 7 – Barevné blues (dívka, 5. třída)



Obrázek 8 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)



Obrázek 9 – Barevné blues (dívka, 5. třída)



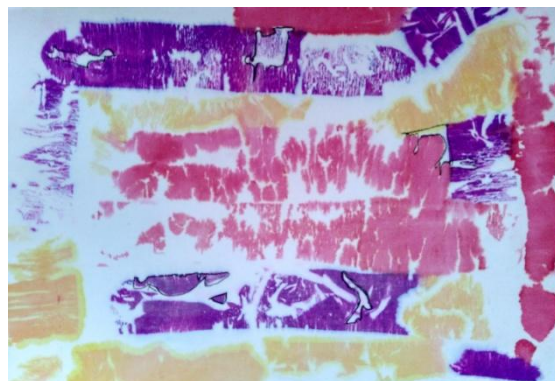
Obrázek 10 – Barevné blues (chlapec, 5. třída)



### Příloha č. 3: Ukázky žákovských prací k úkolu „Krajina přes barevné brýle“



Obrázek 11 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)



Obrázek 12 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)



Obrázek 13 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)



Obrázek 14 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)



Obrázek 15 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)



Obrázek 16 – Krajina přes barevné brýle (chlapec, 4. třída)



Obrázek 17 – Krajina přes barevné brýle  
(dívka, 4. třída)



Obrázek 18 – Krajina přes barevné brýle  
(dívka, 4. třída)



Obrázek 19 – Krajina přes barevné brýle  
(chlapec, 4. třída)



Obrázek 20 – Krajina přes barevné brýle  
(dívka, 4. třída)



Obrázek 21 – Krajina přes barevné brýle  
(dívka, 4. třída)



Obrázek 22 – Krajina přes barevné brýle  
(dívka, 4. třída)



**Příloha č. 4: Ukázky žákovských prací k úkolu „Kubistický portrét“**



Obrázek 23 – Kubistický portrét „Řidič autobusu“  
(chlapec, 2. třída)



Obrázek 24 – Kubistický portrét „Fotbalista“  
(chlapec, 2. třída)



Obrázek 25 – Kubistický portrét „Ochutnávač“  
(dívka, 2. třída)



Obrázek 26 – Kubistický portrét „Zloděj“  
(chlapec, 2. třída)



Obrázek 27 – Kubistický portrét „Veterinář“  
(dívka, 2. třída)



Obrázek 28 – Kubistický portrét „Řidič kamionu“  
(chlapec, 2. třída)



Obrázek 29 – Kubistický portrét „Hvězdář“  
(dívka, 2. třída)



Obrázek 30 – Kubistický portrét „Kuchař“  
(chlapec, 2. třída)



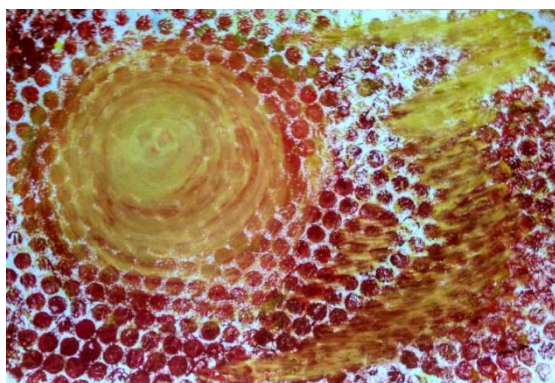
Obrázek 31 – Kubistický portrét „Cukrář“  
(dívka, 2. třída)



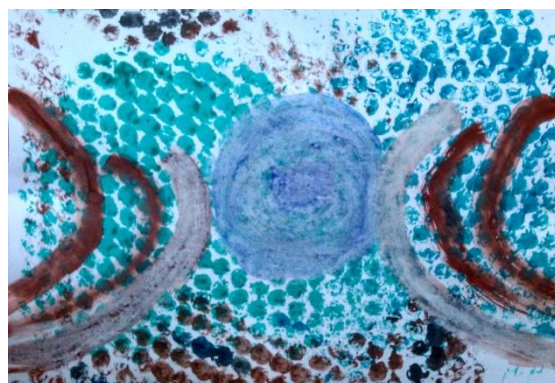
Obrázek 32 – Kubistický portrét „Fotbalista“  
(chlapec, 2. třída)



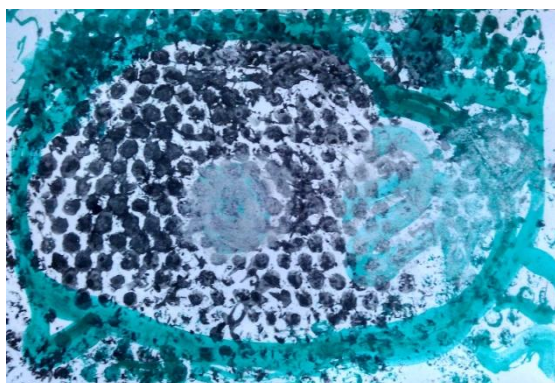
**Příloha č. 5: Ukázky žákovských prací k úkolu „Nebeská podívaná“**



Obrázek 33 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)



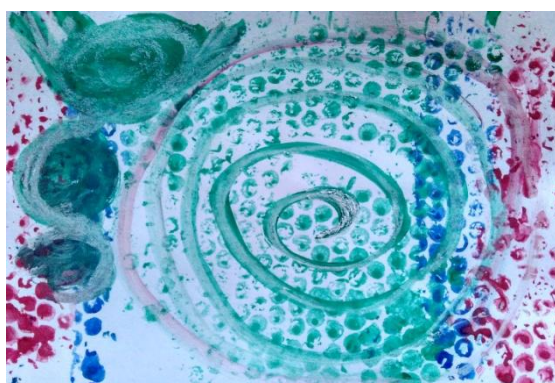
Obrázek 34 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)



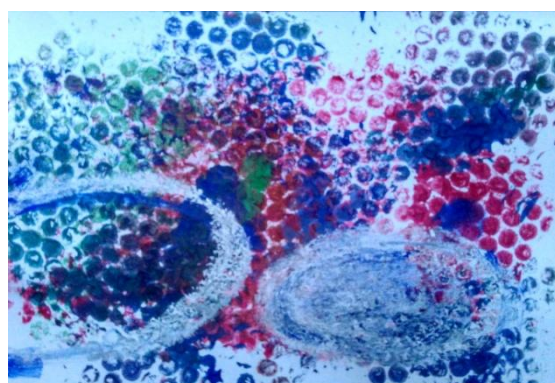
Obrázek 35 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)



Obrázek 36 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)



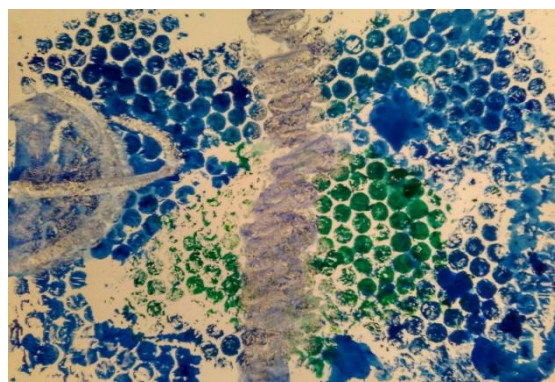
Obrázek 37 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)



Obrázek 38 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)



Obrázek 39 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)

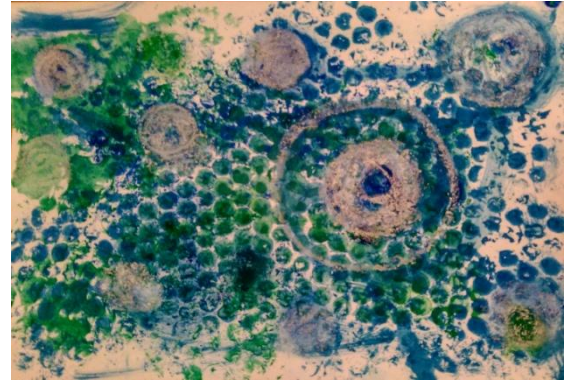


Obrázek 40 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)

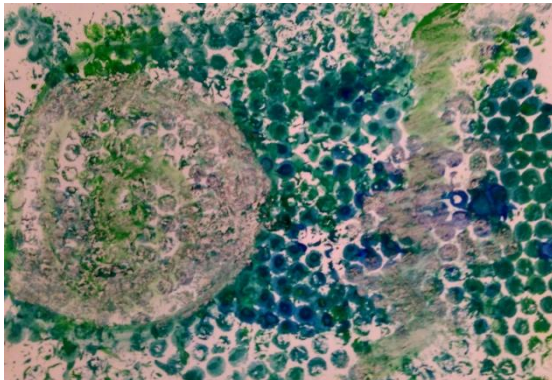




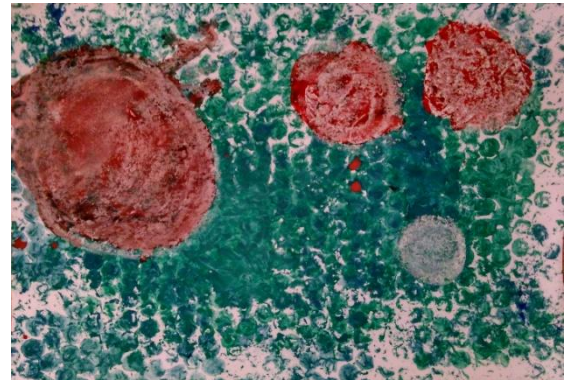
Obrázek 41 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)



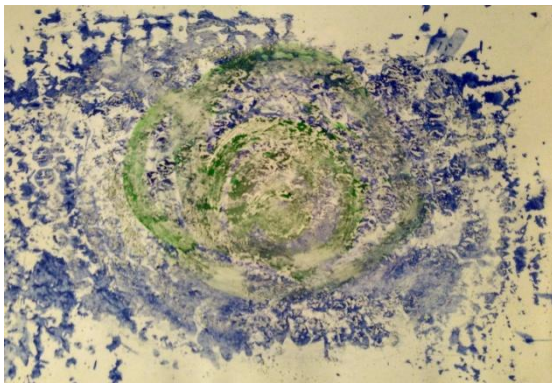
Obrázek 42 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)



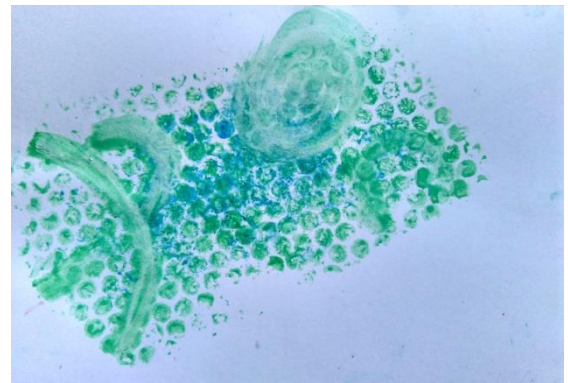
Obrázek 43 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)



Obrázek 44 – Nebeská podívaná (dívka, 1. třída)



Obrázek 45 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)



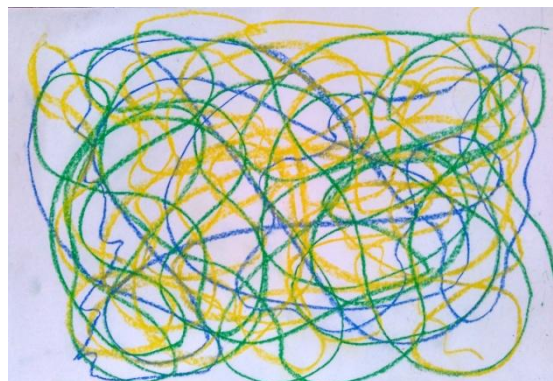
Obrázek 46 – Nebeská podívaná (chlapec, 1. třída)



**Příloha č. 6: Ukázky žákovských prací k úkolu „Podoby bouře“**



Obrázek 47 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)



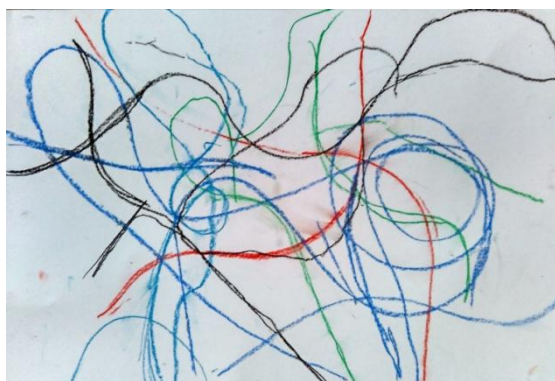
Obrázek 48 – Podoby bouře (dívka, 3. třída)



Obrázek 49 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)



Obrázek 50 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)



Obrázek 51 – Podoby bouře (dívka, 3. třída)



Obrázek 52 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)



Obrázek 53 – Podoby bouře (dívka, 3. třída)



Obrázek 54 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)



Obrázek 55 – Podoby bouře (chlapec, 3. třída)



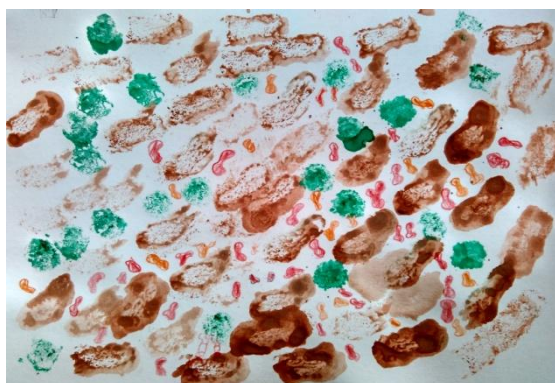
**Příloha č. 7: Ukázky žákovských prací k úkolu „Svět pod zemí“**



Obrázek 56 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)



Obrázek 57 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)



Obrázek 58 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)



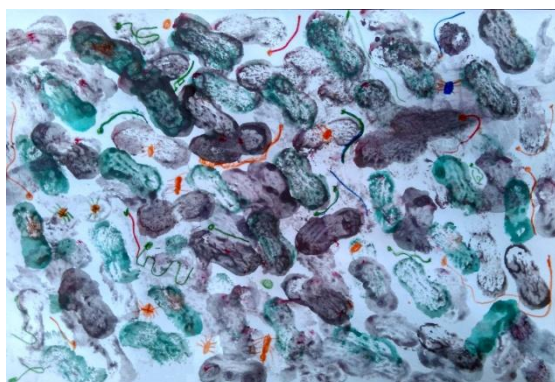
Obrázek 59 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)



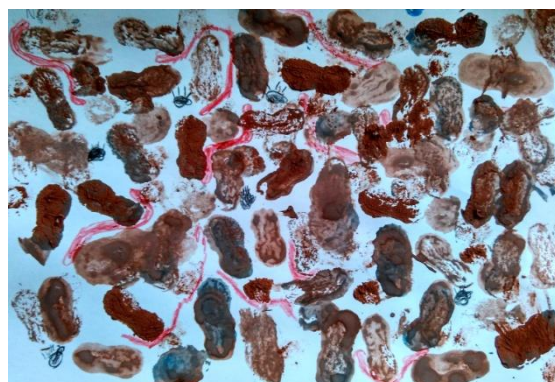
Obrázek 60 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)



Obrázek 61 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)

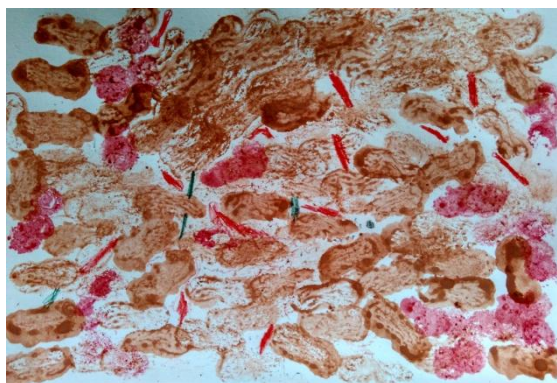


Obrázek 62 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)



Obrázek 63 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)

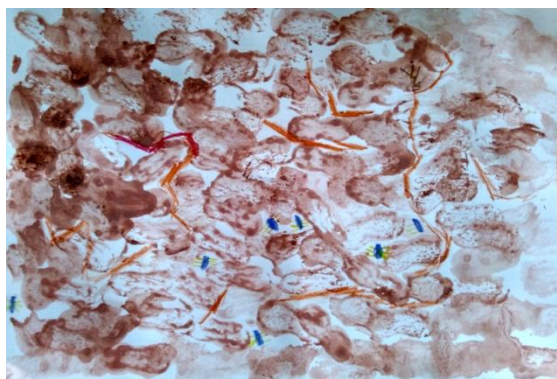




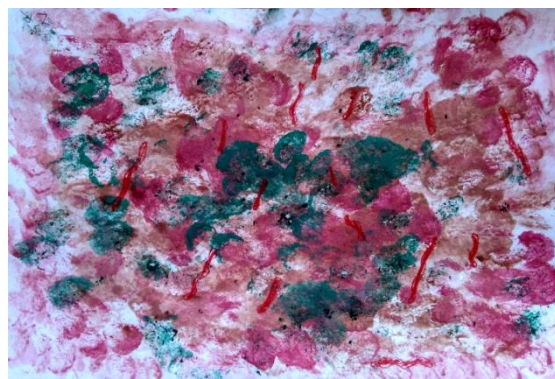
Obrázek 64 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)



Obrázek 65 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)



Obrázek 66 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)



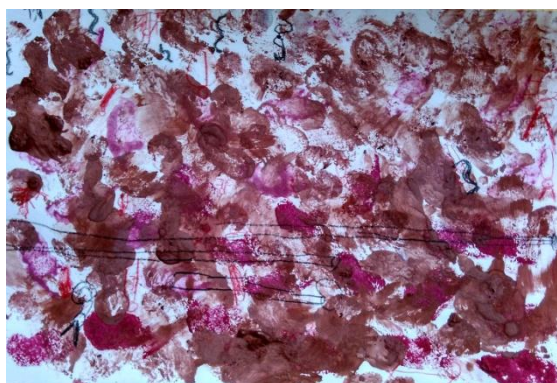
Obrázek 67 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)



Obrázek 68 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)



Obrázek 69 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)

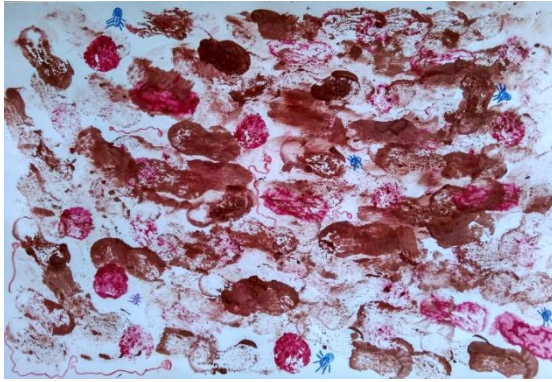


Obrázek 70 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)



Obrázek 71 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)

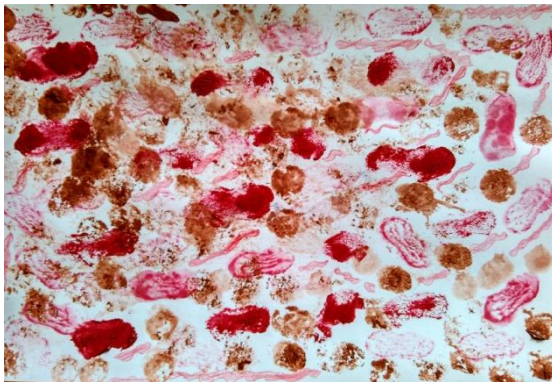




Obrázek 72 – Svět pod zemí (dívka, 2. třída)



Obrázek 73 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)



Obrázek 74 – Svět pod zemí (chlapec, 2. třída)