

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra výtvarné výchovy



Miriám Šánková

**Moje identita ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ**  
**Výtvarná řada na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Olomouc 2016

Vedoucí práce: Mgr. Petr Exler, Ph.D.

Čestně prohlašuji, že jsem při zpracování diplomové práce použila pouze v seznamu uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 11. dubna 2016

---

Miriám Šánková

Ze srdce děkuji Mgr. Petru Exlerovi, PhD. za odborné vedení práce, cenné rady a podklady. Poděkovat bych chtěla také paní učitelce a žákům 5. ročníku Základní školy Nedašov za umožnění realizace praktické části diplomové práce a svým nejbližším za podporu a povzbuzení.

# Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Identita.....	8
1.1 Identita z hlediska vývojové psychologie .....	9
1.1.1 Období batolete.....	10
1.1.2 Období předškolního věku a mladšího školního věku.....	12
1.1.3 Období dospívání.....	13
1.2 Implicitní (defaultní) systém .....	16
1.3 Typy prožívání identity .....	17
1.4 Druhy identity .....	17
1.5 Identifikace.....	18
1.6 Lidská duše.....	18
2 Duchovní a smyslová výchova.....	22
2.1 Pedagog a jeho žáci.....	23
2.2 Vyjadřovací prostředky .....	23
2.3 Obsah studia .....	24
2.3.1 O všem živém .....	24
2.3.2 Poznávání sebe sama .....	25
2.3.3 Vnější a vnitřní prostor života .....	26
3 Dětský výtvarný projev .....	28
3.1 Vývojová stádia dětského výtvarného projevu .....	28
3.1.1 Spontánní výtvarný projev.....	29
3.1.2 Krize dětského výtvarného projevu .....	29
3.1.3 Výtvarný projev dospívajících.....	30
3.2 Typologie dětského výtvarného projevu .....	30
3.2.1 Převážně vizuální typ.....	31
3.2.2 Převážně imaginativní typ .....	31
3.2.3 Převážně dekorativní typ .....	32
3.2.4 Převážně syntetizující typ .....	32
4 Výtvarná řada .....	33
4.1 Výtvarný cyklus .....	33

4.2	Metodická řada.....	33
4.3	Tematická řada .....	33
4.4	Srovnávací řada.....	34
5	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	35
5.1	Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura.....	35
5.1.1	Obor Výtvarná výchova.....	36
5.1.2	Cílové zaměření vzdělávací oblasti .....	37
5.2	Osobnostní a sociální výchova.....	38
5.2.1	Osobnostní rozvoj.....	39
5.2.2	Sociální rozvoj.....	39
5.2.3	Morální rozvoj .....	40
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
1.	Seznamovací hodina.....	41
2.	Kdo jsem?.....	46
3.	Moje místo ve třídě .....	49
4.	Moje zájmy.....	53
5.	Hodnoty v mém životě .....	57
6.	Krajina mé dlaně .....	61
7.	Jedinečnost .....	65
8.	Chtěl bych být jako... ..	69
9.	Oko, okno do duše.....	73
10.	Dobro a zlo.....	77
11.	Můj strach.....	81
12.	Drahý kámen ve mně .....	85
13.	Můj život.....	89
14.	Hodnocení výtvarné řady .....	93
	Závěr .....	94

Seznam použité literatury a jiné zdroje

Anotace

## Úvod

*„Narodili jste se jako originál, tak nežijte jako kopie.“*

*John Mason*

Kolik z nás je se sebou nespokojených, toužíme vypadat lépe, bez vrásek a nadbytečných kil, chceme všechno vědět, zaujímat ty nejvýnosnější pracovní posty, mít nejluxusnější auto, nejkrásnější dům atd. Je to způsobeno opravdu tím, že my sami jsme nespokojení, nebo je nespokojená naše společnost, jejíž modul úspěšného a spokojeného života vychází právě z výše uvedených slov? Proč se během televizního vysílání neobjeví reklama *„Budte spokojena se svými vráskami, jsou krásné a známkou toho, že se stáváte starší a tím moudřejší.“*? Snad proto, že by kosmetické společnosti zaznamenaly obrovský nákupní pokles jejich výrobků, které „zaručují“ zástavu tvorby vrásek. Proč jsou letošním módním hitem právě barvy pastelově modrá, zelená a růžová? Kolikrát jsem si na sebe vzal to, co se líbí mně? Kolikrát jsem se rozhodl pro něco z vlastní vůle? Kolikrát jsem vystoupil proti něčemu, s čím nesouhlasím? Kolik věcí opravdu vychází z mého já, z toho, co sám chci? .....a co vlastně chci?

Již v antickém Řecku se otázkou sebepojetí zabývali významní myslitelé, jako byl např. Sokrates, jehož jeden z hlavních výroků zní „poznej sám sebe“. Tento nápis „Gnóthi seauton“ (Poznej sám sebe) a „Méden agán“ (Nic příliš) byl napsán nad vchodem nejslavnější věštírny a zároveň posvátného místa starého Řecka Apollonova chrámu v Delfách. V tehdejší době měla tato svatyně obrovský vliv, nikdo ze státníků se neodvážil učinit závažná rozhodnutí nebo jít do války, aniž by se šel do chrámu poradit. A čím se zabývá společnost dnes? Je tomu tak, jako v 7. – 6. stol. př. n. l.? Věnujeme se více poznání našeho já nebo spíše tomu, co chce společnost a okolí, ve kterém žijeme? Dává současné školství vůbec možnost poznat sám sebe a věnovat se tomu, co sami chceme? Všechny tyto otázky mě vedly k tomu, abych prostřednictvím výtvarných činností v hodinách výtvarné výchovy tuto možnost poznat svůj vnitřní a vnější prostor žákům poskytla.

Cílem mé diplomové práce je tedy prostřednictvím výtvarné řady na téma „Moje identita“ výtvarně zpracovávat jednotlivé náměty a zároveň dát žákům 5. ročníku možnost zamyslet se nad svým vlastním „Já“, nad tím, kdo jsem, čím jsem, co mám rád, co ve mně vzbuzuje strach, v co či koho věřím, jaký vztah mám k sobě samému, k lidem a světu atd.

V teoretické části se budu zabývat vymezením pojmu „identita“ z hlediska jejího vývoje a členění, a také s ní souvisejícího pojmu „identifikace“, dále nositelem jedinečnosti - lidské duši a studijnímu programu Duchovní a smyslová výchova. Jelikož je 5. ročník obdobím, ve kterém nastává krize dětského výtvarného projevu, budu se věnovat tudíž dětskému

výtvarnému projevu, jeho stádiím a typologii. V dalších kapitolách sdělím stručnou charakteristiku výtvarných řad a současného pojetí výtvarné výchovy dle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. V posledních kapitolách jsem si dovolila zařadit popis Osobnostní a sociální výchovy, která je velkou součástí uvědomování sebe sama.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Identita

Na světě snad není rána, kdyby se většina z nás nepodívala do zrcadla, abychom se ujistili, že jsme dostatečně upravení, když směřujeme do svých pracovišť, škol a dalších institucí. Během těch 5 - 10 minut nemáme čas na nějaké rozjímání o sobě samém, ale co kdybychom si ten čas udělali? Co všechno bychom z tohoto krátkodobého pohledu do zrcadla mohli vyčíst? Tak například, ačkoli to není pro život nezbytné, jsou naše oči uzpůsobeny tak, že se můžeme vidět barevně. Na hlavě jsou uši umístěny takovým způsobem, abychom se mohli slyšet stereofonně, což znamená, že dokážeme určit, odkud se nějaký zvuk ozývá. Díky našemu úžasně zkonstruovanému nosu můžeme dýchat a rozlišit asi 10 000 vůní či pachů. Při jídle se do hry zapojuje tisíce chuťových pohárků. Při pohledu do zrcadla si možná vybavujeme i to, jak jsme vypadali, když jsme byli mladí, a jak budeme vypadat, až budeme starší.

Všechny tyto schopnosti a funkce jsou závislé na orgánu vážícím přibližně 1,4 kg, na mozku. Lidskému mozku lze těžko rovnat mozek zvířecí. Díky tomu, co náš mozek dokáže, jsme naprosto jedineční. Jedinečnými tvory jsme rovněž díky mimořádné schopnosti komunikace. Nikdo z živočichů vyjma člověka nemá jazyk s mluvnickou stavbou. Kromě toho mají lidé úžasnou schopnost sdělovat si své myšlenky a pocity, pokládat otázky a na ně odpovídat.

Na rozdíl od ostatních živočichů se lidé zamýšlejí nad minulostí a plánují budoucnost. Velkou úlohu při tom hraje téměř neomezená kapacita mozkové paměti, která může obsahovat tolik informací, že by zaplnily asi 20 milionů knih.

Profesoři biologie R. Ornstein a R. F. Thompson (in Watchtower Bible and Tract Society of New York, 1998, str. 62) píší: „*Schopnost lidské mysli učit se – ukládat informace a vybavovat si je – je tím nejpozoruhodnějším fenoménem v biologickém světě. Výsledkem této mimořádné schopnosti je všechno to, co z nás dělá lidi – řeč, myšlení, poznání a kultura.*“

Prostřednictvím naší mysli máme schopnost nejen učit se, ale umožňuje nám uvědomovat si svou vlastní existenci. V tomto tvrzení je shrnuto to, co z nás dělá jedinečné bytosti. Mysl je charakterizována jako unikátní jednotka, sídlo inteligence, rozhodování, vnímání, vědomí a sebeuvědomování. Když se podíváme do zrcadla, uvědomujeme si, že existujeme, že jsme bytostí se schopnostmi přemýšlet nad svými zážitky, těšit se z příjemných rozhovorů, formovat a tříbit názory, přemýšlet nad minulostí, přítomností, budoucností a životem po smrti, uvažovat



o různých variantách činností nesoucí důsledky, máme schopnosti věci analyzovat, vytvářet, oceňovat a milovat. Pokud jde o chování, máme morální měřítka, která můžeme využívat při našem rozhodování. Přitahuje nás krása uměleckých děl. Vědci o umění mluví jako o nevysvětlitelném úkazu lidského rodu (Watchtower Bible and Tract Society of New York, 1998, str. 49).

V našem těle je tolik oblastí, funkcí, schopností a souborů vlastností, které stojí za obdiv a které z nás tvoří jedinečné bytosti od ostatních živočichů. I když jsou tyto výjimečné bytosti nesrovnatelné od zvířat, jsou jedinečné i mezi sebou? Vnímá člověk svou odlišnost, výjimečnost, originalitu i v rámci svého druhu, mezi ostatními lidmi? Každý z nás je svým způsobem jedinečný, ale ne každý na to během života přijde. Svou identitu člověk nemusí vnímat a může trvat i několik let, než ji nalezne.

Termín identita je odvozeno z latinského slova „idem“, které znamená „totožný“. V psychologickém slovníku P. Hartl (2000, str. 221) význam slova identita vysvětluje jako „*totožnost; prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních; soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v urč. specifické skupině*“. Stručně řečeno identita vyjadřuje to, kdo jsme nebo čím jsme, a zároveň zajišťuje naši kontinuitu v čase, což znamená, že v různých obdobích a situacích jsme to stále my.

## 1.1 Identita z hlediska vývojové psychologie

Uvažovat o sobě samém z vlastního rozhodnutí je zřejmě výhradně lidská schopnost. Je to hranice, která nás odděluje od živočichů. Díky této schopnosti můžeme pracovat s vlastními myšlenkami a do jisté míry se svými emocemi a pocity. Že o sobě vědomě uvažuji, je základem pro sebehodnocení, sebepojetí a ovládání vlastních emocí a činů (Koukolík, 2008, str. 175). Kde a jaké jsou počátky sebeuvědomování, se dozvíme v této kapitole.

Naše jáství nebo také vlastní identita má vzhledem k autobiografické paměti dvě stránky. První stránku jáství nazýváme implicitní, niternou, subjektivní, která představuje všechno, co člověk prožívá, vidí, cítí, myslí nebo co může ovlivnit. Druhá stránka se nazývá explicitní neboli objektivní, která zahrnuje jedinečné, rozlišitelné znaky a charakteristiky, které tvoří sebepojetí. Můžeme si to znázornit na příkladu, kdy stojíme před zrcadlem a díváme se na sebe. Jestliže jsem při pohledu na svou tvář poznal nejen sama sebe, ale navíc jsem sebe sama nějakým způsobem prožíval, jde o implicitní jáství. Jestliže se však při pohledu do zrcadla jenom poznávám a dívám se na sebe jako na někoho druhého, pak hovoříme o explicitním jáství. Z hlediska objektivní stránky se u dětí jáství vyvíjí dřív, aniž by jej děti dokázaly jakkoli

popsat. Bylo dokázáno, že dítě ve třetím měsíci věku upoutává obraz jeho tváře v zrcadle. Později dokáže rozlišit svou tvář od tváře jiných dětí. Svou identitu plně vnímá ve věku 1,5 roku života, při pohledu do zrcadla si sahá na špičku svého nosu, plaše se usmívá, uhýbá očima a dotýká se samo sebe. Ve dvou letech dokáže svůj obraz v zrcadle označit a správně pojmenovat, stejným způsobem pak poznává i fotografie či videozáznamy, na kterých se objevuje. Z hlediska subjektivní stránky se jáství vyvíjí již od nejranějšího dětství prostřednictvím slučování poznávacích procesů (sluchových, zrakových, čichových, dotykových) s procesy tvořícími podklad pro pohyb a informace o poloze těla. Z toho je zřejmé, že explicitní jáství, jehož prvním úkolem je rozpoznat sebe sama v zrcadle, vyrůstá z vývoje implicitního jáství (Koukolík, 2008, str. 123 – 124).

Proces poznávání sebe sama se vyvíjí tedy od raného dětství. S identitou se dítě nerodí, ale postupem času ji získává. G. H. Mead (in Nakonečný, 2013, str. 55) píše, že „*identita vzniká u dítěte v procesu sociální interakce a s dalšími zkušenostmi se vyvíjí, vědomí identity nastupuje až v určité fázi jejího vývoje.*“ U dítěte přicházejícího na svět se vyvíjí vědomí, jak jsme si výše uvedli, ve smyslu poznávání. Uvědomuje si, že něco vidí, slyší, že jej něco bolí. Teprve v pozdějším věku se na základě vývoje poznávacích funkcí a emotivity začne vyvíjet sebeuvědomování. Dítě si uvědomuje, že si uvědomuje, že něco vidí (Koukolík, 2003, str. 241). Jedná se o období mezi 2. – 3. rokem života, tj. batolecí období:

### **1.1.1 Období batolete**

Během tohoto období se začíná dítě prostřednictvím her socializovat, dostává se do kontaktu s okolím a získává také poznatky o sobě. Poznatky o sobě samém vedou pak k uvědomování si svého „já“. Toto vědomí o sobě samém je vyvinuto kolem 4. roku života. Do té doby zájmeno já neuvádí a hovoří o sobě ve třetí osobě („Pavlík má hlad“). Dítě nejprve vnímá fyzickou odlišnost od okolního světa. Svě tělo nevnímá jen sluchem, očima, čichem, hmatem, ale i vnitřními receptory, které reagují na různé fyziologické změny (tlak v žaludku, ve svalech). Teprve potom začne vnímat sebe jako jedinečnou bytost (jsem od ostatních odlišný) a vyvíjí se vědomí identity (i když se měním, stárnu, jsem to pořád já).

MUDr. F. Koukolík (2008, str. 176) jáství vysvětluje jako „*schopnost pozorovat a vykládat, popisovat i sledovat sama sebe jako někoho druhého, něco jiného, obecně jako objekt.*“ Dle něj má jáství 5 rozměrů, odlišných, ale spolupracujících, informačních systémů:

- *Ekologické já* zpracovává informace, které se týkají našeho okolního, zevního prostředí. Jedná se o informace, které je schopen rozlišit náš smyslový systém, např. zrakové,

sluchové, čichové, chuťové, dotykové informace, ale i takové, které se týkají polohy hlavy a těla v prostoru, pohybu aj. Ve velmi jednoduché podobě se projevuje již během těhotenství, kdy dostatečně vyzrají náležité smyslové systémy. Např. lidské plody od 20. týdne nitroděložního vývoje rozlišují bolest. U dospělého člověka se projevuje vědomím, které říká, že jsem to právě já, který se zaobírá v tomto čase a v tomto místě určitou činností. Kromě člověka mají ekologické já i živočichové.

- *Interpersonální (mezilidské) já* umožňuje zpracovávat informace, které se týkají sociálních vztahů a vzájemného působení s jinými příslušníky vlastního druhu. Sociální interakce ale nevyhodnocuje, je pouze jejich hrubým vědomím, že jsem to já, kdo je v určitém místě a čase v sociální interakci. Mezilidské já vyžaduje automatické a nevědomé uvedení vlastních akcí s akcemi jiných příslušníků druhu do souladu. Živočichové, děti a dospělí lidé získávají informace při komunikaci s prostředím odlišně než při komunikaci s příslušníky vlastního druhu. Tudíž jejich ekologické já se nerovná interpersonálnímu já, vzájemně se liší.
- *Rozšířené já* uvažuje o sobě samém v průběhu delší doby. Zpracovává informace z minulosti a přemýšlí o budoucnosti. Informace ze současnosti zpracovávají předchozí dvě domény: ekologické já z prostředí a interpersonální já ze sociálních interakcí. Rozšířené já si můžeme představit v podobě úvahy: „Jsem to já, kdo před pěti lety maturoval a v létě budu mít státní závěrečné zkoušky.“
- *Soukromé já* umožňuje zpracovávat zcela osobní, soukromé informace, které jsou subjektivními odpověďmi. Jedná se o vlastní pocity, myšlenky, úvahy, tužby, starosti, nápady, které nejsou přístupné přímo druhým lidem. Podobné stavy prožívají savci, ale pouze soukromé já umožňuje, že si je lidé pamatují a užívají je jako zdroj sebepoznávání. V určité situaci lidé dokáží předvídat svou budoucí myšlenkovou a citovou odpověď a zpracovávat i minulé. Společné pro lidi a živočichy je tzv. „vědomí prvního řádu“, které se dá vysvětlit jako stav, kdy si uvědomují, že vidí, slyší, že se pohybují, cítí dotek atd. Ale jen lidé mají „vědomí druhého řádu“, které začíná čtvrtým rokem života a které se dá popsat jako stav, kdy si uvědomují, že jsem to já, kdo mluvím či slyším. Prostřednictvím soukromého já můžeme odhadovat na základě vlastních vnitřních stavů vnitřní stavy druhých lidí. Dalo by se tedy říci, že je základem mentalizace, uvědomování si psychiky a osobnosti druhého.

- *Symbolické (pojmové) já* umožňuje symbolicky uvažovat o sobě samém. Je podkladem identity, sebepojetí, sebepochopení a označení. Projevuje se úvahami typu „toto jsem já, tyto ruce jsou mé, jsem dobrý, špatný, úspěšný, neúspěšný atd.“ (Koukolík, 2008, str. 177 – 179).

Jakmile si začne dítě uvědomovat samo sebe, nastává proces osamostatňování se. Dítě klade důraz na svou osobu, vyžaduje od okolí pozornost, jelikož se chce prosadit. Ne vždy se však může setkat s úspěchem, v situacích, které jej omezují, reaguje negativismem a vzdorem. Proto se můžeme v tomto vývojovém období setkat s pojmenováním „období prvního vzdoru“. Pro dobrý rozvoj osobnosti a budoucí komunikaci s okolím by měla mít výchova v batolecím období jasný a jednotný přístup. Rozvoj sebeuvědomění má vliv na utváření zájmů, hodnot a postojů v nadcházejícím životě (Nakonečný, 2009, str. 39 - 41; Plevová, 2010, str. 67 - 74).

### **1.1.2 Období předškolního věku a mladšího školního věku**

Období předškolního věku rozdělujeme na dva důležité mezníky. Na začátku, ve věku 3 – 4 let, vstupuje dítě do mateřské školy, a na konci, ve věku 6 let, nastupuje do základní školy. V tomto období dochází ke změnám tělesným (baculatost se mění ve štíhlost, tělo se vytahuje, pokračuje osifikace kostí atd.), rozvíjí se jemná motorika a velmi intenzivně se vyvíjí poznávací procesy. Dítě je stále egocentrické, uvědomování si názorů druhého je pro něj obtížné. Základní psychickou potřebou je hra jako významný motivační a socializační činitel i jako léčebný prostředek. Ve hře se začínají objevovat intersexuální rozdíly, což znamená, že výběr hraček, partnerů ve hře a námětů her je u chlapců a děvčat rozdílný. Na konci tohoto období dítě dokáže odlišit práci od hry. Práci chápe jako samostatnou specifickou aktivitu, která je pro něj příjemnou činností. Proto je důležité činnosti ve výchově motivovat hravou formou (Plevová, 2010, str. 78 - 80).

Vývojová etapa mladšího školního věku je vymežována časovým úsekem od 6 -7 let do 11 let. Vstup do školy je pro dítě velkou změnou. Odpoutává se od rodičů a zapojuje se do nového kolektivu. Pro většinu dětí znamená vstup do školy obrovskou zátěž. Z hrací činnosti je neustále tlačeno k soustavné a disciplinované práci, která je kontrolována učitelem. Zvyšují se nároky na koncentraci pozornosti, což může být pro dítě unavující. Srovnávání a hodnocení výkonu s výkony vrstevníků může být pro dítě velmi nepříjemné a může ohrožovat i jeho psychiku. Neúspěchy a další nepříjemné zážitky snižují sebehodnocení a působí negativně na další jeho rozvoj osobnosti. Všechny úspěchy a neúspěchy, se kterými se dítě ve škole setkává, ovlivňují postavení v kolektivu, na kterém si velmi zakládá. Osobnost učitele

a atmosféra ve třídě zde sehrává důležitou roli. (Petrová, 2010, str. 995 - 96). V tomto období *„je podstatné kladné sebehodnocení, které je pro duševní výkonnost i celkové zdraví dítěte velmi významné... dítě je socializováno nejen zvnějšku (rodiči, vrstevníky, učiteli apod.), ale do značné míry se socializuje samo...Dítě si samo vytváří určitou „teorii o sobě“, která je pak základem jeho pojetí vlastní identity...Trvalejší neúspěch je velmi nebezpečný ve smyslu ohrožení hodnoty vlastního „já“* (Petrová, 2010, str. 110 - 111).

Během této vývojové etapy se objevují první příznaky pohlavního dospívání (prepubescence). Dítě svou sexuální identitu (mužskou, ženskou) nevnímá už jen na základě vnějších nepodstatných znaků, ale začíná se opírat více o znaky podstatné. K plnému pochopení sexuální identity sebe sama dochází teprve kolem 11 let, kdy dítě vnímá, že dominantními odlišujícími znaky chlapců od dívek jsou právě genitální rozdíly (Langmeier - Krejčířová, 2006, str. 140 - 141). Emoční souhlas s příslušností k ženskému nebo mužskému rodu patří k nejzákladnějším složkám celkového sebepojetí, jedná se o tzv. jádrovou pohlavní identitu. Pleck (in Janošová, 2008, str. 43) uvádí *„vytvářením pohlavní identity jedinec překračuje jednoduché kognitivní povědomí o vlastním biologickém pohlaví a psychicky se s ním identifikuje.“*

### **1.1.3 Období dospívání**

Dospívání, tradičně označováno jako léta „bouří a stresů“, je různě dlouhé období rozlišující se na pozdní dětství, ranou dospělost a něco zcela nového. Je to doba, v níž může dítě přeskočit stín svých rodičů a možná i zvládnout rozpad jejich vztahu. Snaží se vyrovnat se střetem zasněných reklam a reality. Do cesty mu přicházejí rizika spjatá s alkoholem, drogami, gamblerstvím, nechtěným těhotenstvím, pohlavními chorobami, hazardním způsobem života, s kriminalitou aj. Dospívající jedinec se musí podřizovat normám chování dospělého člověka. Očekává se od něj, že jednou naváže heterosexuální vztahy, stane se nezávislým na rodičích, zvolí si budoucí povolání a že si vytvoří vlastní filozofii života (Koukolík, 2008, str. 78; Binarová, 2010, str. 115). Je to doba, kdy se neustále zabývá sám sebou, klade si otázky „kdo jsem“ a „jaký je smysl mého života“. V tomto mladistvém období má dítě již zralejší životní cíle, do té doby jsou jejich představy o životních cílech, o budoucím povolání nebo jakými lidmi by chtěli být nejasné. Dítě hledá vlastní identitu, má strach z pocitů nejistoty vlastní role mezi spolužáky a ostatními lidmi. Neustále srovnává sebe s vrstevníky, dělá si starost z toho, jak ho vnímají, jak o něm smýšlejí, a opomíjí to, co sám o sobě cítí (Šimíčková - Čížková, 2010, str. 33).

Současnou zkušeností je, že dospívání se prodlužuje. U většiny lidí nekončí v osmnácti letech, pokračuje dále přes dvacátý rok věku a v nemalém počtu osob může skončit až kolem třicátého věku. Existují i případy, kdy se dospívání uzavírá ještě v pozdějším věku, anebo taky neskončí vůbec. Důvodů nerovnoměrného dospívání je mnoho. Z neurobiologického hlediska je důvodem u různých lidí různá rychlost „dozrávání“ důležitých funkčních systémů mozku, obzvláště těch, které řídí funkce vážící se na stavbu a činnost předních, prefrontálních částí čelních mozkových laloků a na jejich spojení s ostatními oblastmi mozku. K nerovnoměrnému vyžívání funkčních systémů mozku může docházet ve větší míře u nepraváků, což jsou nevyhranění praváci a leváci, a u dětí s vývojovými poruchami učení aj. Z psychologického a sociálního pohledu je důvodem život současné společnosti. Pro většinu lidí není život jednoduchý, ale je neuropsychologicky náročný obzvláště na řídicí funkce, emotivitu i orientovanou pozornost. Tento druh zátěže, kterou nese člověk v současné společnosti, v dřívějších dobách nebyl, jelikož byla většina lidí negramotných či pologramotných a pracovali v zemědělství.

Základem pro vývoj poznávacích procesů během dospívání by měl být vývojový oblouk od dítěte, které je závislé na péči, k jedinci, který je samostatný, reguluje své chování a uvědomuje si zodpovědnost svého jednání. To vše je ovlivňováno řídicími funkcemi, mezi které se počítá schopnost plánovat; abstraktně, deduktivně a pružně myslet; získávat a dodržovat pravidla; rozhodovat se; tvořit hypotézy; spouštět přiměřené akce a tlumit akce nepřiměřené; motivovat; opravovat chybné odpovědi; zvládat nové, nebezpečné či technicky náročné situace; překonat navyklou odpověď a odolat pokušení. Řídicí funkce jsou pak vázány na činnosti předních částí čelních laloků, na prefrontální kůru, a na její spojení s ostatními mozkovými částmi. Jestliže se tato kůra nebo její spojení poškodí, naruší se i do jisté míry řídicí funkce. Záleží na úseku a rozsahu poškození, neboť prefrontální kůra má dvě části, zevní a vnitřní. Poškození obou ploch má odlišné důsledky.

V dnešních letech máme k dispozici mnoho metod, např. magnetická resonance, které nám umožňují zkoumat vztah mezi mozkiem a chováním a co v mozku odpovídá vývoji řídicích funkcí. Výzkum, který se soustředil na změny zevní plochy čelních laloků, zjistil, že vyžívající kůru aktivují úlohy, které zatěžují pracovní, krátkodobou, slovní i prostorovou paměť. Během dospívání obdobně vyžívají oblasti dolní vnitřní prefrontální kůry podílející se zásadně na poměřování rizika a zisku. V adolescenci některé proměny mozkového vývoje probíhají společně se změnami činnosti žláz s vnitřní sekrecí. Kromě toho záleží také na pohlaví člověka, vývoj mozku mezi 6 – 17 rokem věku probíhá u dívek a chlapců odlišně (Koukolík, 2008, str.

78 – 81). Dívky obvykle dospívají dříve než chlapci. Vzrůstem hladiny hormonu estrogeneru se vyvíjí pohlavní orgány, setkávají se s první menstruací, která si vyžaduje ohleduplné citové zacházení, protože způsobuje změny nálad. U chlapců ve věku 12 let a více vzrůstá hladina hormonu testosteronu, který je zodpovědný za růst pohlavních orgánů, prohloubení hlasu a růst vousů. Stejně jako u dívek, tak i u chlapců vyžaduje ohleduplné zacházení s nimi, protože pro některé adolescenty změna hlasu může být trapnou záležitostí (Carr – Gregg, Shale, 2010, str. 22 – 24).

Nejde však jen o vývoj poznávacích funkcí, ale také o vývoj emoční a sociální. I když jsou v logickém uvažování dospívající ve věku 16 a více let na tom stejně jako dospělí, je známo, že dospívající jsou daleko riskantnější. Působí na ně emoční a sociální vlivy, tlak skupiny vrstevníků, hůře kontroluje své impulzy a podle toho, v jaké skupině lidí se ocitá, se i odlišně rozhoduje. Až teprve v období, kdy přechází do rané dospělosti, se začínají na své okolí dívat méně černobíle, ve větším počtu rozměrů. Jeho identita se objevuje jako závažné osobní téma a značně se rozšiřuje její sociální hledisko. Nejedná se již jen o začlenění do skupiny, ale na významu nabývá osobní perspektiva a zodpovědnost za své chování (Koukolík, 2008, str. 81; Macek, 2003, str. 182 - 184).

Vyhledávání vzrušujících situací, které je pro dospívajícího typické, závisí ani ne tak na chronologickém věku, ale na tom, v jaké míře je puberta vyvinuta. Do různých rizikových situací, které jsme si vypsali již výše, vstupují s vědomím jejich důsledků a souvislostí. Jak tomu všemu lze zabránit? Nejspíš velkou dávkou trpělivosti a pevnosti, protože současná demokracie, svoboda a liberalismus se ve velké míře obrací proti základním lidským morálním hodnotám a to adolescentům jistě neprospívá. Neměli byste se jako rodiče obviňovat, že jste nedokázali zabránit úpadku vlastního dítěte, vliv skupiny, ve které žije, může být daleko silnější než vaše vůle a pevnost (Koukolík, 2008, str. 82).

Všechny tyto aspekty během vývoje lidského jedince mají vliv na formování naší identity. Rodiče, spolužáci, učitelé a prostředí, ve kterém žijeme, nám poskytují vlastní postoje, hodnoty a zpětnou vazbu o nás samých, ovlivňují naše chování a prožívání. To vše má dopad na to, čím se cítíme být, tedy na naši identitu. Než ji dítě nalezne, experimentuje, zkouší různé druhy chování. Hledá vzory u lidí, jejichž způsob života se mu líbí a chce jej následovat (populární herci, zpěváci, sportovci či přátelé). Při utváření identity hraje velkou roli skupina, prostřednictvím níž se identita projevuje. Pokud budeme hovořit např. o skupině vrstevníků, aby jej mezi sebe přijala, začne dítě měnit své chování, způsob oblékání, gesta, záliby, návyky, hodnoty a názory. Dotyčný však přijímá identitu skrze generační normu, která je žádána

(Fontana, 2010, str. 267 - 268; Šimíčková - Čížková, 2010, str. 33). Hledání své vlastní identity však dospíváním nekončí, její proměny se prolínají celým životem.

*„Dosažení identity znamená získat pocit vlastní jedinečnosti (individuality), dále pocit vlastní celistvosti, tj. sjednocení různých dílčích zkušeností se sebou samým, též dosažení pocitu určité osobní stability a sjednocení vlastní zkušenosti v čase a konečně pocit spolupatříčnosti k určitým ideálům a hodnotám, resp. pocit vlastní sociální hodnoty a podpory od druhých.“*  
(Macek, 2003, str. 181 - 182).

## **1.2 Implicitní (defaultní) systém**

V mozku člověka jsou dvě mapy, které tvoří pocit štěstí. Tyto mapy představují funkční neuronální systém, který je tvořen miliardami neuronů a biliony jejich vzájemných spojení. První mapa štěstí je mapa slasti a blaha. Nazýváme ji mapa hédonická běžící mozkovým kmenem, hlubokými částmi mozku a končící v čelních mozkových lalocích. U živočichů i lidí ji rozzáří podněty - blaho, štěstí, odměna či sociální odměna, zajištění bezpečí, potavy a sexuálního partnera. Respektive ji rozzáří všechno, co člověk považuje za krásné. Druhou mapou štěstí je mapa sebeuvědomování, která nám říká, to jsem já, to je moje minulost či budoucnost, moje štěstí i neštěstí. Vědci ji objevili nedávno náhodou při zkoumání mozku funkční zobrazovací metodou. Pokusné osoby byly připojeny k přístrojům a jejich úkolem bylo se za tlumeného světla položit do klidu a zavřít oči. Jsou bdělé, nehýbou se a zvykly si již na tlak podložky. Vědci očekávali, že se v tomto rozpoložení činnost mozku ztlumí, opak byl však pravdou. Byli velmi překvapeni, když se na přístrojích objevila zvýšená činnost některých částí vnitřní plochy čelních laloků, zevních oblastí temenních laloků a také laloků spánkových. Vědci se pokusných osob dotazovali, co se v nich v tomto stavu odehrává. Respondenti odpověděli, že mluví sami se sebou, vzpomínají na sebe, na svou minulost a představují si budoucnost. Z toho vyplývá, že jejich „Já“ bylo vysoce aktivní.

Činnost „systému Já“, kterému se také říká implicitní neboli defaultní, se utlumí, pokud mozek zatěžují podněty ze zevního světa. Na nové podněty, např. zrakové, sluchové či dotykové, se aktivita opět objeví. Během bádání byla objevena celá řada těchto rozsáhlých sítí, vědci hovoří o konektomech neboli o mapě synaptických (nervových) spojení. Avšak pouze jediný z nich je plně aktivní jen tehdy, jestliže se věnujeme sami sobě, a právě ten je jádrem sebeuvědomování neboli jáství.

Obě dvě mapy spolu komunikují, např. mapa sebeuvědomování mapě hédonické sděluje, to je opravdu štěstí a toto je opravdu neštěstí. Obě dvě se také ale mohou dostat do rozepře, jistě



každý známe starý spor mezi srdcem a rozumem. Obě lze oklamat omamnými látkami, to má pak za následek, že se přestavějí a člověk se stane závislým na drogách nebo alkoholu (Koukolík, 2014, str. 179 – 180, 195 – 196; Koukolík, 2008, str. 225).

### 1.3 Typy prožívání identity

V kontextu s tvorbou identity si uvedeme její typy prožívání. I. Binarová (2010, str. 126) uvádí čtyři statusy prožívání identity, které nejsou vždy trvalými rysy osobnosti, nýbrž okamžitými reakcemi v určité situaci:

- *dosažená identita*, kdy člověk prošel krizí identity a měl příležitost prostřednictvím aktivního kladení otázek a na základě svého vlastního rozhodnutí přehodnotit své názory;
- *přejatý způsob* prosazování se v určitých situacích, kdy jedinec zcela neprošel krizí identity, jelikož přebíral poznatky, názory a hodnoty od druhých;
- *moratorium* neboli odložení, které se projevuje v době krize identity, mladý člověk sice hledá a zaujímá názory, ale po čase je opouští, je váhavý a mnohdy stejné problémy řeší rozdílným způsobem;
- *difúze*, kdy je jedinec příliš infantilní a nevyzrálý, aby se projevoval jako vyvážená osobnost, může působit nevyrovnaně a zmateně, ve svých reakcích je nevypočitatelný, bez názoru.

### 1.4 Druhy identity

V odborné literatuře je častým tématem ke zpracovávání, proto existuje několik druhů jejího dělení. V zásadě se však člení:

- identita fyzická (barva očí, vlasů, pohlaví, otisk prstu);
- identita sociální (role obecné, např. matka, role jedinečné, např. český prezident);
- identita psychologická (jedinečné vlastnosti člověka).

Z psychologického pohledu vyjadřuje možnost subjektu být takový, jaký ve skutečnosti je, respektive být sám sebou. Jelikož však lidé musí své chování stylizovat, předstírat či zastírat, není to vždy zcela možné a jejich projevy jsou neautentické. Potom mluvíme o ztrátě identity, o ztrátě možnosti být sám sebou, o účelovém předstírání něčeho, čím subjekt doopravdy není

(Nakonečný, 2009, str. 353-354). Představuje ztrátu vztahu k určitému významnému zdroji identity, např. jedinec postrádá příslušnost k národu nebo rodině; či ztrátu vztahu k určité pozitivní hodnotě, která přestala být opěrným bodem, a tak hledá opěrné body nové. Tuto ztrátu mohou způsobovat životní krize, psychická traumata nebo vážné morální neúspěchy, a ztráta identity může zase způsobit hlubokou životní krizi a iniciuje k hledání identity nové (Nakonečný, 2013, str. 55).

## 1.5 Identifikace

S identitou velmi úzce souvisí slovo jí podobné, a to identifikace, které P. Hartl (2000, str. 221) ve svém slovníku vysvětluje jako „*1 určení, ztotožnění; nevědomý pochod, při němž se člověk ztotožňuje s jedincem, skupinou, organizací, kt. mu imponují 2 ztotožnění se s vlastní matriční sex. rolí.*“ Je to jakási vyšší forma imitace. Jedinec si osvojuje podstatné znaky svého modelu, jako je styl vystupování, jednání, chování, hodnoty, cíle a normy. Přestává být tím, kým je a stává se tím, koho napodobuje (Urbanovská, 2006, str. 12).

Během života se každý z nás snaží zaujmout nějaké místo ve společnosti, zařadit se k určité skupině lidí, ztotožňovat se s někým - učitel, fotbalista, Čech atd. To, že se s někým ztotožňujeme, můžeme přijímat kladně anebo naopak, tuto identifikaci můžeme účelově odmítat a to z různých důvodů (např. v České republice se jen desetina cikánské populace přihlašuje k cikánskému etniku). Ztotožnění se s něčím či někým souvisí nejen s rolemi a určitými populačními charakteristikami subjektu a mírou identifikace s nimi, ale i s vnitřním, „intimním“ a vnějším „já“. Identifikace je zdrojem toho, jak se hodnotíme a prezentujeme ve společnosti. Za zmínku stojí období, kdy po pádu totalitního režimu většina členů KSČ odmítala identifikaci s touto stranou. Vzácný případ může nastat, kdy se člověk odmítá ztotožnit s vlastním pohlavím (např. ve většině případů se muž chce stát ženou). Zdrojem identifikace je vše, co člověk považuje za činitele pozitivního sebehodnocení (zaměstnání, postavení ve společnosti, peníze a majetek atd.). Jak jsem se již zmínila, člověk se s identitou nerodí, ale získává ji ztotožněním se se zdroji hodnot, které považuje za důležité (Nakonečný, 2009, str. 354).

## 1.6 Lidská duše

V souvislosti s identitou člověka bych chtěla věnovat kapitulu lidské duši, která je nedílnou součástí každého živého jedince. Ještě v 80. letech 19. století bychom našli rovnítko mezi pojmy duše a duch. V současnosti však rovnítko mezi nimi je považováno za nesprávné.

Pojem duch se objevuje v řeckých textech v podobě slov *nús*, *pneuma*; v latinských *spiritus*, *animus*, *intellectus*; v hebrejských *ruach*. R. Eisler (in Nakonečný, 2013, str. 43) ve svém filosofickém slovníku pojem duch vymezuje ve 4 rovinách: 1. na úrovni primitivního náboženství a v lidovém spiritismu jako druh nejjemnější látky, nositelky duševních stavů; 2. metafyzicky často jako nemateriální substance, ‚aktuální duše‘, vědomí; 3. ...jako zvláštní část nebo síla nebo schopnost duše, ‚myslicí duše‘, ‚myslicí princip‘, intelekt...; 4. jako zvláštní hybnost, jemnost, ostrost myšlení ( ‚esprit‘ ) nebo způsob myšlení.“ V křesťanství se setkáváme s pojmem duch ve spojitosti Ducha svatého, též Ducha Božího, který je označován jako Boží síla posvěcující a přetvářející člověka (Tichý, 2000, str. 8). Opakem pak k pojmu duch uvádí R. Eisler tělo, přírodu, fyzické, smyslové, mysl, „duši“. Tak se dostáváme ke slovu duše, které je pojmem laické psychologie a současně klíčovým konceptem filosofické psychologie (Nakonečný, 2013, str. 43 – 44). Většina lidí si představuje duši jako jemnou vzdušnou látku, která je skryta někde uvnitř člověka, která po jeho smrti tělo opouští a směřuje dál do nám neznámého světa. Představy o duši je však těžké empiricky doložit a zkoumat. Moderní věda nahrazuje duši pojmem vědomí, mysl či psychika. V náboženství, v umění a v běžné komunikaci je ale stále označována jako oživující princip, který nese osobní jedinečnost, odpovědnost, cit a smysl. Zejména pak křesťanství přistupuje k představě duše jako k jedinečné osobní identitě.

S prvními zmínkami o duši se setkáváme již ve starých naukách hinduismu či judaismu, v období 1. - 2. tis. př. n. l. Do našeho současného století je to tedy poměrně dlouhá doba, během které se utvářely a stále utváří představy o ní. V Bibli se slovem duše překládá hebrejské slovo „nefeš“, které doslova znamená „tvor, který dýchá“ a také řecké slovo „psyché“, jehož překlad znamená „živá bytost“. Všimněme si, že duše je označována jako celý tvor, ne jen něco uvnitř člověka, co přežívá smrt těla. „*Tu Bůh Jahve utvořil z hlíny země člověka, vdechl do jeho nozder dech života a člověk se stal živou bytostí.*“ (Gn, 2:7). Z tohoto textu je patrné, že Adam se živou duší stal, nikoli ji dostal.

Studiem duše a vytvoření představ o ní se zabývala řada filozofů: Platón, Aristoteles, Tomáš Akvinský, René Descartes, Imanuel Kant, C. G. Jung aj. Jejich pohled na duši není ale jednotný. Např. řecký filosof Aristoteles, který při studiu vycházel z rozdílu mezi mrtvým a živým tělem, usuzuje, že duše je formou hmotného těla dávající tělu život. Tudíž tělo a duše tvoří jednotu. Mimo to rozlišoval duši vegetativní, mezi které řadil rostliny, duši vnímavou, do níž patří živočichové a duši rozumnou, kterou je člověk a jen ona je nesmrtelná. Ve 13. století se problematice věnoval Tomáš Akvinský, katolický filosof a teolog. Jeho pojetí duše se

opírá o křesťanskou teologii. Dle něj je lidská duše nehmotná a nesmrtelná bytost, která je stvořená Bohem. Prosadil představu o duši jako o substanci, která je spojena s tělem, ale je nad tělo povznesená (Nakonečný, 2013, str. 44 – 45). Švýcarský psycholog, C G. Jung (1995, str. 19) ve svém díle píše, že „*duše je řadou obrazů...je to nesmírně důmyslná a účelná struktura, v obrazech vyjádřená názornost životních aktivit. A právě tak, jako k životu připravená hmota těla potřebuje duševno, aby byla životně aktivní, tak i duše musí předpokládat živé tělo, aby její obrazy mohly žít.*“. Protože nelze s jistotou prokázat, která z teorií o duši je ta skutečná, jsme v tomto ohledu svobodní, kterou teorii budeme zastávat, popřípadě si můžeme vytvořit svou vlastní.

Dalším a velmi zajímavým tématem k prostudování nebo spíše k zamyšlení je to, zda je duše nesmrtelná. Ve východních náboženstvích věří v reinkarnaci, která v doslovném překladu znamená převtělování. Duše zemřelého člověka se tak znovuzrodí v novém fyzickém těle. Křesťanství však nesmrtelnost duše zcela nepřipouští. Podle toho, jak člověk během svého pozemského života jednal, tak bude po smrti souzen. „*Zemře ten, kdo hřešil.*“ (Ez 18:4), duše, která je spravedlivá, se bude radovat v nebi. Avšak člověk je slabý a hříchu lehkou propadá, proto přichází nová naděje, smírná oběť za hříchy, kterou seslal Bůh v podobě svého syna Ježíše Krista, který za všechny lid obětoval svůj život. V dobách svého učení pravil: „*Pojďte ke mně, všichni upracovaní a obtěžkaní, a já vám dám odpočinout. Vezměte na sebe mé jho a učte se ode mě, neboť jsem mírný a pokorný v srdci, a vaše duše najdou odpočinutí.*“ (Mt 11,28). Některé buddhistické proudy představu o nesmrtelnosti duše úplně odmítají, jelikož právě naopak usilují o vysvobození člověka z jeho jedinečnosti. Jak tomu je doopravdy, se každý z nás po smrti dozví.

Z toho, co jsme se dozvěděli, můžeme dojít k závěru, že duše je neoddělitelnou součástí každého člověka, tudíž je nositelem jeho osobní jedinečnosti a neměli bychom ji v souvislosti s identitou vnitřního prostoru člověka opomíjet. Ve výchovně vzdělávacím procesu by se měl pedagog zaměřit nejen na vědomosti a dovednosti, které dítě potřebuje pro svůj budoucí život, ale také na jeho vnitřní stav, duševní pochody a procesy. Dítě by se mělo naučit vnímat a komunikovat se svým vnitřním prostorem. Je čím dál více dětí rodících se do rodin, které nemohou z různých důvodů (rozvod, zaměstnání, alkohol, drogy) poskytnout zdravé rodinné zázemí plné lásky a jistoty. Dítě strádá tyto potřeby a jeho duše je pak zranitelnější. Magistr umění, herec a loutkař, Jan Hrubec, mluví o dětské duši jako o křišťálové studánce. V životě stačí velmi málo a zakalí se, přičemž může trvat velmi dlouho, než se vyčistí. Stát se však může i to, že její čistota, průzračnost a schopnost osvěžení se nenávratně ztratí.

Ochranným faktorem pro dítě může být rodina, škola, přátelé nebo víra. Ve všech jmenovaných oblastech bychom měli dítěti skrze jeho duchovní život pomáhat nalézat klid a naplnění, smysl jeho života, určit vlastní životní hodnoty aj. Nutností je otevřeně mluvit o důležitých otázkách života, o víře v někoho či v něco. Děti by měly být vedeny ke sdílení prožitků s ostatními bez posměchu. Mladí lidé milují rituály v podobě zapalování svíček na památku nebo oslavy důležitých životních událostí (ukončení studia, výhra, narozeniny). Povzbuzujme je, aby se ve svém volném čase vydali do přírody, ve které mohou samostatně přemýšlet a rozjímat. Podněcujme je k tomu, aby k sebevyjádření použili kresbu, básně či tance (Carr – Gregg, Shale, 2010, str. 88 – 91).

K rozvíjení vnitřní stránky dítěte se nabízí právě výtvarná výchova, která je v tomto ohledu neomezená. Inspiraci k výtvarným činnostem nalezneme ve studijním programu Duchovní a smyslová výchova, který vytvořila PaedDr. Marta Pohnerová. V programu je obsaženo mnoho námětů směřujících k poznávání vlastní identity i okolního světa. Více o programu se dozvíme v další kapitole.

## 2 Duchovní a smyslová výchova

Duchovní a smyslová výchova je studijní program, který vypracovala, doktorka pedagogiky, Marta Pohnerová a který úžasně zapadá do studia předmětu identity. Tento program směřuje k úctě k životu, k poznávání vlastní identity jak ve vnitřním, tak vnějším lidském prostoru života. Využívá jemných artefietických metod pomáhající dítěti se vyrovnávat s nástrahami, které v našem světě na každého z nás číhají.

Marta Pohnerová pracuje čtyřicet let s dětmi a to nejdůležitější, čemu je chce naučit, je využívat vlastní tvůrčí schopnosti. Poukazuje na to, abychom neubíjeli jejich bohatý vnitřní svět šablonami, ale citlivě rozvíjeli všechno dobré, co si dítě přináší na svět jako dar. Již od raného dětství bychom měli dát dětem prostor a možnosti k vyjádření fantazie, nálady a reakce na události, které se kolem něho dějí. Z tohoto hlediska je důležitá výtvarná tvorba, která prostřednictvím barvy, tužky pastelky a prostorové tvorby z papíru a keramiky otvírá dětem dveře ke svobodné komunikaci. Nápad, tvořivé myšlení, cit pro barvu a tvar jsou pro vzdělání i život člověka velmi důležité.

Východiskem pro vypracování tohoto jedinečného programu byly myšlenky směřující k našemu životu. Náš každodenní život zahlcují informace, které jsou pro nás mnohdy nepodstatné. Je příčinou toho, že celá populace je hromadně zmanipulována. Lidé podléhají masmédiím, předpisům módy a znakům životního stylu. Přírodu nahradilo umělé životní prostředí, průmysl zasahuje vnitřní svět člověka a je příčinou jeho otupělého citění a vnímání. Každodenním sledováním televize si člověk narušuje tvarovou, barevnou a zvukovou identitu a stává se tak manipulovatelným. Prostor, ve kterém by se mohl člověk soustředit a přemýšlet, se ztrácí. Člověk tak není vlastním tvůrcem, ale pouze příjemcem.

*„Přirozenou obranou proti nesmyslné rychlosti a povrchnosti je zpomalení, které vede k hlubšímu a intenzivnějšímu prožívání života.“* (Pohnerová, 2000, str. 179). To je heslem výchovně vzdělávacího programu, jenž vede dítě směrem, ve kterém se dokáže soustředit a vnímat smysly vše kolem něj. Směřuje dítě k tomu, aby objevilo vlastní místo ve svém okolí a uvědomovalo si svou duchovní sounáležitost se světem, aby ho prožíval, vnímal a s ním se ztotožnil. Tímto způsobem výtvarná výchova vychovává člověka, který je zodpovědný za sebe, druhé lidi a za celou Zem. Výchova k vnitřní svobodě vede dítě k sebepoznání a poznávání světa a tím k rozvoji identity (Pohnerová, 2000, str. 179).

## 2.1 Pedagog a jeho žáci

Ve výtvarné výchově a nejen v ní velmi záleží na vztahu mezi pedagogem a žákem. Duchovní a smyslová výchova si pokládá otázku, co je podstatné pro svobodné vzdělávání a výchovu. Základem je otevřený systém, ve kterém jsou učitelé a žáci sami tvůrci hodin, a silný mezilidský kontakt, který představuje otevřený dialog mezi učitelem a žákem. Do dialogu by měli oba vstupovat klidní a uvolnění, protože právě v uvolněném ovzduší vzniká podnětné prostředí. V souvislosti o otevřeném dialogu mě napadají myšlenky slovinského umělce a teologa, který o dialogu píše jako o hlavním principu stvoření světa a člověka: „*Proto je základ stvoření dialog a dovršení stvoření bude také dialogální: vzájemná mluva, vzájemné naslouchání, spolucítění, vzájemné poznávání.*“ (Rupnik, 1997, str. 13). Tímto otevřeným přístupem se učitel dotýká duše dítěte a přirozeně rozvíjí jeho myšlenky, nápady a osobité ztvárnění. Jestliže žák cítí, že má dostatek svobody, dokáže se ve své mysli pohybovat všemi směry, nepocítuje omezenost a je schopen se vrátit kdykoli k započaté práci. Pozornost věnuje nejen celku, ale i detailu a ponechává si otevřená řešení i v jiných směrech než pouze ta, která očekáváme. Vyrůstá tak v jedince, který je schopen přemýšlet a citlivě vnímat.

Pedagog by měl potlačovat sugestivní osobní vliv a vlastní představy, nemusí být dítěti vlastní. Měl by dát dostatek času pro tvorbu žáka, neboť může dojít k situaci, kdy žák kvůli nedostatku klidu a času rozvíjí výtvarně jen první impulsy a tak prožitku či poznání nedosáhne. Tohoto nedostatku se dopouštěli pedagogové v minulých letech, kdy chtěli urychlit proces poznání a vyjadřování, a tak nabízeli žákům hotová řešení bránící jejich samostatnému myšlení. Tento způsob výuky dětem nevyhovoval a způsobil nezáměr o výtvarné aktivity. Dopady takto nevhodné pedagogické cesty se mezi dospívajícími objevují dosud v podobě otázek: *Já nevím, jak to mám nakreslit, jak velké, jakou barvou atd.?* Dítě, které tyto otázky klade, vůbec nepřemýšlí o výtvarné činnosti, pracuje bez zájmu a nedokáže se soustředit. To ale chceme změnit (Pohnerová, 2000, str. 180; Pohnerová, 1992, str. 3).

## 2.2 Vyjadřovací prostředky

V rámci duchovní a smyslové výchovy nejde jen o osvojení dovedností nebo o konečné výsledky, ale o celistvý proces poznávání. Záleží jí více na vnitřní pravdivosti projevu a na jeho obsahu. Seznamování s výtvarnými prostředky probíhá buď samostatně u dítěte, nebo v rámci celé třídy. Svobodně si volí způsob ztvárnění (kresba, malba, práce s materiálem, jejich

kombinace, připojení písemné zprávy), který se mu zdá pro vystižení jeho myšlenkového sdělení vhodnější.

Jak pochopit princip vyjadřování v duchovní a smyslové výchově, lze ukázat např. na stvolu květiny. Květina je součástí mateřské rostliny a ta je součástí louky, louka zase živé přírody atd. Není možné, aby člověk prožil louku a necítil její vůni nebo se nedotýkal rostlin. Jestliže dítě přemýšlí o jedinečnosti květiny, přemýšlí zároveň o její a své sounáležitosti s loukou. Pochopení stvolu květiny směřuje k pochopení vlastního života. Dítě si bude chtít onen neopakovatelný zážitek zaznamenat prostřednictvím techniky, kterou si vybere. Pak to bude jeho svobodná volba a hledání, které vede ke smyslu poznávání sebe sama (Pohnerová, 2000, str. 180).

## **2.3 Obsah studia**

Obsah duchovní a smyslové výchovy rozděluje M. Pohnerová (1992, str. 3) do tří sfér, které se navzájem prolínají: úvahy o všem živém (pro děti předškolního věku a žáky prvního stupně ZŠ), poznávání sebe sama (pro děti i dospělé), vnější a vnitřní prostor (pro děti dospívající i dospělé).

Všechny okruhy jsou si navzájem rovnocenné. Je jen na pedagogovi, jaký způsob motivace a slova pro komunikaci užije. Mnozí si myslí, že jsou to závažné otázky pro malé děti, ale dlouholetá praxe Marty Pohnerové naznačuje, že je lze praktikovat i u velmi malých dětí. V jednotlivých kapitolách se vyskytují názory a myšlenky nezávazně nabízející náznaky řešení. Učitel pak díky nim rozvíjí otázky a duchovní impulsy a připravuje žáky na plné prožívání svého života.

Svobodně uvažující pedagog staví na vlastních myšlenkách a zkušenostech. Žáci, kteří jsou zaujatí otázkami týkající se smyslu života, si pak sami volí přístup k příběhu, který jim vyhovuje a který je jim nejbližší. Každý, kdo se procesu účastní, si klade své vlastní otázky, řeší problémy a vybírá si úkoly. Žáci pak společně hledají poučení, smysl své práce a krásu. Hodnocení práce závisí na hloubce prožití a pochopení tématu. To, že se žák doopravdy vcítí a pociťově hledá odpovědi, jej přivádí ke svobodné volbě výtvarné formy (Pohnerová, 2000, str. 181).

### **2.3.1 O všem živém**

Úvahy o všem živém nabízí dětem možnost proniknout do světa ekologie. Každá živá bytost, živá rostlina má na tomto světě místo a také svůj účel či poslání. Žáci se seznamují se



zákony přírody, učí se je chápat a přijímat. Svou existenci a její smysl může dítě nejlépe pochopit právě na těchto přírodních zákonitostech. Pozvolna dochází k poznání, že je součástí této planety a klade si otázky „*Jaké místo a jaké poslání má člověk?*“. Na tyto otázky se snaží nalézt odpověď.

Hlavní myšlenka výuky tkví v hledání biologické i duchovní sounáležitosti se vším živým. Pospolitost se světem dítě prožívá na základě vlastního způsobu nazírání, přičemž se v něm nestaví jen do pozice člověka, ale i všeho ostatního, co dítě obklopuje (zvířata, příroda, živly, obloha). Tato cesta využívá poznatků z přírodních věd, mytologických příběhů, myšlenek křesťanství či východních filozofií.

Prostřednictvím výuky žák řeší problémové situace, které se týkají vnímání času. Žák např. uvažuje nad délkou života člověka a stromu tím, že proměňuje strom na člověka a zase naopak. V jiných situacích pracuje se svými smysly (sluch, chuť, hmat, čich, zrak), např. vzpomíná si na hmatové zážitky, kdy hladil tvář babičky. Velmi zajímavým mohou být úvahy nad životem jako darem. Žák zakresluje život rostliny a do kresby zapisuje poznámky, které se týkají podobných nebo stejných znaků lidského života. V dalších situacích žák výtvarně zpracovává své představy a sny. Představuje si pohyb ve vysněném prostoru (létání, procházení vodou nebo zemí). Jako poslední mysl provokující situací je hlubší poznávání a výchova duše. U žáka probouzíme zvědavost a zvědavost, hledá podobnosti, podrobnosti a odlišnosti. Zvětšením detailu obrazu hledá jiný smysl, jiný obraz, který mu může něco jiného připomínat (Pohnerová, 1992, str. 10 - 15; Pohnerová, 2000, str. 182 - 183).

### **2.3.2 Poznávání sebe sama**

Je to cesta, která vede žáka k postupnému sebepoznávání. Obohacuje děti tím, že se setkávají se svým vlastním tělem, duší a učí se naslouchat jedinečné hudbě svého Já, kterou spatřujeme ve tvaru, barvě, v rozložení prvků na ploše a v prostoru. Osobitý obraz člověka, který se stává odrazem jeho nitra, je most k vnějšímu světu, po němž vycházíme, vracíme se a vnější svět přijímáme.

Poznávání sebe sama spočívá na principu uvolnění a koncentrace. Uvolnit se znamená uvědomovat si funkce všech smyslů mající význam pro náš život. Zejména pak nepostradatelnou součástí smyslového uvolnění je uvolnění duchovní, ke kterému můžeme dojít skrze haptický dotyk své tváře, zvířete či stromu. Je nutné, aby se koncentrace s uvolněním během hodiny střídala. Aby se dítě dokázalo soustředit, je zapotřebí soustředění učitele, hlasová vyrovnanost a přiměřené hodnocení. Námětem k výtvarným činnostem může být postupně

uvolnění a hned soustředění na děje uvnitř těla (přepis pocitů v těle – záznam tepu srdce, tlak v břiše atd.). Dalším výtvarným námětem sebepoznávání je vnímání vlastní identity. Měli bychom dítě vést k uvědomění, kde se cítí dobře, k porozumění sobě samému, učit ho držet se vlastního vnitřního pevného bodu, pěstovat úctu a toleranci. V hodinách můžeme pracovat s prostorem kolem dítěte (obkreslování siluet těla) či s tvarem, který jej přitahuje a uvolňuje. Velmi důležitým v procesu sebepoznávání je řešení situace, kdy hledáme vlastní tvar ve všedním životě. Dítěti ponecháváme prostor pro vnitřní svobodu, osobitost a sebedůvěru. Ve výuce lze žáky motivovat drahým kamenem, který každý z nás v sobě nosí, který odkrývá náš vnitřní tvar, barvy a zvuky, a který můžeme spojit s odkrýváním vlastní identity. Dialog dvou kamenů, vžívání se do situace jednoho z nich, situování sebe samého do kamene aj, může být dalším námětem k výtvarným činnostem (Pohnerová, 2000, str. 184 – 185; Pohnerová, 1992, str. 16 - 22).

### **2.3.3 Vnější a vnitřní prostor života**

Prostor vnějšího a vnitřního světa je spojitý, člověk jej oběma směry překračuje. Podle toho, jak se člověk mezi nimi pohybuje, lze vyznačit jeho duchovní život. Svět skutečnosti a snu je rozdělen prahem na dva světy, který člověk překračuje a který se během života posouvá. Tento fakt lze spatřit v životě dítěte a dospělého, např. u dítěte skutečnost a sen splývají, na rozdíl dospělý své sny potlačuje a jistotu má v reálním světě. Jestliže chceme dobře porozumět našemu vnitřnímu světu a světu ostatních a nalézat jej v jejich výpovědích, je nutné, abychom nejprve dobře poznali sami sebe.

Život na Zemi je velmi cenný, proto bychom měli u dětí pěstovat zodpovědnost za každého člověka, za vše živé. Je zapotřebí učit děti radovat se z maličkostí, z prostých věcí; smysl života hledat v sobě samých, v pokoře, skromnosti a především v lásce; vnímat prostor druhého a podílet se na jeho radosti. Dítě bude mít tendence poznávat a komunikovat s vlastní duší. Vrcholem pak bude snaha respektovat své svědomí.

Jako jeden z problémových okruhů je cesta od početí života ke smrti. Žáky vedeme k přijetí dítěte jako největšího bohatství života, k hledání darů, které člověk dostává do vínku. Úvahy lze motivovat pomocí náboženství, mýtů nebo umění. Námětem může být vytvoření či prožívání svého prostoru (pelíšku, u maminky v bříšku), stvoření lidské bytosti (Bůh, člověk), lidská zrada a násilná smrt (Velikonoce, Golgota). Další okruh k řešení problémů je vztah mne a druhého člověka. Profesor Zdeněk Matějček ve slově vztah nalézá pojmenování „*vztahovat se*“, „*natahovat se*“ *vzhůru, do výše za někým či k někomu, ale současně také ,být*

*přítahován', k někomu patřit, s někým být*" (Matějček, 2008, str. 9). Dítě se učí, že prostřednictvím doteku se navazuje vztah a přibližuje se k druhému člověku. Tento dotek by měl být plný úcty a radosti ze setkávání. Dotek ale může být pro mnohé nepříjemný, proto bychom měli pomoci dětem překonávat ostych, nikdy jej však k tomu nenutit, aby nedošlo ke zhoršení komunikace. Námětem ke zpracování mohou být stopy pohlazení či údery rukou namočené v barvě. V dalších situacích se žák učí vnímat světlo buď jako vnitřní světlo duchovní energie, kterou lze předávat, vyzařovat i přijímat, nebo sluneční světlo jako zdroj energie a života. Bez vnitřního světla by zemřela naše duše (radost i láska), bez slunečního svitu by zemřelo všechno živé. Ve výtvarných činnostech mohou žáci porovnávat reálné a vnitřní světlo, jeho kolísání (počasí – nálada), různě osvětlovat svou tvář a ruce, vnímat dopad vnějšího světla nebo vyzařování světla vnitřního. Prostupování vnitřního a vnějšího světa je posledním okruhem k řešení problému vnějšího a vnitřního prostoru života. Jako motivaci zde autorka volí knihu C. G. Junga „Duše moderního člověka“, ve které pan Jung rozlišuje dvojí nadání: nadání hlavy a nadání srdce. Pan Jung (in Pohnerová, 2000, str. 187) v ní píše: „*A přece jsou lidé s nadáním srdce často potřebnější a cennější pro blaho společnosti, než lidé obdařeni jiným nadáním.*“ Z toho je zřejmé, že je zapotřebí nadání srdce u dětí rozvíjet. Dítě se učí chápat rozměr lidského těla ve vztahu k jiným živým bytostem, učí se respektovat prostor potřebný pro život každého živého tvora. Situaci lze výtvarně zpracovávat vžívání se do role jiné živé bytosti (prožívání prostoru v krabici z mého pohledu a pak z pohledu zvířete), v dalším případě může dítě prožívat podzemní svět broučků (domeček, chodbičky) nebo kreslit pomocí lupy a všímat si detailů, které vidí např. housenka na listu (Pohnerová, 2000, str. 186 – 187).

V tematických okruzích duchovní a smyslové výchovy jsme si naznačili jen pár z mnoha dalších námětů k výtvarnému zpracování, které tento studijní program obsahuje. Všechny jsou originální, tvořivé, cenné a všechny vedou k poznávání našeho vnitřního a vnějšího světa. Stojíme-li o zdravou a lepší společnost, která si bude cenit jakéhokoli života na Zemi, je potřeba začít s učením právě u dětí, jakožto budoucí generace.

### 3 Dětský výtvarný projev

Již J. A. Komenský usiloval o pochopení příčin a podmínek vzniku a růstu výtvarného projevu dítěte. Byl to on, kdo dětské spontánní čárání dokázal dokonale omluvit, věděl, že toto čárání, byť se děje ze hry, dítěti způsobuje radost a souvisí s poznáním světa. Ve svém díle *Informatorium školy mateřské* se zmiňuje, aby se v mateřské škole již u dětí, a to hned ve třetím roku života, zavozovalo malířství a písařství. „*Jmenovitě dáváním jim do rukou křídly, a tím aby sobě punkty, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí: čehož se jim musí pomalíčku ukazovati můž, vše ze hry a kratochvíle.*“ (Komenský, 2007, str. 59).

Pozornost na dětský výtvarný projev, ve smyslu vědeckého a společenského zájmu, se datuje k druhé polovině 19. století. Mezi pedagogické nadšence patřili O. Hostinský, E. Keyová, J. Dewey ad. Během celého 20. století vědecké studium pokračovalo a získalo na přesnosti a objektivitě (Uždil, 2002, str. 9).

Dětská kresba nám může o psychickém světě dítěte mnohé vypovídat. Prostřednictvím výtvarného projevu dítěte poznáváme nejen jeho schopnosti, ale také problémy a reakce ve svém okolí. Především nám však umožňuje pohlédnout na svět tak, jak jej vidí právě děti. Jelikož výtvarná činnost souvisí s rozumovým a motorickým vývojem a s emocionální zkušeností dítěte, je spoutána pevně s celkem duševního života. Pomocí kresby dochází k uspokojování komunikačních potřeb, navozování pozitivního kontaktu dítěte s dospělým, v arteterapii dokonce slouží jako léčebný prostředek. V psychologii patří využití dětského výtvarného projevu mezi populární psychometrické a projektivní přístupy (Plevová - Petrová, 2010, str. 84 - 85).

#### 3.1 Vývojová stádia dětského výtvarného projevu

Jaromír Uždil (2002, str. 13) připodobňuje první začátky dětské výtvarné „řeči“ s řečí mluvenou. Stejně tak jako jednotlivé zvuky přecházející volně jeden do druhého, které jsou zde dříve, než se sloučí s nějakým věcným významem, obdobně je to i s prvními kreslířskými začátky. Prvotní dětské čáranice tak mohou souviset s dětským žvatláním. Vývoj kresby jde současně s celkovým vývojem dítěte a jeho schopnosti objevovat, poznávat a komunikovat.

Ontogenetický růst výtvarného vyjadřování probíhá stadiálně. Podle Uždila (1976, str. 94) probíhá u dětí procházející normálním vývojem v těchto etapách:

### 3.1.1 Spontánní výtvarný projev

- *Nahodilá čáranice* - jedná se o první náhodné kresby, které dítě spojuje s podobností s okolním světem. Objevuje fakt, že může po sobě zanechat trvalou viditelnou stopu, přičemž nástrojem, který tuto stopu zanechává, může být cokoliv (jídlo, obsah plenky, křída, tužka, fix).
- *Dodatečně interpretovaná čáranice* - vytváří se z nahodilých čáranic. Kresby, které dítě vytvoří, mohou symbolizovat jednu tatínka a podruhé třeba kytičku. Takováto interpretace vzniká na základě okamžitého nápadu po vytvoření, kdy dítěti klademe otázku typu: „Co je to na obrázku?“
- *Kresba s úmyslem zobrazit zvolený motiv* – již z názvu je zřejmé, že v této etapě dítě pochopilo, že všechny viditelné, jakkoliv složité jevy v jeho okolí lze přenést na papír. Dítě očekává, že jeho kresby budou takto přijímány i ostatními lidmi. Výtvarný projev se stává účinným prostředkem komunikace.

Ikonografické znaky (grafické typy), tj. čitelné, úsporné a výstižné znaky, které si dítě vytváří pro znázornění člověka, zvířat a věcí, se v dětské tvorbě ustalují pozvolným způsobem. Pro každé dítě je cesta k jejich vytvoření individuální, autentická a spontánní.

V pozdějším věku dítěte dochází ke stagnaci, během které vývoj grafických znaků končí. Ze spontánních projevů se stává soubor razítek, která ztrácejí sdělný charakter. Je to způsobeno díky tomu, že dítě přijímá mechanicky pojatý ikonografický znak, na jehož podobě se nijak citově nepodílí. Postupně tak nastupuje krize dětského výtvarného projevu.

### 3.1.2 Krize dětského výtvarného projevu

Jestliže se u dítěte oslabuje výraz ikonografických znaků a pokouší se o jejich náhradu, vytváří se u něj pocity vnitřní nejistoty a neúspěšnosti, z čehož plynou komunikační zábrany vedoucí k poklesu výtvarné aktivity. Co bylo dříve pro něj samozřejmé a snadné zobrazit (člověk, zvířata, stromy, atd.), je nyní nadlidský výkon. Tento proces nazýváme jako krizi dětského výtvarného projevu, který se objevuje v období 9 -10 let a může trvat i více let. Mládež v tomto období „*snadněji než dříve podléhá tlaku „hotových forem“*“. *Ilustrace v časopisech, nekontrolovatelné působení reklam a obrazových kýčů bývají považovány za onoho svůdce, jenž ruší někdejší estetický řád dětského výtvoru.*“ (Uždil, 1978, str. 126). I když se nám toto stádium

může jevit jako něco špatného, nežádoucího, jde ve skutečnosti o zcela běžný a přirozený proces.

Projevy krize lze velmi dobře rozpoznat. Je doprovázena příznaky jako ubývání bezprostřednosti, pohyblivosti postav, strach z barevné nadsázky, ochuzování grafického znaku a neorganické objevování popisných prvků. I to, že způsob výtvarného myšlení a vyjadřování se posouvá jinam a který je bližší dospělým, vyvolává v jedinci obtíže či dokonce odpor vedoucí ke ztrátě zájmu o výtvarné vyjádření. Příčiny vedoucí ke změně výtvarného projevu mohou být různé. Ovlivňujícími činiteli mohou být somatické, psychické a výtvarné předpoklady dítěte, které se začínají viditelněji projevovat. Někdy může docházet ke změnám náhlým, jindy je vývoj plynulý. Příznaky doprovázející vývoj výtvarného projevu se vyskytují u dětí v různé době a v různých obměnách. Na základě znalostí výtvarné typologie žáků můžeme problémy výtvarného projevu do určité míry předvídat.

### **3.1.3 Výtvarný projev dospívajících**

Pokud žák překoná krizi výtvarného projevu a jeví dále zájem o výtvarnou činnost, pak zřetelně prosazuje své individuální zájmy a výtvarné preference, které by měl pedagog respektovat. Například ti, kteří mají vztah ke skutečnosti, se soustředí na kresbu a malbu podle modelu. Žáci tohoto věku preferují složitější výtvarné techniky a postupy, jako je grafika, animace, digitální fotografie atd. Rozvinuté dekorativní citění vede k oblibě práce s keramikou nebo textilií. V době dospívání mohou někteří žáci naslouchat sami sobě a vytvářet tak snové kompozice nebo hledat vlastní pojetí světa. Pro některé žáky může být zajímavým analýza výtvarného jazyka a jeho výrazových možností (Roeselová, 2001, str. 15 - 16; Šobáňová, 2006, str. 47 - 58).

## **3.2 Typologie dětského výtvarného projevu**

Jak by vypadal svět, kdyby se v něm všichni lidé projevovali stejným způsobem? Vždyť kolika citlivými a tvořivými lidmi je společnost tvořena, o tolik se stává bohatší. Jestliže chceme dosáhnout osobního projevu, musíme se vyvíjet nejen svobodně, ale i způsobem nám vlastním. Obzvláště výtvarná výchova vyžaduje plnou míru svobodného projevu. Výtvarná vyjádření obdobného námětu ukazují, že některé práce mohou v sobě skrývat typické, vzájemně příbuzné rysy. Tyto příbuzné jevy ve výtvarném vyjadřování označujeme pod pojmenováním výtvarně projevový typ. Věra Roeselová (2001, str. 18) ve své didaktice o výtvarných typech píše „*ti, kdo inklinují k některému výtvarnému typu, se vyjadřují v mnoha*

*ohledech podobně a nedokáží se vyjádřit jinak ani pod tlakem nutnosti nebo pod vlivem mnohaletých výtvarných zkušeností.“*

V praxi se můžeme setkat se silnými individualitami, které lze těžko přimět k tomu, aby změnili svůj typický způsob vyjadřování, aby pracovali např. rozdílným způsobem s barvou či tvarovou kompozicí apod. Je přirozené, že každý člověk ve své výtvarné tvorbě má zálibu v určitém způsobu vyjadřování. Tato náklonnost znamená, že patří k některému z výtvarně projevovalých typů. Díky výtvarné typologii můžeme do jisté míry předvídat výtvarný vývoj jednotlivých dětí. Znalost výtvarné typologie napomáhá učiteli lépe svým žákům porozumět a odlišovat přístup k nim (Roeselová, 2001, str. 18; Šobáňová, 2006, str. 61).

Vymezit jednotlivé typy výtvarného projevu se snažilo mnoho autorů, např. Herbert Read, Victor Löwenfeld a Věra Roeselová. V dalších kapitolách se budeme věnovat modelu, který během své mnoholeté praxe vytvořila paní Věra Roeselová. Její model stojí za povšimnutí rovněž skrze to, že se v něm zmiňuje o krizi dětského výtvarného projevu. Celkem rozlišuje 4 typy výtvarného projevu: vizuální typ, imaginativní typ, dekorativní typ a převážně syntetizující (smíšený) typ. Vedle každého z těchto typů stanovila další podtypy, které nejsou mým hlavním záměrem diplomové práce, a proto se jim dále nebudeme věnovat (Roeselová, 2001, str. 18; Šobáňová, 2006, str. 62 - 63).

### **3.2.1 Převážně vizuální typ**

Jedná se o žáka, který vizuálně cítí a reaguje. Má zájem o objektivní a věcný záznam světa. Přesné zpodobení je tady klíčovým výrazem. Jelikož se v dětství pozorně dívá a viděné si dobře pamatuje, jsou jeho kresby bohaté na detail. Brzy však svůj spontánní projev ztrácí a stává se neživým a nehybným. Grafika a modelování mu vyhovuje, jelikož díky nepoddajnosti materiálu, která zabraňuje přesnému popisu skutečnosti, si udržuje uvolněný výraz nejdéle. V pozdním věku se rád opírá o racionální uvažování. Symptomy tzv. krize výtvarného projevu se objevují předčasně a poměrně dlouho trvají. Děti tohoto typu vyžadují citlivý a individuální přístup.

### **3.2.2 Převážně imaginativní typ**

Žák, který imaginativně cítí a reaguje, vnímá silně impulsy svých smyslů. Věnuje pozornost svým duševním a tělesným reakcím a hlouběji uvažuje o svém vztahu ke světu. V tvorbě zrcadlí své úvahy, pocity, zážitky, proměňuje skutečnost, užívá nadsázku, asociaci a symboliku. Pro způsob jeho tvorby je klíčovým tajemstvím. V dětské tvorbě se odráží

intenzivní vnitřní život, silný výraz a procítěnost. Jelikož se žák soustředí na vlastní vztah k námětu, vede to k tomu, že jeho výtvarná výpověď v celé řadě výtvarných činností strhává pozornost až do dospělosti. Díky tomu, že vyjadřování v kresbě je uvolněné, s lehkou plynoucí linií, dítě krizi výtvarného projevu téměř nepocítuje.

### **3.2.3 Převážně dekorativní typ**

Pro žáka tohoto typu jsou podstatné výtvarné hodnoty, jako jsou linie, barvy a tvary, materiál a gesto, které je spojené s vedením nástroje. Klíčovým slovem je estetické potěšení. Velmi dlouho užívá pro vyjádření stylizované znaky svého dětského výtvarného projevu, v kresbě mu chybí skutečná charakteristika viděného, jelikož realitu bezděčně upravuje. V malbě užívá barev, které září v živých kontrastech nebo jemných harmoniích. Těmito barvami však nevyjadřuje realitu, své pocity či prožitky, ale spontánní kompoziční cítění. Krizi výtvarného projevu sice příliš nevnímá, ale přesto se může setkat s neúspěchy při zpracovávání námětů, které není vhodné dekorativním způsobem pojímat.

### **3.2.4 Převážně syntetizující typ**

Tento typ je označován také jako smíšený, který v sobě spojuje vizuální, imaginativní a dekorativní typ v odlišném poměru. Všestrannost, která poskytuje dítěti vynikající předpoklady pro výtvarnou tvorbu, je klíčovým výrazem. Syntéza různých sklonů je projevem spontaneity a uplatněním vynalézavosti. Žák tohoto typu zvládá každou výtvarnou úlohu pohotově a s jistotou, mnohdy je i manuálně zručný. Obvykle nedospěje ke krajním polohám ostatních výtvarných typů. Krize výtvarného projevu se jim nevyhýbá, její průběh je však slabší (Roeselová, 2001, str. 19 - 22; Šobáňová, 2006, str. 63).



## 4 Výtvarná řada

Výtvarnou řadou rozumíme krátký a srozumitelný útvar, který je nesený jednou hlavní myšlenkou, podnětem. Skládá se z kroků, které na sebe navazují. Tyto kroky mají lineární charakter (identita – jedinečnost, důkaz jedinečnosti – otisk prstů, kdo jsem a čím jsem – zájmy – obavy, jak sebe vnímám – čím bych chtěl být). Pedagog společně s žáky téma výtvarně rozpracovává a dokumentuje jeho stavbu. Oproti projektu není tak rozsáhlá, její sevřenost nedovolí tématu odběhnout.

Podle uchopení a způsobu zpracování se rozlišují typy výtvarných řad. Věra Roeselová (2001, str. 59) uvádí hned několik typů:

### 4.1 Výtvarný cyklus

S výtvarným cyklem se setkáváme běžně v tvorbě výtvarných umělců. Spočívá ve variabilním řešení úkolu, v obměně způsobu jeho ztvárnění, bez gradace a zásadních změn pohledu. Žáci hledají alternativní způsoby řešení, nápady a myšlenky. Díky jedné zvolené technice nebo způsobu pojetí tvoří díla výtvarného cyklu jednotný celek. Můžeme tak vnímat např. u cyklu ilustrací ke knize, cyklu studijních kreseb, cyklu fotografií na určité téma atd.).

### 4.2 Metodická řada

Metodická řada se soustřeďuje na metody zvoleného výtvarného postupu. Jednotlivé kroky řady na sebe logicky a přirozeně navazují. Setkáváme se s různými způsoby řešení úkolu, nejčastější je cesta od návrhu k realizaci (např. batika: kresebná studie, detail a barevné variace, pokusy s voskem, soubor batik). Další cestou může být postup od jednoduchého ke složitému (např. výpověď koláže: hraní s rastry, s rastrem a barevnou plochou, s rastrem a fotografií, spojení s jinými materiály). Zajímavou cestou může být i postup od známého k neznámému (např. stíny: studijní kresba, deformace tvarů, záznam projekce, papíroryt).

### 4.3 Tematická řada

Tematická (námetová) řada řetězí náměty, které rozvíjí jedno téma. Jednou z možných cest, které se nám nabízí, spějeme k jeho rozpracování. V souvislosti s praktickou částí diplomové práce jsme řetězili náměty, které se týkaly tématu identity (kdo a kým jsem, co

mám rád, čeho se bojím, co a jak mě ovlivňuje, čím bych chtěl být, otisk prstu jako důkaz jedinečnosti).

#### **4.4 Srovnávací řada**

Pokud chce pedagog vysledovat určitý cíl z psychologického, pedagogického či typologického hlediska, zvolí si právě tuto výtvarnou řadu. Opírá se o ni pedagogický výzkum, či experiment, který porovnává výchozí předpoklady a jeho výsledky (např. při zjišťování sociálního klimatu třídy: Přátelství – S kým si povídám – Koho si vezmu se sebou na ostrov – Dopisy spolužákům aj).

Jestliže učitel přivede své žáky k tematické výtvarné řadě nebo výtvarnému cyklu, budou starší žáci časem schopni samostatné práce na vlastním tématu, plánovat kroky a vybírat vyjadřovací prostředky.

## **5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) patří do systému kurikulárních dokumentů, které vešly v platnost v České republice 1. 9. 2007. Tyto dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních, státní a školní. Do státní úrovně zahrnujeme Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy.

Rámcový vzdělávací program je dokument, který v soustavě vzdělávání vymezuje závazný rámec pro jednotlivé obory – předškolní, základní a střední vzdělávání. Konkretizuje obecné vzdělávací cíle, formuluje klíčové kompetence, vymezuje věcné oblasti a obsahy vzdělávání, charakterizuje očekávané výstupy a stanovuje rámce učebního plánu a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

Konkrétní školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle kterých se realizuje vzdělávání na jednotlivých školách, jsou pak součástí úrovně školní. ŠVP si vytváří na základě svých podmínek každá škola sama, musí však vždy vycházet z RVP. Při tvorbě ŠVP se mohou jednotlivé školy profilovat v určitém oboru vzdělávání, např. výtvarném, hudebním, sportovním nebo jazykovém.

Všechny tyto dokumenty jsou dokumenty veřejnými a jsou tedy přístupné pro širokou veřejnost. Rodiče, učitelé a studenti mají příležitost nahlížet do těchto dokumentů na webových stránkách ministerstva školství nebo na stránkách jednotlivých škol.

Zavedením těchto dokumentů přineslo možnost na postupnou proměnu školství. RVP podporuje tendence týkající se zohlednění potřeb a možností žáka, uplatňování individuálního a variabilnějšího přístupu ve výuce (hodnocení, motivace, metody a formy), nabídky širší škály povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů žáků, vytváření příznivého klimatu ve třídě a zvýraznění spolupráce s rodiči.

Rámcové vzdělávací programy vymezují cíle základního vzdělávání, stanovují klíčové kompetence žáků, což je souhrn vědomostí, schopností a dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj každého člověka ve společnosti a přesně formulují očekávané výstupy související s učivem (Šobáňová, 2006, str. 19 - 20; Jeřábek, 2005, str. 5).

### **5.1 Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura**

Vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje žákům poznávat svět jiným způsobem než pouze racionálním. Zrcadlí nezastupitelnou součást lidské existence, což je umění a kultura.

Kulturu lze charakterizovat jako „*procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince...i jako neoddělitelnou součást každodenního života...*“ a umění jako proces „*specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě...které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky.*“ (Jeřábek, 2005, str. 64).

Tato oblast žákům přináší umělecké osvojování světa. V procesu osvojování dochází k rozvoji určité tvořivosti, vnímavosti, cítění jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím nejen k okolnímu světu ale i k sobě samému. Součástí je také hledání spojitostí mezi druhy umění, umět se vcítit do kulturních potřeb a hodnot ostatních lidí. V tvořivých činnostech se pomocí tónu a zvuku, bodu, linie, tvaru, barvy, gesta a mimiky rozvíjí schopnosti neverbálního vyjadřování.

Oblast Umění a kultura pro základní vzdělávání zastávají vzdělávací obory Hudební výchova a Výtvarná výchova. Tato oblast může být rozšířena ještě o doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova.

Na 1. stupni základního vzdělávání se žáci prostřednictvím činností seznamují s výrazovými prostředky, s nimiž se učí tvůrčí práci a používat je jako prostředků pro sebevyjádření. Dále se seznamují se zákonitostmi tvorby a s uměleckými díly, kterým se snaží rozumět, a rozpoznávat a interpretovat jejich sdělné výpovědi (Jeřábek, 2005, str. 64).

### **5.1.1 Obor Výtvarná výchova**

Vzdělávací obor Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou pro poznávání a prožívání lidské existence nezastupitelným prostředkem. Tvořivý přístup s těmito systémy při práci dává žákovi možnost uplatňovat své osobní jedinečné pocity a prožitky. Výtvarná výchova vnímá vizuálně obrazná vyjádření jako prostředek, který má podíl na způsobu přijímání reality a jejího zapojování do procesu komunikace. V období základního vzdělávání je založena na tvůrčích činnostech, které umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní cítění, vnímání, myšlení, prožívání, fantazii a vynalézavost. K jejich uskutečnění nabízí tento obor tradiční, ověřené, ale i inovační vizuálně obrazné prostředky. Tvůrčí činnosti jsou založeny na experimentování, které dodává žákovi odvahu a chuť použít osobně jedinečné pocity a prožitky, a které vede k zapojení do procesu tvorby a komunikace. V RVP ZV jsou tyto činnosti vymezeny:

- *Rozvíjení smyslové citlivosti* – obsahem jsou činnosti umožňující žákovi rozvoj schopností, na základě kterých rozeznává jednotlivé podílející se smysly na vnímání

reality a uvědomuje si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění prostředků, které jsou výstižné a přijatelné pro její vyjádření. Žáci se učí pracovat s prvky (linie, tvary, textury) vizuálně obrazného vyjádření; uspořádat objekty do celků na základě určité odlišnosti; vnímat ostatními smysly (hmat, sluch, čich, chuť) a na základě těchto podnětů tvořit vizuálně obrazná vyjádření; pracovat s účinky smyslů vizuálně obrazných vyjádření (film, fotografie, média).

- *Uplatňování subjektivity* – činnosti, které jsou součástí, vedou žáka k tomu, aby si uvědomoval a také uplatňoval zkušenosti z vlastní tvorby, vnímal a objasňoval vizuálně obrazná vyjádření. Žáci jsou učeni k vyjadřování emocí, pocitů, představ a osobních zkušeností; k rozlišení a volbě typů vizuálně obrazných vyjádření (hračky, ilustrace, reklama); k postoji vizuálně obrazných vyjádření (vnímání a motivace).
- *Ověřování komunikačních účinků* – prostřednictvím obsažených činností má žák příležitost utvářet obsah vizuálně obrazných vyjádření v komunikaci a má také možnost hledat nové a neobvyklé způsoby, jak prosadit výsledky vlastní tvorby a jak uplatnit výsledky děl z výtvarného umění či obrazových médií. Vyučování žáků spočívá v utváření a zdůvodňování osobního postoje v komunikaci; ve sdělování obsahu vizuálně obrazných vyjádření mezi spolužáky, rodinou a skupinami, ve kterých se pohybuje; v proměnách komunikačního obsahu tvorby (Jeřábek, 2005, str. 65 - 70).

### **5.1.2 Cílové zaměření vzdělávací oblasti**

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti usiluje o cíle, které by měly žákům pomoci při utváření a rozvoji klíčových kompetencí. Mezi tyto cíle patří:

- pochopit umění jako specifický způsob poznání, užívat jazyka umění jako osobitého prostředku komunikace;
- chápat umění a kulturu jako neoddělitelnou součást lidského bytí; prostřednictvím vlastní tvorby se opírat o subjektivně jedinečné cítění, vnímání, prožívání a představy; rozvíjet tvůrčí ambice, kultivovat projevy a potřeby a utvářet žebříček hodnot;
- uvědomovat si sebe jako svobodného jedince, který přistupuje tvořivě ke světu, překonává životní stereotypy a obohacuje svůj emoční život;

- být součástí v procesu tvorby a chápat jej jako cestu k nalézání a vyjadřování osobních prožitků a postojů;
- účastnit se na tvorbě vstřícné a podnětné atmosféry, pochopit a poznat umělecké hodnoty v kulturních a sociálních souvislostech, být tolerantní k různým současným i minulým kulturním hodnotám a také ke kulturním projevům různých skupin a národů (Jeřábek, 2005, str. 65).

## 5.2 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova je jedno z průřezových témat, které reprezentují okruhy aktuálních problémů v současném světě. V RVP ZV jsou vymezena tato průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova v demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Mediální výchova a Environmentální výchova. Jsou významnou a neoddělitelnou součástí základního vzdělávání. Žákům poskytují příležitost pro individuální uplatnění, pro vzájemnou spolupráci a rozvoj osobnosti žáka v oblasti jeho postojů a hodnot. Jelikož se průřezové téma Osobnostní a sociální výchova zaměřuje na osobnost žáka, jeho individuální potřeby a zvláštnosti, stala se velkou součástí mé diplomové práce, a proto se jí budeme v této kapitole více věnovat.

Pro osobnostní a sociální výchovu je specifické to, že učivem se stává právě sám žák a běžné každodenní životní situace. Cílem je pomoci každému žákovi hledat vlastní cestu, po které by došel k životní spokojenosti. Přínosy průřezového tématu:

*V oblasti vědomostí, dovedností a schopností:*

- vede k tomu, aby žák porozuměl sobě samému a ostatním lidem
- podporuje zvládat vlastní chování
- přispívá k utváření dobrých vztahů mezi spolužáky a ostatními lidmi
- rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci, dobrou komunikaci a pro řešení složitých situací, např. konfliktů
- utváří studijní dovednosti
- přináší vědomosti, které se týkají zdravého duševního života

*V oblasti postojů a hodnot:*

- pomáhá formovat pozitivní, nezraňující vztah k sobě samému a také k druhým
- přispívá k uvědomování si hodnoty spolupráce, pomoci, různosti lidí, názorů a přístupů k řešení problémů
- vede k uvědomování morálních rozměrů odlišných způsobů lidského chování
- pomáhá žáky chránit před sociálně patologickými jevy a škodlivým způsobem chování (Jeřábek, 2005, str. 90 – 92)

Osobnostní a sociální výchova je rozčleněna do třech tematických okruhů, které se zaměřují na rozvoj osobnostní, sociální a morální. Při uskutečňování těchto okruhů ve výuce je prospěšné zařazovat ta témata, která zrcadlí současné žákovy potřeby nebo která vychází na základě vzájemné domluvy. Témata realizujeme prostřednictvím vhodných her, modelových situací a diskusí. Jelikož se jedná o živá témata, která se dotýkají jejich osobní existence, je třeba počítat s negativním chováním žáků, odmítáním témat nebo technik, případně s neúspěšným výsledkem, protože žáci budou mít na různé věci různé názory. Byť se to však nezdá, bývají tyto situace velmi užitečné, neboť nabízejí možnost přemýšlet o tom, co se děje.

V dalších kapitolách se dozvíme o jednotlivých tematických okruzích podrobněji.

### **5.2.1 Osobnostní rozvoj**

Prostřednictvím této oblasti si žáci cvičí pozornost a soustředěnost, učí se dovednosti pro učení, zapamatování a řešení problémů. Poznává a vnímá sám sebe, své tělo, psychiku. Přemýšlí o tom, jak se promítá jeho já v jeho chování, jaký má vztah k sobě samému a k ostatním lidem. Učí se ovládat své jednání, prožívání a vůli. Tím, že organizuje vlastní čas, plánuje učení a studium, se rozvíjí sebeorganizace. Získává dovednosti v oblasti psychohygieny, jako je dobrý vztah k sobě samému, zvládnutí stresových situací nebo hledání pomoci v těžkých chvílích. Součástí osobnostního rozvoje je také rozvoj kreativity a tvořivosti (Jeřábek, 2005, str. 92).

### **5.2.2 Sociální rozvoj**

Již z názvu je nám zcela jasné, že žák je veden ke společenskému rozvoji. Učí se poznávat lidi, jejich odlišnosti či chyby ve třídě nebo mezi ostatními lidmi. Pečuje o dobré

mezilidské vztahy, tím, že se dokáže vcítit do druhého člověka, nabídne mu pomoc nebo dokáže respektovat jeho rozhodnutí. V komunikaci je veden k pozornému a empatickému naslouchání, k verbálnímu i nonverbálnímu sdělování, k otevřenému a pozitivnímu jednání. Učí se dovednosti, jak se omluvit, pozdravit, o něco poprosit, poděkovat nebo odmítnout. V rámci spolupráce je u žáka rozvíjena dovednost seberegulace v situaci nesouhlasu a dovednost upustit od vlastního nápadu a navázat na nápad druhých. Řešení konfliktů, podřízení se, organizace ve skupině, zvládání soupeření, konkurence a další, to vše je náplní sociálního rozvoje (Jeřábek, 2005, str. 92).

### **5.2.3 Morální rozvoj**

Morální rozvoj usiluje o rozvoj morální inteligence, kdy žák oplývá dovednostmi a schopnostmi morálně uvažovat, rozhodovat se a morálně jednat. Žák se učí analyzovat vlastní a cizí postoje a hodnoty. Je veden k odpovědnosti, spravedlnosti, spolehlivosti a respektu mezi lidmi (Jeřábek, 2005, str. 93).



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 1. Seznamovací hodina

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Seznamovací hodina - moje identita

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	Žák do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Žák na základě sebeuvědomování vhodně vybírá a zakresluje symboly, obrázky, znaky, které žáka vystihují a na základě kterého jej mohou ostatní žáci poznat.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Ověřování komunikačních účinků.
<b>Konkrétní učivo:</b>	Obsahem vizuálně obrazného vyjádření komunikuje se spolužáky - obrázkem zakresleným na papírové ruce předává informace o sobě.
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Aktivita – obkreslování dlaně Motivační rozhovor na téma identita, citát Johna Masona „ <i>Narodili jste se jako originál, tak nežijte jako kopie!</i> “
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	Obkreslí svou ruku na papír a vystřihni. Do dlaně nakreslí obrázek symbolizující tvou osobu, který tě vystihuje a podle kterého tě ostatní spolužáci mohou poznat. Může to

	být věc, která se týká tvého vzhledu, vlastnosti nebo umu, např. klavír - hra na hudební nástroj, míč - fotbal aj.
<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> nápaditost, snahu, znalost, funkčnost
<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	Adriena Šimotová (nitro člověka)
<b>Použitá technika:</b>	Kresba
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	<p>Usazení v kruhu</p> <p>Seznamování - učitel se představí jako první, vysvětlí jeho účast ve výuce (praktická část diplomové práce s názvem <i>Moje identita</i>), náplň ostatních hodin, co má rád/co se mu líbí, co nemá rád / co se mu nelíbí, při monologu drží v ruce kamínek, který po dokončení předá sousedovi / žákovi, který se také představí (jméno, co má rád / co nemá rád)</p> <p>Hra - Empatie</p> <p>Aktivita - <i>Obkresli svou ruku na papír a vystřižni. Do dlaně nakresli obrázek něčeho, co tě vystihuje a podle kterého tě ostatní spolužáci mohou poznat! Může to být cokoli, co se týká tvého vzhledu nebo umu, např. hra na hudební nástroj, fotbal, ale také vlastnosti, charakteru. Pokud jsi hotov, vhod' ruku do košíku tak, aby nešel vidět nakreslený symbol!</i></p> <p>Vytahování rukou z košíku a jejich identifikace.</p> <p>Motivační rozhovor s dětmi, otázky:</p> <p><i>Podívej se na rozprostřené ruce na zemi a na obrázky v nich. Na každé z těchto rukou vidíš odlišný obrázek, který je sdělením pro nás, co umíš, co tě utváří (pihy, brýle, rezavé vlasy), jaký jsi (veselý, smutný). Je to jeden z důkazů toho, že jsi jiný, jedinečný.</i></p> <p><i>Věděl by někdo vysvětlit, co znamená slovo identita?</i></p> <p><i>Chtěl bys být někým jiným, máš nějakého svého idola, po jehož vzoru bys chtěl následovat?</i></p>

	<p><i>Stojíš si za svým názorem? Dáváš jej najevo? Necháš se lehce ovlivnit?</i></p> <p>Citát a jeho rozbor: „<i>Narodili jste se jako originál, tak nežijte jako kopie!</i>“ (John Mason)</p> <p>Seznámení s výtvarnou tvorbou paní Adrieny Šimotové</p> <p>Požadavky na další hodinu, ukončení hodiny.</p>
<p><b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b></p>	<p>Osobnostní a sociální výchova</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sebepoznání a sebepojetí - já jako zdroj informací o sobě</li> <li>• poznávání lidí - vzájemné poznávání se ve skupině</li> </ul> <p>Multikulturní výchova</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy</li> <li>• napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou</li> </ul>
<p><b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b></p>	<p>Organizace výuky: hromadná, individuální</p> <p>Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické</p>
<p><b>Předpokládaný časový nárok:</b></p>	<p>1 vyuč. hodina</p>
<p><b>Nutné pomůcky a prostředky:</b></p>	<p>kamínek nebo malý míč, papír, nůžky, pastelky, košík</p>
<p><b>Reflexe</b></p>	
<p>Jelikož jsem se se třídou setkala poprvé a neznali jsme se, byla tato první hodina vyhrazena pro seznamování a vzájemné naslouchání mezi sebou. Usadili jsme se do kruhu a započala jsem rozhovor. Nejprve jsem se představila, sdělila žákům důvod mé přítomnosti a také mé zájmy, koníčky a naopak to, co ráda nemám. Obdobně hovořili i žáci o sobě jeden po druhém. Během rozhovoru žáci vnímali jeden druhého, všimli si svých zájmů, koníčků a toho, co se jednomu líbí a zároveň nelíbí. Zálibu nacházejí v hudbě, hře na klavír, fotbalu, hokeji, jízdě na kole, malbě, práci a nelibost v posměchu, urážkách, jídle atd. Musím říci, že komunikace byla velmi dobrá, žáci si mezi sebou pozorně naslouchali. Pokud jsem se dotázala jednoho žáka na to, co má rád druhý, dokázal odpovědět.</p> <p>Po společném rozhovoru, ve kterém mohli žáci uslyšet zájmy svých spolužáků, proběhla hra s názvem Empatie. Hra spočívá v cítění se do mysli spolužáků. Učitel vždy zadal jedno</p>	

nadřazené slovo např. ovoce a každý žák samostatně napsal takové slovo jemu podřazené, které se domnívá, že napíše nejvíce žáků, např. jablko. Žák dostává tolik bodů, jaký byl počet žáků se stejným podřadným slovem.

Další aktivitou, která proběhla, byla hra s obrysem své dlaně. Úkolem žáků bylo obkreslit, vystříhnout svou dlaň a do ní nakreslit znak / obrázek, který by vystihoval jeho osobu a na základě které by jej mohli identifikovat spolužáci. Obrázky nabývaly různých sdělení – fotbalový míč, hudební nástroje, zvířata, mobil, rezavé vlasy, brýle, pihy atd. Takto vyhotovenou dlaň položili doprostřed kruhu obrázkem na podlahu. Poté postupně žáci náhodně vylosovali jeden po druhém některou z dlaní a snažili se ji na základě obrázku přiřadit ke spolužákovi, kterému by mohla patřit. S identifikací neměla většina žáků sebemenší problém, a pokud si nebyli jisti nebo nevěděli, mezi sebou si napověděli.

Z tohoto poznání, že jeden umí to a druhý zase tohle, že jsme mezi sebou každý jiný, jsme si odvodili slovo jedinečnost. Na dotaz, co toto slovo znamená, žáci těžko hledali odpověď, snad jeden byl poměrně blízko. Jako důkaz, že jsme opravdu jedineční na světě, jsem použila otisk prstu člověka, který má každý člověk jiný a nikde na světě se dva neshodují. Na to navazovalo čtení z článku, ve kterém se slovo identita / jedinečnost vysvětluje.

Myslím si, že pro žáky téma nebylo lehké, ale bylo jistě zajímavé. Se zvědavostí naslouchali a snažili se motivačnímu čtení porozumět. Nebáli se vyjádřit vlastní názor, byť nebyl zcela správný.



Fotografie č. 1



Fotografie č. 2

## 2. Kdo jsem?

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Kdo jsem?

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	Žák se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Kresbou vyjadřuje svou osobnost.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Ověřování komunikačních účinků.
<b>Konkrétní učivo:</b>	Obsahem vizuálně obrazného vyjádření komunikuje s okolím, předává informace o sobě, kdo je.
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Obrázky a fotografie graffiti, poslech hip hopové hudby
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	Pomocí fixů nebo pastelky nakresli vlastní graffiti, které tě vystihuje. Nezapomeň začlenit své jméno, přezdívku nebo alespoň své iniciály. Nápis můžeš dotvořit dalšími pro tvou osobu charakteristickými prvky.
<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> syžet (vyjádření obsahu), originalitu, nápaditost, preciznost provedení, barevnou a proporcionální kompozici, vyplnění prostoru, čistotu

<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	Městský folklor ulice, streetart
<b>Použitá technika:</b>	Kresba
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	Hudba, motivační rozhovor, otázky: <i>Co je to graffiti? Viděl jsi jej někdy? Kde jej můžeme najít? Proč to lidé dělají? Je tento způsob tvorby trestný?</i> Vysvětlení tohoto výtvarného projevu Ukázka graffiti (datapojektor) Příprava materiálu Vytvoření vlastního graffiti Úklid, hodnocení
<b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b>	Člověk a jeho svět <ul style="list-style-type: none"> <li>• kultura, chování lidí</li> </ul> Multikulturní výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou</li> </ul>
<b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b>	Organizace výuky: hromadná, individuální Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické
<b>Předpokládaný časový nárok:</b>	2 vyuč. hodiny
<b>Nutné pomůcky a prostředky:</b>	Ukázky graffiti, fixy, tvrdý papír A3/2 na šířku (formát demonstruje vlak)
<b>Reflexe</b>	
<p>Hned na začátku hodiny byla spuštěna hip hopová hudba, abych ve třídě navodila tvůrčí atmosféru a mohl začít rozhovor na téma graffiti. Žáci dokázali slovy vysvětlit, co tento termín znamená a kde jej můžeme v okolí nalézt. Během rozhovoru měli žáci možnost zhlédnout některé ukázky výtvorů na datapojektoru. Společně jsme si vysvětlili, proč a co tím chtějí autoři vyjádřit, co se cení na této tvorbě a co by měla obsahovat. Poté měli prostor k osobní tvorbě. Hned v začátku bylo pro žáky těžké najít pro sebe správné pojmenování, přezdívku či zkratku. Zatímco ostatní nápisy již vytvářeli, tři žáci stále nevěděli, co na papír vytvořit. Během tvorby jsem žáky podněcovala k tomu, aby byli originální a přemýšleli</p>	

nad svým vyjádřením vlastního já, jak a pomocí čeho tyto vlastnosti přenést na papír. Většina žáků se tohoto úkolu chopila s plným nasazením, ve své tvorbě byli opravdu tvořiví, originální, precizní a výstižní. Pár jedinců mělo s vyjádřením problém. Jelikož nepracovali se šablonou a před sebou neměli žádnou předlohu, bylo pro ně těžké navrhnout své vlastní graffiti.



Fotografie č. 3



Fotografie č. 4



### 3. Moje místo ve třídě

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Moje místo ve třídě

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	Žák se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Na základě své vlastní rozvahy umístí tělo nebo část svého těla na papír, obkreslí jej a vybarví jednou zvolenou barvou.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Uplatňování subjektivity
<b>Konkrétní učivo:</b>	Činnosti zaměřené pro vyjádření představ a osobních zkušeností - umístění těla v prostoru a jeho částí
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Ukázky děl Adrieny Šimotové, pantomima
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	Představ si, že papír, který leží na zemi, znázorňuje tvou třídu. Vyber si místo na něm, vedle koho chceš být a část svého těla, kterou chceš obkreslit (dlaně, nohy, záda, celou postavu). Můžete si ve dvojicích s obkreslováním těl pomáhat. Obkreslené tělo namaluj jednou zvolenou barvou. Nepoužívej žádné ornamenty, symboly nebo jiné obrázky. Čeho můžeš využít, jsou pouze odstíny zvolené barvy.

<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> barevnou a proporcionální kompozici, komunikaci mezi sebou a spolupráci
<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	Adriena Šimotová
<b>Použitá technika:</b>	Kresba suchou stopou - suchý pastel
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	Pantomima Ukázka děl výtvarnice Adrieny Šimotové Příprava materiálu – papír, suchý pastel Obrys části těl, které si žáci zvolí Rozhovor, sdělení pocitů Úklid, hodnocení
<b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b>	Multikulturní výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou</li> </ul> Osobnostní a sociální výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• sebepojetí, řeč těla</li> </ul>
<b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b>	Organizace výuky: hromadná, individuální Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické
<b>Předpokládaný časový nárok:</b>	1 vyuč. hodina
<b>Nutné pomůcky a prostředky:</b>	balicí papír (velký formát), suchý pastel
<b>Reflexe</b>	
<p>Pantomima, která proběhla hned v úvodní části hodiny, se dětem velmi líbila. Pohybem a gesty měli žáci za úkol znázornit význam slova, která si vylosovali (malování, počítání, plavání, zpěv, skok přes kozu, strach, radost, zamilovanost, samota atd.). Pak jsem žákům představila tvorbu naší přední výtvarné umělkyně, Adrieny Šimotové. Ukázkovými díly jsem zvolila: Rozpolcená hlava, Slepec, Nanebevzetí. Řekli jsme si, že právě Adriena Šimotová se zajímala o nitro člověka, které různými způsoby výtvarně zpracovávala. Žáky tvorba výtvarnice zaujala, především dílo Rozpolcená hlava. Poté jsem žákům sdělila, co bude náplní naší hodiny. Mým původním plánem bylo postupovat obdobně jako paní Šimotová</p>	

s pořizováním obtisků vlastního těla. Usoudila jsem však, že by práce mohla být vzhledem k žákům náročná a nepříjemná. Proto jsem došla k závěru, že její tvorbu obměním a žáci své tělo pouze obkreslí a vymalují. K dispozici měli dlouhý papír (téměř šířka třídy), který představoval jejich třídu a suché pastelky. Bylo jen na nich, kde a jakou vybranou část svého těla si obkreslí. Nikomu nevadilo, že je špinavý od hlavy až k patě. Především kluci se vyžívali ve vymalovávání a těšili se z rozmazávacích vlastností pastelů tím, že neustálým kroužením rukou rozmazávali svůj obrys, i když už to nebylo třeba.

Byla jsem překvapená, když mi na dotaz, zda už někdy se suchým pastelem pracovali, odpověděli ne. I přesto je práce s ním bavila a společným úsilím docílili krásného výtvaru. Když jsme se společně postavili k výtvarům, mohli jsme pozorovat, jak žáci pracovali. Například děvčata volila spíše jasnějších barev, kdežto kluci vybírali barvy tmavší. Ruce a chodidla byly části, které si žáci k obkreslování volili nejčastěji. Místa, kde žáci měli obkreslovat svá těla, vybírala většina vedle svých kamarádů, ale také náhodně bez jakéhokoli významu.



Fotografie č. 5



Fotografie č. 6

## 4. Moje zájmy

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Moje zájmy

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	Žák do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně nashromáždil a vybral.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Z nashromážděného materiálu symbolizující zájmy, záliby a koníčky sestavuje asambláž.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Uplatňování subjektivity.
<b>Konkrétní učivo:</b>	Výběr a uplatnění hraček, objektů, textů a dalších věcí týkající se zálib žáka.
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Čtení článku, díla Františka Skály (dataprojektor)
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	Na zvolený formát papíru nalep předměty, které znázorňují tvé zájmy. Než předměty nalepíš, navrhni jejich rozmístění na papíře, potom je můžeš nalepit. K lepení použij lepidlo Herkules. Při nanášení lepidla na předmět nebo papír, počkej, až bude mít lepidlo hustší konzistenci, lepený předmět se tak lépe uchytlí. Dobře zvol vybrané předměty k nalepení. Může se stát, že některé předměty nebude možné přilepit, na ně použijeme tavnou pistol. Celý výtvar můžeš dotvořit nanesením barvy (např. prázdná místa papíru).

<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> snahu, preciznost provedení, originalitu, techniku, barevnou a proporcionální kompozici, syžet
<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	František Skála
<b>Použitá technika:</b>	Asambláž
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	Čtení článku, ukázka děl Rozhovor Ukázka děl Příprava materiálu Sestavení vlastního obrazu Úklid, hodnocení
<b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b>	Člověk a svět práce <ul style="list-style-type: none"> <li>• práce s drobným materiálem</li> </ul> Multikulturní výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou</li> </ul>
<b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b>	Organizace výuky: hromadná, individuální Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické
<b>Předpokládaný časový nárok:</b>	2 vyuč. hodiny
<b>Nutné pomůcky a prostředky:</b>	tvrdý papír A4/A3 (volnost výběru), předměty, hračky, fotky, obrázky znázorňující tvé zájmy, lepidlo Herkules, temperové barvy
<b>Reflexe</b>	
<p>Žáci v předešlé hodině dostali za úkol, aby během celého týdne shromažďovali drobné předměty jim blízké. Když jsem se připravovala na výuku, procházela jsem se po celé třídě a všímala si přinesených předmětů. Byla jsem překvapená, co všechno napadlo žáky nashromáždit (sluchátka, brýle, vánoční baňky, vršky, korálky, obrázky oblíbených zvířat, postavičky).</p> <p>Předměty si nejprve zkoušeli nanečisto na papír rozvrhnout a až poté je nalepovali. Některé lepené předměty nešlo na papír zafixovat, a tak jsme použili tavnou pistol. Žáci si výtvarnou činnost velmi užívali, měli radost ze samostatného navrhování a rozložení objektů na papíře.</p>	

Zkoušeli si mnoho návrhů k umístění objektů. Někteří své výtvarné dílo kolorovali temperovou barvou. Jakmile byli žáci s výtvarnými pracemi hotovi, nosili je do zádí části učebny k prohlédnutí.

V závěru jsme se všichni posadili do kruhu. Společně jsme si přečetli článek na téma „Moje zájmy“ a hovořili o něm. Rozhovor pokračoval ve sdělování zájmů každého žáka. Byla jsem ráda, když každý žák našel ve svém životě něco, co ho baví: hra na klavír, kresba a malba, rybaření, fotbal, lyžování, poslech hudby, tanec aj. Do rozhovoru se připojila i paní učitelka a sdělila nám zájmy své.

Ve třídě nastala příjemná atmosféra, žáci se zájmem naslouchali jeden druhému a zapojovali se do rozhovoru. Následně jsem přečetla text na toto téma, rozebrali jej, pak následovalo zhodnocení a ukončení hodiny.



Fotografie č. 7



Fotografie č. 8



## 5. Hodnoty v mém životě

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Hodnoty v mém životě

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	Žák se při tvorbě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Vybranou hodnotu ztvární malbou postavy či postav.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Utváření a zdůvodňování osobního postoje v komunikaci.
<b>Konkrétní učivo:</b>	Osobní postoj v komunikaci
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Aktivita – rozdělení hodnot Motivační rozhovor na téma „lidské hodnoty“
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	Nyní budu procházet vaše lavice s lístečky, na kterých naleznete zkratku některé z hodnot, např. peníze „P“. Tvým úkolem bude vylosovat si jeden z lístečků, přečíst si zkratku na něm a hledat další žáky s totožnou zkratkou, tak vytvoříte skupiny. V tomto seskupení budete společně zpracovávat hodnotu, kterou máte na lístečku napsanou. Zadání práce z ní: „Namaluj člověka, jak by vypadal, kdyby ve svém životě upřednostňoval pouze zdraví, rodinu, peníze, ocenění či spravedlnost. Nejprve se musíte

	<p>dohodnout, jak budete postupovat, jak bude vaše postava vypadat, rozdělit si činnost a následně návrh zrealizovat. Co se postav týká, využijte jiných pozic, než jakých se běžně používá. K dispozici máte časopisy s lidmi v různém pohybu, ten můžete využít. Další z možností je využít jednoho člena skupiny a do nějaké pozice nainstalovat, poté překreslit. Pokud vám situace dovolí, můžete k postavě domalovat věc, která by ještě více hodnotu vystihla, např. peníze, ovoce, míč atd. Jestliže budete s malbou hotoví, postavu vystříhnete. V místech, kde jsou velmi úzká spojení, můžete postavu jen obstříhnout.</p>
<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> preciznost provedení, originalitu, barevnou a proporcionální kompozici, syžet
<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	Peter Paul Rubens, Giovanni Cariani, výt. díla inspirovaná americkým dolarem, stalinská propaganda
<b>Použitá technika:</b>	Malba
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	<p>Aktivita – rozdělení hodnot</p> <p>Motivační rozhovor, otázky, zápis odpovědí na tabuli:</p> <p><i>Dokázal bys vysvětlit, co znamená pojem „hodnota“?</i></p> <p><i>Čeho si tedy člověk může vážit, považovat za cenné?</i></p> <p>Rozdělení do skupin</p> <p>Příprava materiálu</p> <p>Realizace výtvoru</p> <p>Úklid, hodnocení</p>
<b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b>	<p>Osobnostní a sociální výchova</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hodnoty, postoje</li> <li>• sebepojetí, sebeorganizace</li> </ul>
<b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b>	<p>Organizace výuky: hromadná, individuální</p> <p>Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické</p>

<b>Předpokládaný časový nárok:</b>	1-2 vyuč. hodiny
<b>Nutné pomůcky a prostředky:</b>	kreslicí papír A1, temperové barvy nebo vodové, nůžky
<b>Reflexe</b>	
<p>Na začátku hodiny měli žáci za úkol rozdělit slova na papírcích do 5 skupin na základě určitého klíče. Slova se týkala lidských hodnot (láska, peníze, majetek, diplom, rodina, spravedlnost, ocenění, svaly, zdravé jídlo, sport, běh, činky aj). Téměř většině se podařilo slova správně seskupit.</p> <p>Vysvětlila jsem jim, že „hodnota“ znamená něco, čeho si lidé během svého života váží, cení, považují za důležité. Tyto hodnoty se během života však mění, jiné hodnoty máte jako děti a jiné pak jako dospělí. Hned na to jsem se zeptala, čeho si tedy lidé mohou v životě cenit a zapisovali jsme si je na tabuli. Odpovědi žáků byly různé: hračky, peníze, auto, život, zdraví, rodina, spravedlnost, uznání. Všechno, co ve třídě zaznělo, jsme si roztřídili do 5 skupin: peníze a majetek; přátelství, rodina a láska; zdraví a život; spravedlnost a statečnost; uznání a ocenění.</p> <p>Žáci byli velmi pozorní, čekali na to, co se bude dít, co budou dělat. Řekla jsem jim, že budou ve skupinách jednotlivé téma výtvarně zpracovávat, ale než proběhne rozdělování do skupin, řekneme si, co je jejich úkolem a jak budou postupovat. Jakmile došlo k fázi losování lístečků se zkratkami dané hodnoty, nastalo ve třídě naprosté ticho. Žáci byli nervózní a v očekávání, s kým budou ve skupině. Radostí jásala parta kamarádů, která se i přes náhodné rozdělování sešla a která tvoří jádro třídy. Ve třídě nastala tvůrčí atmosféra, žáci ve skupinách mezi sebou komunikovali, domlouvali se, jakou postavu zvolí a jak bude vypadat. Ve skupině si rozdělili činnost, zatímco někteří postavu kreslili, druzí jej barvami vymalovávali. Skupina, která výtvarně zpracovávala hodnotu peníze, měla ze začátku problém s tím, že se nemohla domluvit na vzhledu postavy. Jediný kluk v této skupině, nesouhlasil s návrhem, a tak ostatní členové skupiny strádali na čase, protože nemohli začít. Situaci jsme vyřešili jednoduše, řekla jsem mu, pokud nemá jiný návrh, který by předložil, musí souhlasit s ostatními a podřídít se, jinak se nikam nepohnou a výtvar nestihnou vytvořit. Jelikož žádný jiný návrh nepředložil, souhlasil tedy s návrhem ostatních členů skupiny. V další skupině, jejichž tématem byla rodina, nastal problém později, když malovali</p>	

obličej postavy. Žákovi, který postavu maloval, se nepovedl nos, a tak se dva členové skupiny na něj naštváli a odmítali dál pracovat.

Jakmile byli žáci s výtvary hotoví, sedli jsme si do kruhu na zem a sdělovali si pocity z celé tvorby. Následně jsem se zeptala všech, zda by chtěli patřit výhradně pouze k jedné z vytvořených hodnot. Většina však měla všechny hodnoty ve stejné linii.



Fotografie č. 9



Fotografie č. 10

## 6. Krajina mé dlaně

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Krajina mé dlaně

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	Žák svobodně volí a kombinuje prostředky vizuálně obrazných vyjádření.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Na formát měkkého papíru A3 vytváří krajinu své dlaně.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Uplatňování subjektivity.
<b>Konkrétní učivo:</b>	Prostředky pro vyjádření svých představ.
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Detailní fotografie (dataprojektor), pozorování své dlaně (čar, záhybů), motivační rozhovor
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	Kdyby ses zmenšil a ocitl ses uprostřed své dlaně, jak by krajina tvé dlaně vypadala? Pomocí pastelky, tužky či suchých pastelů zakresli.
<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> originalitu, tvořivost, invenci, asociativnost
<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	Leonardo da Vinci, Michelangelo Buonarroti
<b>Použitá technika:</b>	Kresba
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	Motivace - ukázka detailních fotografií provokující lidskou představivost

	<p>Motivační rozhovor, otázky:</p> <p><i>Co můžeme vidět na své dlani? Co ti tvá dlaň připomíná (hory, řeky)? Kdyby ses zmenšil a ocitl ses v ní, jak by krajina tvé dlaně vypadala? Co bys tam dělal? Koho by sis s sebou vzal?</i></p> <p>Příprava materiálu</p> <p>Zadání výtvarné činnosti</p> <p>Vytvoření vlastního obrazu</p> <p>Úklid, výstava, hodnocení</p>
<b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b>	<p>Osobnostní a sociální výchova</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sebepojetí, kreativita, komunikace</li> </ul>
<b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b>	<p>Organizace výuky: hromadná</p> <p>Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické</p>
<b>Předpokládaný časový nárok:</b>	2 vyuč. hodiny
<b>Nutné pomůcky a prostředky:</b>	měkký žlutý papír A3, pastelky, suchý pastel nebo tužka
<b>Reflexe</b>	
<p>V úvodní části hodiny měli žáci možnost k vyvolávání asociací pomocí obrázků detailů různých objektů (ořech, oko mouchy, motýlí křídlo, květ orchideje, lidská kůže atd.), aniž by tušili, o jaký detail se jedná. Na základě ukázky žáci sdělovali jejich asociace: mozek, šupiny hada, chobotnice, koberec, látka atd. Potom následovalo pozorování detailů své dlaně. Všimli jsme si všech záhybů, čar, vyvýšin, prohlubní, když je dlaň natažená nebo pokrčená. Obdobně jako v předešlé aktivitě sdělovali asociace záhybů své dlaně (řeky, kopce, jezera, pole, jeskyně, stromy atd.).</p> <p>Jakmile byla dlaň dosti popsána, měli žáci za úkol krajinu své dlaně zakreslit. Přemýšleli nad tím, jak by taková krajina vypadala, kdyby se zmenšili a v ní ocitli, koho by se sebou chtěli mít, jak se na tuto krajinu dostali atd.</p> <p>Ve většině případů byly na výtvorech znázorněny řeky, hory, louky, lesy, sopky a skály. Některá díla byla opravdu nápaditá jako např. ztroskotání při letu balónem, na území</p>	

dinosaurů, tajemná jeskyně, tábořiště atd. Součástí obrazu se stali i samotní žáci, kteří své podobizny do výtvarného díla zakreslili, ne však u všech.

Během výtvarné činnosti vládla ve třídě příjemná tvůrčí atmosféra, žáci již od začátku se zájmem naslouchali, zapojovali se do konverzace a pozorovali. Při vystavování a hodnocení výtvorů jsem měla velkou radost, že i ti „největší raubíři“ ochotně pomáhali s výstavou děl a podíleli se na hodnocení děl svých spolužáků. Nebylo to však myšleno hodnocení známkou, ale slovy: „máš to opravdu hezké, to se ti povedlo“ a také doporučením: „co kdybys to udělala takhle...“ V hodině jsem se cítila velmi příjemně, nebylo za potřebí kohokoli napomínat, že nedává pozor. Myslím si, že stejné pocity sdíleli i žáci. Takový úspěch, pocit ze zdařilé činnosti, vás motivuje k další činnosti s nimi a vůbec k povolání učitele.



Fotografie č. 11



Fotografie č. 12



Fotografie č. 13



## 7. Jedinečnost

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Jedinečnost

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	Žák užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření v plošném vyjádření linie.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Žák se snaží zakreslit detail prstu na větší formát.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Rozvíjení smyslové citlivosti.
<b>Konkrétní učivo:</b>	Využívá linie a tvary jako prvky vizuálně obrazného vyjádření.
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Hra s otisky prstů.
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	Na tvrdý papír A4 narýsuj čtverec (19x19cm) a na barevný papír A4 narýsuj čtverec (21x21 cm), oba vystříhni. Barevný čtverec můžeš odložit ke zcela poslední fázi výtvaru. Do bílého čtverce budeš kreslit otisk svého prstu. Natři si svůj ukazováček (nejlépe rtěnkou, která dělá zřetelné linie) barvou a tvoř otisky na zbylém odstříženém papíru. Z otisků vyber ten nejlepší a jeho část, kterou budeš zvětšovat. Tu pak ohranič rámečkem, abys věděl, kde mají tvé oči směřovat. Tuto část detailu otisku prstu pomocí lupy a tužky překresli na větší formát. Linie zvýrazni černou tuší.

	V konečné fázi použiješ barevný čtverec, na který nalepíš vytvořený detail otisku.
<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> vystižení detailu, preciznost provedení, čistotu
<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	Adrian Salamunovic, Nazim Ahmed
<b>Použitá technika:</b>	Kresba tuší
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	Hra s otisky prstů Motivační rozhovor, otázky: <i>Existuje na světě nějaký důkaz toho, že jsi člověk jedinečný, který nemá žádného naprosto totožného dvojníka?</i> Ukázka děl Otisk vlastního prstu Příprava materiálu – otisk prstu, pero, tuš, tvrdý papír, barevný papír Kresba detailu prstu Úklid, hodnocení
<b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b>	Člověk a jeho svět <ul style="list-style-type: none"> <li>• lidské tělo (DNA)</li> </ul> Multikulturní výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou</li> </ul>
<b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b>	Organizace výuky: hromadná, individuální Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické
<b>Předpokládaný časový nárok:</b>	1 vyuč. hodina
<b>Nutné pomůcky a prostředky:</b>	tvrdý papír (19x19 cm), barevný papír (21x21cm), černá tuš, redispero, otisk vlastního prstu, lupa
<b>Reflexe</b>	
Na začátku hodiny jsem se žáků ptala, zda existuje na světě důkaz, který potvrzuje opravdu naši jedinečnost. Na tuto otázku žáci nedokázali odpovědět, tak jsem jim prozradila, že jeden	

z důkazů je právě otisk prstu. Žákům se tento důkaz zdál nedostačující a zaplavili mě dotazy typu: „A co když si uřežu kousek polštářku? A co když má nějaký člověk 2 hlavy?“ Na tyto otázky jsem ale snadno našla odpověď. V prvním případě při uříznutí článku prstu papilární linie dorostou a v druhém případě se jedná o jedince, kteří mají sice 2 hlavy, ale jsou uvězněni v jednom společném těle. Vysvětlila jsem dětem, co je příčinou toho, že člověk zanechává otisky. Řekli jsme si, jak se nazývá věda, která se zabývá kožními papilárními liniemi prstu, a některé základní tvary jsem dětem promítla. Žáci si je mohli prohlížet a zkoumat, zda některé mají na svém prstu.

V další části hodiny proběhla aktivita s otisky svých prstů. Žáci vytvářeli různé obrázky, na kterých pak pozorovali detaily otisků prstů přes lupu. Jejím prostřednictvím objevovali ty nejmenší detaily svého těla, žasli údivem nad vším, co pod lupou spatřili. Pak nastal ten nejtěžší úkol, zvětšování detailu svého otisku prstu, který si vybrali. Nejprve museli svůj otisk tužkou překreslit na tvrdý papír a poté tuší obtáhnout. Žáci měli velký cit pro překreslování všech papilárních linií a jejich síly, a tak vznikala velmi originální a zajímavá díla. Ačkoli byl úkol pro některé velmi obtížný, dokázali jej zhotovit.

Na konci hodiny jsme pak společně pozorovali papilární linie svých spolužáků na výtvorech, všímali si detailů a hovořili o nich.



Fotografie č. 14



Fotografie č. 15

## 8. Chtěl bych být jako...

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Chtěl bych být jako...

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	Žák svobodně volí a kombinuje prostředky vizuálně obrazných vyjádření.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Z autoportrétu formátu A3 vytváří vlastní parafrázi.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Uplatňování subjektivity.
<b>Konkrétní učivo:</b>	Prostředky pro vyjádření svých představ.
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Motivační rozhovor, video lidských přeměn
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	Nyní máš možnost cokoli na sobě změnit. Pokud jsi chtěl někdy mít žluté vlasy, modré oči, vypadat jako někdo jiný, tohle všechno můžeš v této hodině vyzkoušet. Jsi-li však se svou podobou spokojený a není nic, co bys chtěl na sobě změnit, popřemýšlej nad svou budoucností, nad svým budoucím povoláním, kým bys chtěl být. Chceš-li být kuchařkou, nalep pomocí barevného papíru na svůj portrét všechno, čím můžeš toto povolání vyjádřit - oblečením, náčiním, pozadím atd. To samé udělají ti, kteří chtějí změnit svůj obličej. Pomocí barevného papíru, který budeš různě

	vystříhovat a následně lepit na svůj portrét, uskutečníš svou změnu. Nejprve začni polepovat pozadí, poté svůj portrét.
<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> preciznost provedení, originalitu, tvořivost, barevnou kompozici
<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	Adolf Hoffmeister
<b>Použitá technika:</b>	Koláž
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	Motivační rozhovor, otázky: <i>Jak bys chtěl vypadat? Kým bys chtěl být? Máš nějakého idola?</i> Video lidských přeměn Ukázka děl Příprava materiálu Zadání výtvarné činnosti Vytvoření vlastního obrazu Úklid, hodnocení
<b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b>	Multikulturní výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu</li> </ul>
<b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b>	Organizace výuky: hromadná, individuální Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické
<b>Předpokládaný časový nárok:</b>	2 vyuč. hodiny
<b>Nutné pomůcky a prostředky:</b>	černobílý autoportrét A3, barevný papír, lepidlo
<b>Reflexe</b>	
V úvodní části hodiny byla dětem položena otázka, zda jsou spokojeni se svou postavou a obličejem. Většina žáků by na sobě nic neměnila, kromě děvčat, která by chtěla mít jinou barvu a tvar vlasů. Pak následovalo zhlédnutí videa lidských přeměn. Jednalo se o tváře a postavy lidí. Tito lidé prošli několika plastickými operacemi, jen aby vypadali jako vysněné postavičky Barbie, Kena nebo jiných slavných celebrit. Žáci projevovali odpor k operacím,	

které se nevydařily a naopak údiv nad těmi zdařilými. Sami by však plastickou operaci nepodstoupili.

Poté dostali žáci příležitost k zamyšlení se nad tím, kým by chtěli být, jak by chtěli vypadat, kdyby tato možnost mohla nastat nebo jaké povolání vykonávat atd. Sdělila jsem jim, že v této hodině budou mít možnost na sobě cokoli změnit. Řekli jsme si, jak budou postupovat, co všechno se povoluje a co bude výsledkem. Při rozdávání černobílých portrétů velikosti A3, byli žáci mile překvapeni. Než se pustili do práce, mohli na své zvětšenině pozorovat všechny detaily obličeje, všimnout si svých očí, uší, rtů, nosu a vlasů. Potom začali žáci pracovat na své změně. Ačkoli jsem zdůrazňovala, že budou nejprve polepovat pozadí, někteří se vrhli na obličej a především na vlasy. Děvčata sama navrhla další způsob, jak změnit svůj portrét a to tak, že barevný papír nejdříve stočila nebo zmačkala do kuličky a teprve na papír nalepila. Výtvar pak nebyl jen dvojrozměrný, ale trojrozměrný a ve finální podobě vypadal zajímavě a originálně. Žáci si svou přeměnu velmi užívali, vrhli se do ní s nadšením a spoustou nápadů. Ti, kteří odmítali na sobě cokoli měnit, měli možnost se chopit práce jiným způsobem. Doplnovali prvky ke svému obličejí na základě volby povolání, které by chtěli vykonávat. Po skončení výtvarné tvorby měli žáci příležitost ke slovnímu vyjádření a komentování vlastního díla.



Fotografie č. 16



Fotografie č. 17



## 9. Oko, okno do duše

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Oko, okno do duše

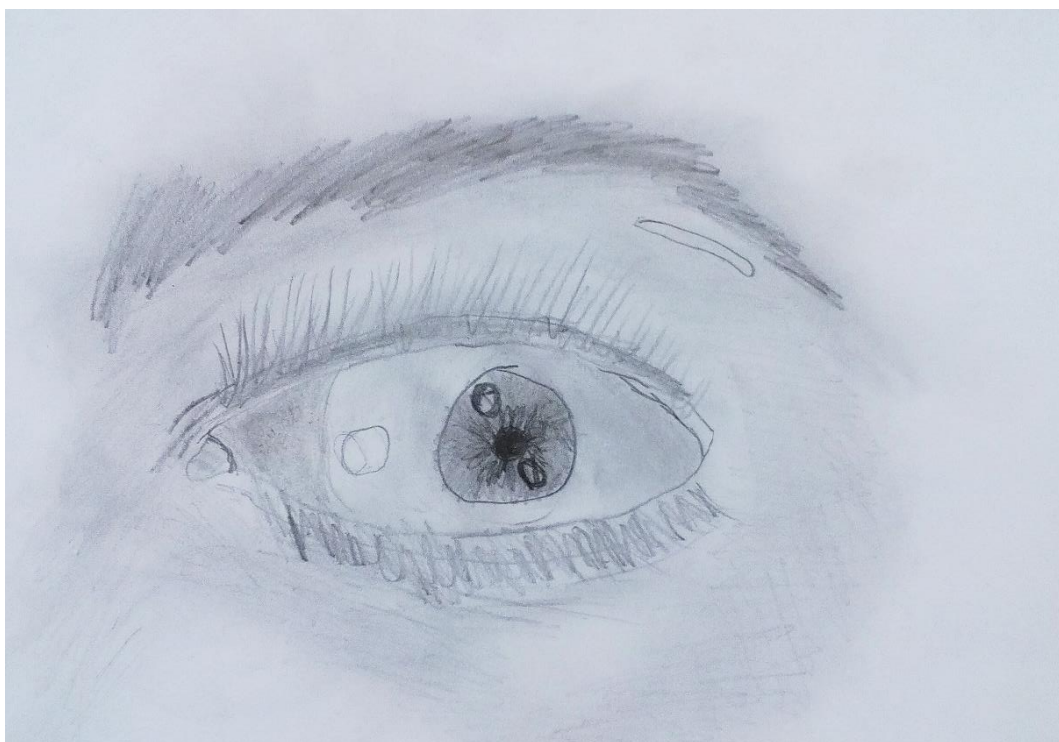
<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	Zrakovým vnímáním žák nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření, která uplatňuje v plošné tvorbě.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Na základě svých schopností a dovedností se žák snaží zakreslit své oko, které vidí v zrcadle.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Rozvíjení smyslové citlivosti.
<b>Konkrétní učivo:</b>	Užívá prvky vizuálně obrazného vyjádření - linie, tvary, světlostní a barevné rozdíly oka.
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Čtení článku „Oko, okno do duše“ Aktivita „Víš jakou barvu očí má tvůj spolužák?“
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	V tabulce, kterou máš nyní před sebou, vykresli jednotlivá pole tak, aby na začátku byl odstín tužky nejsvětlejší a na konci nejtmaší. Tato tabulka bude tvou paletou barev, které při kresbě budeš používat. Ve dvojici si rozstříhnete tvrdý papír A4 tak, aby vám vznikly 2 poloviny, na které budete kreslit. Nyní si polož před sebe zrcadlo tak, abys viděl dostatečně na své oko (můžeš využít druhé zvětšovací strany zrcadla). Svě oko se pokus zakreslit.

	Zakreslená velikost oka musí být větší, než je ve skutečnosti. V kresbě zachyt' všechny detaily oka - čočku (zornici), duhovku, odraz světla, řasy, vrásky, poskládanou kůži, obočí - jeho tvar, směr chloupků. Jakmile budeš kreslit čočku, uvědom si, že její umístění v celém oku není pouze na středu, ale může být i v rohu nebo nahoře či dole.
<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> snahu, preciznost provedení, zachycení zobrazení skutečnosti
<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	Albrecht Dürer
<b>Použitá technika:</b>	Studijní kresba
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	Aktivita - dvojice žáků sedí k sobě zády a jejich úkolem je uhodnout, jakou barvu očí má jeho spolužák za jeho zády. Čtení článku na téma „Oko, okno do duše“, motivační rozhovor Ukázky oka Stručný popis oka Vykreslování tabulky odstínů tužky, kreslení duhovky a odlesku Příprava materiálu – tvrdý papír A5, tužka, zrcátko Kresba oka Úklid třídy, hodnocení výtvorů
<b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b>	Člověk a jeho svět <ul style="list-style-type: none"> <li>• lidské tělo - stručná stavba oka</li> </ul> Multikulturní výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou</li> </ul>
<b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b>	Organizace výuky: hromadná, individuální Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické
<b>Předpokládaný časový nárok:</b>	1 vyuč. hodina

<b>Nutné pomůcky a prostředky:</b>	tvrdý papír A5, tužka, zrcátko
<b>Reflexe</b>	
<p>Žáky jsem motivovala aktivitou, ve které se měli posadit ve dvojici zády k sobě. Jejich úkolem bylo uhádnout, jakou barvu očí má jejich spolužák. Většina žáků nevěděla, jakou barvu očí má sousední kamarád. Pak jsem se zeptala, zda ví, jakou barvu očí má jejich paní učitelka. Hned se všichni vydali k paní učitelce, aby dokázali odpovědět. Paní učitelka však chytře oči zavřela a žáci museli přemýšlet nebo tipovat. Jedna nebo 2 žáčky barvu očí paní učitelky znaly.</p> <p>Následně jsem jim přečetla článek, ve kterém se autor zmiňuje, jak je důležité se dívat do očí lidem, se kterými se běžně setkáváme. Dívat se lidem do očí je považováno jako projev úcty. Hodně lidí to však nedokáže, jelikož přímý pohled do očí je jim nepříjemný. Na to odvětil jeden žák, že mu vadí pohled do očí, když mu maminka blahopřeje ke svátku nebo narozeninám.</p> <p>Žáci si prohlédli ukázky očí a společně jsme si stručně stavbu oka popsali (zornice, duhovka, bělmo, řasy, víčko). Pak proběhlo zadání výtvarné činnosti. Nejdříve si vytvořili paletu barev tužky, poté se mohli pustit do kresby. Upozornila jsem žáky, na co si dávat pozor, jak mají postupovat při kresbě duhovky a jak je důležitý odlesk. Zdůrazňovala jsem, že duhovku nemusí kreslit jen uprostřed oka, ale že mohou využít různých pozic, které při pohledu určitým směrem nastávají.</p> <p>Výtvarná činnost byla pro žáky zábavná, se zájmem pozorovali detaily svého oka.</p>	



Fotografie č. 18



Fotografie č. 19

## 10. Dobro a zlo

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Dobro a zlo

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	V objemovém vyjádření modelování žák užívá prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Žáci prostřednictvím vlastních představ a zkušeností sestavují dobro a zlo z novinového papíru.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Rozvíjení smyslové citlivosti.
<b>Konkrétní učivo:</b>	Využívá tvarů a objemů zmuchlaného papíru k vyjádření pojmů dobra a zla.
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Hra na sochy Motivační rozhovor
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	Vylosuj si z krabičky lísteček. Podle barvy, kterou sis vylosoval, se postav napravo (bílá), nalevo (černá). Vzniknou tak dva týmy, černý tým ztvárňuje zlo, bílý dobro. Teď pracujete v týmech a vaším úkolem ve skupině je pomocí novinového papíru a lepicí pásky sestavit sochu nebo objekt znázorňující dobro a zlo. Společně se domluvte, jakým způsobem jej znázorníte a jak budete postupovat. Ve skupině musí pracovat všichni. Po dokončení se vás budu ptát na otázky: Jak se vám

	pracovalo ve skupině? Vadilo vám něco? Proč jste znázornili dobro / zlo zrovna takto? Jak jste postupovali? Oživte tyto dva objekty tím, že je nainstalujete do akce, děje či pohybu (např. boj).
<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> spolupráci ve skupině, syžet, nápaditost, techniku
<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	Olbram Zoubek Socha archanděla Michaela - Řím, Peter Anton von Verschaffelt
<b>Použitá technika:</b>	Tvarování papíru
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	Motivační rozhovor Ukázka děl Rozdělení do skupin Příprava materiálu Tvarování a lepení papíru Úklid, hodnocení
<b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b>	Člověk a svět práce <ul style="list-style-type: none"> <li>• konstrukční činnosti (sestavování modelů)</li> </ul> Multikulturní výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu</li> </ul> Osobnostní a sociální výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• komunikace</li> </ul>
<b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b>	Organizace výuky: hromadná, individuální Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické
<b>Předpokládaný časový nárok:</b>	1 vyuč. hodina
<b>Nutné pomůcky a prostředky:</b>	noviny, lepidlo, nůžky, lepicí páska, bílé a černé lístečky (stejný počet)

## Reflexe

Na začátku hodiny proběhla hra na sochy. Žáci předváděli prostřednictvím ukázek na dataprojektoru sochy Olbrama Zoubka aj. Aktivita byla pro ně velmi zábavná a pro některé i náročná. Poté proběhl rozhovor na téma „Dobro a zlo“. Současně s rozhovorem proběhlo psaní evokujících slov pro dobro a pro zlo na tabuli. Slova volili spíše abstraktní (spravedlnost, ochota, láska, víra, násilí, lež). Zápis slov měl posloužit pouze jako nápověda pro následující činnost.

Úkolem pak bylo vytvořit muchláním novinového papíru objekty symbolizující dobro a zlo. Jelikož pracovali ve dvou skupinách, byla jsem zvědavá na jejich spolupráci, soudržnost a organizaci. Bylo pro mě velmi příjemným zjištěním, když žáci pracovali bez jakýchkoli problémů. Na základě vylosovaných lístečků (bílý a černý) jedna skupina tvořila zlo, druhá dobro. V každé skupině se našel jedinec, který celou práci organizoval. Zadával svým spolužákům části, které mají z novin zhotovit, ty pak slepovali. V konečné fázi skupina, která měla ztvárnit téma dobro, vytvořila anděla a druhá skupina čerta. Díla byla velmi obdivuhodná až na jeden detail, který byl mou chybou. Neuvědomila jsem si, že jsem nezadala velikostní parametry, a tak se stalo, že anděl byl 3 krát menší než čert. Žákům to ale nijak nevadilo, a když měli v závěru zahrát boj anděla s čertem, velmi si to užívali.



Fotografie č. 20



Fotografie č. 21



Fotografie č. 22



## 11. Můj strach

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Můj strach

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	Žák nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vybral.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Z nahromaděného papírové materiálu, symbolizující jeho obavy a strach, žák tvoří koláž.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Uplatňování subjektivity.
<b>Konkrétní učivo:</b>	Činnosti pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností. Typy vizuálně obrazných vyjádření – jejich rozlišení, výběr a uplatnění.
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Čtení článku, motivační rozhovor, dataprojektor
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	Na tvrdý papír A3 nalep obrázky znázorňující tvoje obavy, z čeho máš strach. K vyjádření můžeš použít i text z novin. Obrázky před nalepením můžeš libovolně vystříhnout do různých tvarů. Kreativně můžeš pracovat i s novinovým textem, písmeny, která různě skládej dohromady, tvoř nová slova nebo z nich vytvoř obraz nějakého určitého tvaru. Poté vystříhni svůj autoportrét

	strachu a nalep na obrázky polepený papír. Možností je i dokreslování obrázků či dopisování textu.
<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> preciznost provedení, originalitu, tvořivost
<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	Jiří Kolář, Max Ernst
<b>Použitá technika:</b>	Koláž
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	Motivační rozhovor, ukázka děl (dataprojektor) Zadání výtvarné činnosti Příprava materiálu – tvrdý papír A3, černobílý autoportrét strachu, obrázky symbolizující můj strach Vytvoření vlastního obrazu strachu Úklid, výstava, hodnocení
<b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b>	Osobnostní a sociální výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• sebezpoznání, komunikace</li> </ul> Multikulturní výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu</li> </ul>
<b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b>	Organizace výuky: hromadná, individuální Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické
<b>Předpokládaný časový nárok:</b>	1 vyuč. hodina
<b>Nutné pomůcky a prostředky:</b>	tvrdý papír A3, obrázky (obav), noviny, autoportrét strachu A4, barevný papír, lepidlo
<b>Reflexe</b>	
<p>Na začátku hodiny jsme si s žáky přečetli článek, který lidský strach popisuje jako přirozenou věc člověka. Po přečtení měli žáci příležitost ke sdělení svých obav v jejich životě. Než nastalo zadání činnosti a samostatná práce, seznámila jsem žáky s výtvarnou technikou – koláž a s výtvarnými díly umělců (Jiří Kolář, Max Ernst). Poté následovala výtvarná činnost žáků. Jako první dostali za úkol vystříhnout svůj portrét a popřemýšlet, kde a jak jej zakomponují. Na tabuli jsem nakreslila pár nápadů, které by mohli využít především žáci, kteří měli k dispozici celou svou postavu: umístění postavy do místnosti, ulice, přírody,</p>	

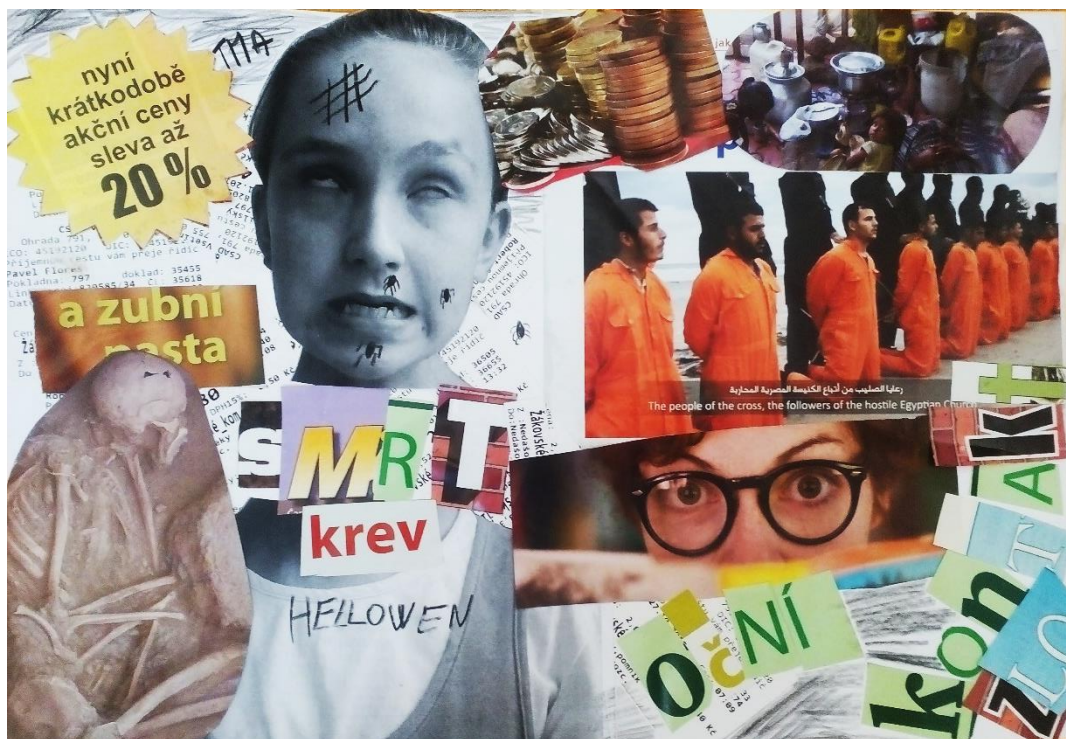
mrakodrapu. Z celé třídy se na nápad umístění postavy do místnosti zaměřily 3 žáčky, ostatní si zvolili náhodné nalepování obrázků na papír.

Žáci byli od samého začátku pozorní, vnímaví, zaujatí námětem, zapojovali se do konverzace a celkově ve třídě vládla tvůrčí atmosféra. Někteří žáci vymysleli originální způsob rozvržení svého autoportrétu – rozstřížení těla. Tvorbu doplňovali různými ústřížky z novin, z vystřižených písmen skládali slova nebo výkres obohatili vlastní kresbou. V průběhu tvorby jsem řešila situaci, ve které žák nevěděl, co dělat, jelikož nemá strach z ničeho. Nechtělo se mi zcela věřit, že nemá z ničeho obavy, proto jsem se mu snažila předložit pár případů, napovědět mu, jakým způsobem se má úkolu chopit – strach ze školy, známky, učitele, spolužáků, posměchu, neúspěchu, smrti blízkých, přírodních katastrof nebo nelibost / nechut' k určitému jídlu, barvě atd. I přesto neustále nevěděl a nechtěl pracovat, tak jsem mu více pozornosti již nevěnovala a spoléhala na to, že získá chuť pracovat. Nakonec se mu podařilo úkol vytvořit.

Jakmile byli žáci s pracemi hotoví, měli možnost pozorovat výtvarná díla svých spolužáků. Nenastala situace, ve které by se jeden druhému vysmíval z obav druhého. Svá díla společně konzultovali, sdělovali si, proč vyjádřili svou obavu právě zvoleným způsobem atd. To je to, oč jsem usilovala, nejen aby našli v sobě to, co vyvolává strach v nich, ale aby poznávali obavy svých spolužáků a mohli tak společně usilovat o lepší kolektiv ve třídě.



Fotografie č. 23



Fotografie č. 24

## 12. Drahý kámen ve mně

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Drahý kámen ve mně

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	Žák nalézá vhodné prostředky pro obrazná vyjádření, která vznikla na základě zrakového a vnitřního pocitového vnímání.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Na základě ukázek a vlastních pocitů kreslí / maluje vlastní drahý kámen v těle.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Uplatňování subjektivity. Ověřování komunikačních účinků.
<b>Konkrétní učivo:</b>	Prostředky pro vyjádření emocí, nálad a osobních zkušeností. Komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření.
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Dataprojektor, encyklopedie (drahokamy) Motivační rozhovor
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	Zamysli se nad sebou, přemýšlej a rozhoduj, jaké máš vlastnosti, jakou máš oblíbenou barvu, tvar, zvuk... Představ si, že ve tvém těle je uschován drahý kámen, se kterým ses narodil a který všechny tyto vlastnosti po celou dobu tvého života nese. Jak by tvůj drahý kámen po vyjmutí / odkrytí vypadal? Zakresli.

<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> preciznost provedení, barevnou a proporcionální kompozici, funkčnost, syžet, schopnost komunikovat o svém díle
<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	Korunovační klenoty
<b>Použitá technika:</b>	Kresba, malba
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	Motivační rozhovor, otázky: <i>Zamysli se nad sebou a rozhodni, jaký jsi člověk, jaké máš vlastnosti, která barva, zvuk, tvar je ti nejbližší...Představ si, že ve tvém těle je uschován drahý kámen, se kterým ses narodil, který s tebou vyrůstá a všechny tyhle vlastnosti po celou dobu tvého života nese. Jak by tvůj drahý kámen po vyjmutí vypadal?</i> Ukázka drahokamů (dataprojektor, encyklopedie) Příprava materiálu Zadání výtvarné činnosti Vytvoření vlastního obrazu Úklid, výstava, hodnocení
<b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b>	Osobnostní a sociální výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• sebepoznání a sebepojetí, komunikace</li> </ul> Multikulturní výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>• napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu</li> </ul>
<b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b>	Organizace výuky: hromadná, individuální Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické
<b>Předpokládaný časový nárok:</b>	2 vyuč. hodiny
<b>Nutné pomůcky a prostředky:</b>	tvrký výkres A3, tužka, pastelky, temperové barvy
<b>Reflexe</b>	
Vyučování jsem zahájila ukázkou drahokamů prostřednictvím dataprojektoru. Žáci měli možnost zhlédnout různé druhy a tvary kamenů. Kromě dataprojektoru byla využita i encyklopedie. Během ukázek se žáci dotazovali, proč jsou drahé kameny tak cennou surovinou. Řekli jsme si také, k čemu se využívají a kde se s nimi můžeme setkat. Pak nastal	

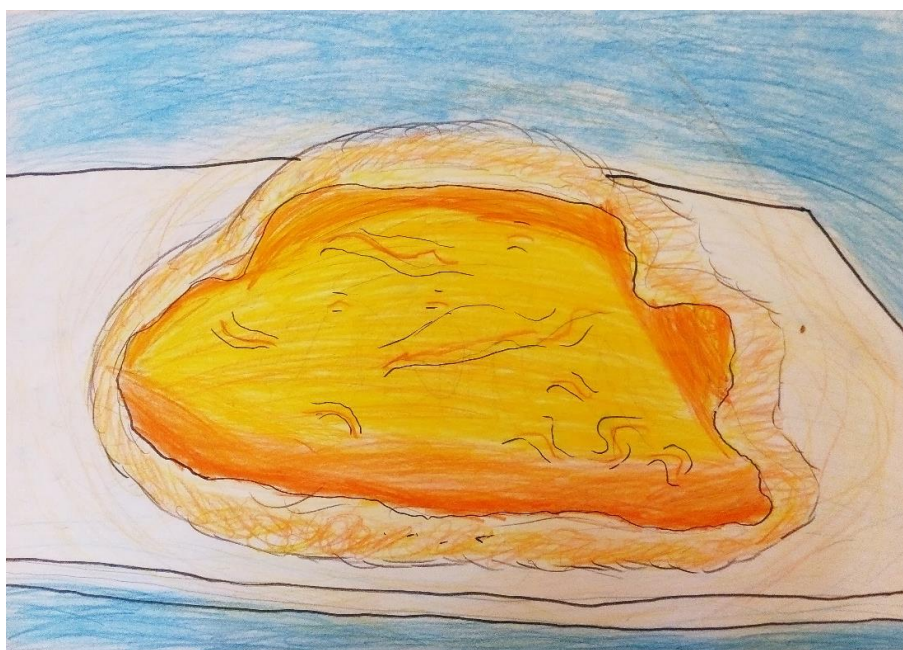
prostor k zamyšlení se nad sebou samým a k zadání výtvarné činnosti. Žáci měli nakreslit svůj vlastní drahý kámen uvnitř těla, který by nesl informace o něm (podobně jako DNA), který by pojednával o tom, jaké vlastnosti dotyčná osoba má, jaká je jeho nejoblíbenější barva, tvar atd.

Tvorba vyžadovala preciznost, přesnost a prostorovou představivost, jelikož zakreslení drahokamu není zcela jednoduchou záležitostí (proporce, lom světla). Během výtvarné činnosti jsem se žáků dotazovala, proč volí právě takovou barvu, tvar, počet drahokamů atd. Někteří svou tvorbu komentovali jednoduchými slovy: „...prostě proto...tak to cítím...to se mi líbí...to je má nejoblíbenější barva...“ Smutným zjištěním pro mě bylo, když jeden z žáků nakreslil svůj drahokam celý černý, který komentoval slovy: „...cítím zlost a temnotu, protože v téhle třídě nejsem rád, necítím se zde dobře...spolužáci se mi vysmívají, urážejí, proto ta barva...“ Na podnět, zda by nakreslil ještě jeden drahý kámen, který by znázorňoval prostředí, situaci ve třídě, kterou si přeje, aby nastala, odmítl. V ostatních případech svou tvorbu žáci komentovali pozitivně. Pár žáků místo jednoho drahokamu nakreslilo drahokamů více. Počtem drahokamů chtěli totiž vyjádřit počet ostatních členů rodiny. Jedna z žaček zvolila dokonce tvar drahokamu v podobě srdce. Milá situace nastala, když dva kluci, „raubíři“, byli se svou tvorbou hotoví, neváhali a nakreslili srdce pro 2 žačky, které se jim líbí. Ve třídě nastala opět příjemná a tvůrčí atmosféra.

Závěr hodiny byl vymezen pro žáky a jejich komentáře z vlastní tvorby. Usazení v kruhu jeden po druhém měli možnost k vyjádření, proč volili právě takový tvar, barvu a počet drahokamů.



Fotografie č. 25



Fotografie č. 26



### 13. Můj život

**Jméno vyučujícího:** Miriam Šánková

**Název tematického celku:** Moje identita

**Námět vyučovací jednotky:** Můj život

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Umění a kultura
<b>Vzdělávací obor:</b>	Výtvarná výchova
<b>Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:</b>	1. stupeň, 2. období
<b>Očekávaný výstup vzhledem k RVP:</b>	Žák se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy.
<b>Dílčí výstup dané aktivity:</b>	Žák vnímá průběh svého života a na základě tohoto vnímání vytváří kresbu, která vytváří iluzi pohybu, nestability = pohyb života.
<b>Učivo</b>	
<b>Obsahová doména:</b>	Uplatňování subjektivity.
<b>Konkrétní učivo:</b>	Pro vyjádření emocí a pocitů využívá čar různě lomených, pokroucených, propletených vytváří obraz vyvolávající iluzi pohybu.
<b>Metodické poznámky</b>	
<b>Motivace:</b>	Ukázka děl
<b>Zadání výtvarné činnosti:</b>	Zavři oči a zamysli se nad svým životem. Prožíváš ho rád anebo naopak. Objevuje se v něm více světlých událostí anebo naopak tmavých. Je život pro tebe zajímavý, lehký, krásný, příjemný, vlnitý anebo naopak těžký, tvrdý, ostrý, tmavý. Znázorni svůj „běh života“ na papír pomocí geometrických útvarů nebo různě křížících se lineárních

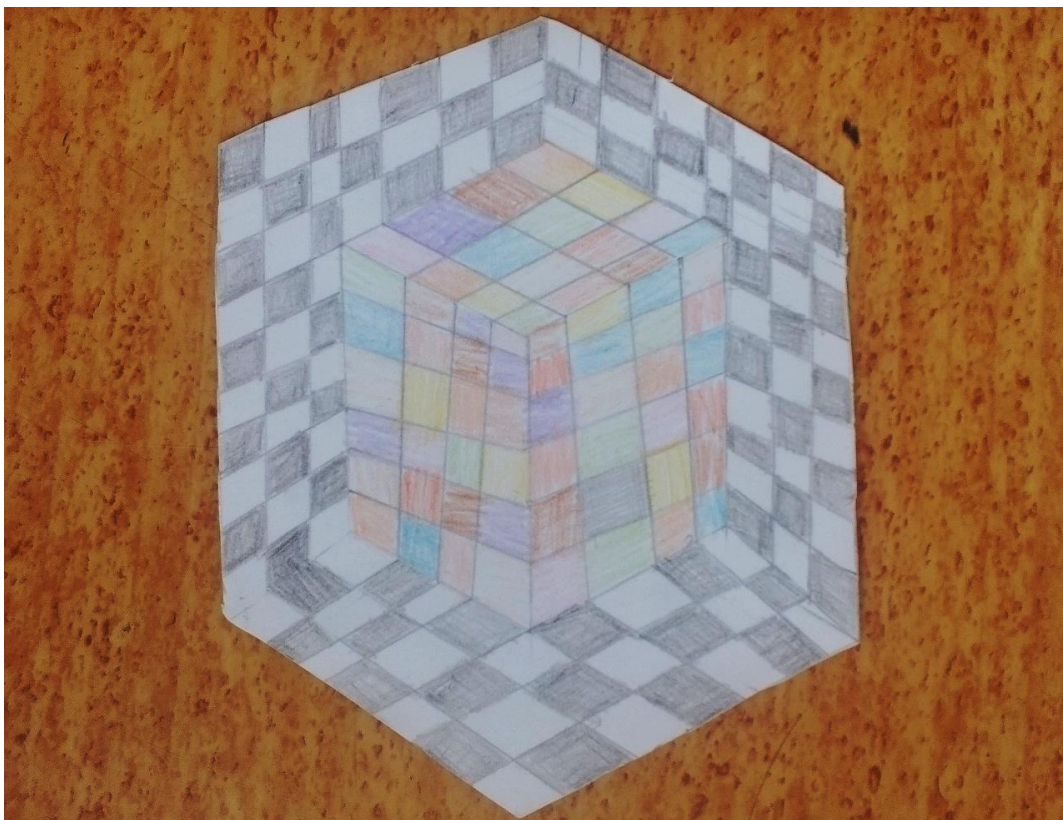
	či plošných útvarů. Můžeš použít kombinaci barev černé a bílé nebo i barevné. Na tabuli máš k dispozici ukázky k různým návrhům, které můžeš použít, popřípadě vytvořit svůj návrh anebo jej zkombinovat.
<b>Kritéria hodnocení:</b>	<b>hodnotím:</b> kompozici, syžet, preciznost provedení, linie
<b>Vazby k výtvarné kultuře:</b>	Op – art - Bridget Riley, Vasarely
<b>Použitá technika:</b>	Kresba
<b>Bodový scénář vyučovací jednotky:</b>	Motivační rozhovor Ukázka děl Příprava materiálu – tvrdý papír A4, fix (černý i barevný), pastelky Kresba mého života Úklid, hodnocení
<b>Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat:</b>	Matematika a její aplikace <ul style="list-style-type: none"> <li>základní geometrické útvary v rovině</li> </ul> Multikulturní výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu</li> </ul> Osobnostní a sociální výchova <ul style="list-style-type: none"> <li>sebepojetí, komunikace</li> </ul>
<b>Forma výuky, vyučovací metoda:</b>	Organizace výuky: hromadná, individuální Vyučovací metody: slovní, názorné, praktické
<b>Předpokládaný časový nárok:</b>	1 vyuč. hodina
<b>Nutné pomůcky a prostředky:</b>	tvrdý papír A4, fix
<b>Reflexe</b>	
Op - art, z angl. „optical art“, neboli optické umění, směr výtvarného umění, který využívá poznatky z geometrie, fyziognomie a optiky. Pomocí černobílých geometrických obrazců,	

rastrů a vzájemně se překrývajících lineárních a plošných útvarů dosahujeme optické iluze pohybu, nestability („reagující oko“).

Proč zrovna propojení s „Můj život“? Když jsem přemýšlela, jak toto výtvarné umění propojit s identitou, napadla mě jedna myšlenka: náš život je neustále v pohybu, plyne a nelze jej zastavit. Na otázku „Lze zastavit čas?“ mi někteří žáci odpověděli, že ano a to takovým způsobem, že vydělat baterku z hodin anebo se jednoduše přestanou hýbat. Odpověděla jsem jim však, že i když vypnou hodiny, Země se bude neustále otáčet kolem své osy a kolem Slunce, a i když se přestanou hýbat, jejich srdce bude tlouci. Z toho vyplývá, že náš život opravdu neustále běží. Úkolem žáků bylo zamyslet se nad svým životem a pomocí Op - art běh svého života vyjádřit. Na tabuli měli žáci k dispozici ukázky postupů, kterými docílí k optické iluzi pohybu. Některým žákům při pohledu na některá z děl bylo nevolno, ale i přesto se do úkolu pustili.



Fotografie č. 27



Fotografie č. 28

## 14. Hodnocení výtvarné řady

V poslední hodině naší výtvarné řady jsem se s dětmi loučila s poděkováním za jejich spolupráci, aktivitu a nadšení pro práci. Velký dík patřil také paní učitelce, bez které bych neměla možnost výtvarnou řadu realizovat. Pro každého žáka jsem měla připravené malé oválné kamínky s malebným motivem berušky. Tato beruška byla nikoli talismanem, ale pouhým symbolem a vzpomínkou na všechny hodiny, během kterých jsme různým výtvarným způsobem zpracovávali téma *Moje identita*. Celkové shrnutí našeho tématu jsem podala ve formě koláže z fotek, které byly během všech činností vytvořeny a při prezentaci této koláže jsme znovu nahlédli na části naší, respektive jejich identity a hodnotili průběh celé výtvarné řady. Žáci měli ohromnou radost z kamínek a taky z koláže, na kterou ještě před prezentací se zvědavostí nahlíželi. Byla jsem dojatá, když mi žáci děkovali za to, že jsem je mohla pár týdnů učit a vytvářet díla, která je velmi bavila. Velmi zajímavým pro ně bylo větvení tématu na náměty, které každý týden výtvarně zpracovávali. Popřáli mi také mnoho úspěchů v životě a s nadějí doufají, že se v jejich hodinách ještě jednou někdy objevím.

Nebylo zcela lehké vymyslet a propojit jednotlivé náměty identity s výtvarnou činností. Na druhou stranu žáci projevovali velký zájem o jednotlivé náměty. Jelikož vždy mohli vycházet z vlastních pocitů, nálad, postojů, jednoduše z vlastního „Já“, neměla většina žáků problém s vytvořením díla a práce jim šla od ruky. Bylo velmi příjemné pozorovat žáky, kteří pracovali s nadšením, uváženě o úkolech přemýšleli a konzultovali je se svými spolužáky popřípadě se mnou. Samozřejmě se vyskytovaly i takové případy, ve kterých žák nedokázal sám přemýšlet nebo vůbec nechtěl pracovat, a tak se výtvarná činnost stala pro něj nezáživnou. I tak hodnotím celou výtvarnou řadu za zdařilou a chválím všechny její účastníky, protože pracovat se svou osobností, odkrývat ji a mluvit o ní před ostatními lidmi není vůbec jednoduché. Naopak vyžaduje odhodlání a odvahu a za to všem ze srdce děkuji.

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo prostřednictvím výtvarné řady na téma „Moje identita“ výtvarně zpracovávat jednotlivé náměty, poskytnout žákům 5. ročníku umělecký, osobnostní a sociální rozvoj pomocí výtvarných technik, zajímavých metod a forem vyučování, a naplnit očekávané výstupy dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Výsledkem pak byly výtvořky žáků 5. ročníků, které pojednávaly o jejich pocitech, postojích, způsobu myšlení a vnímání, vlastností, vztahů mezi lidmi a světem, ale také o jejich schopnostech, vědomostech a dovednostech. Celou výtvarnou řadou prostupovalo průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, jehož smyslem bylo pomoci každému žákovi najít vlastní cestu vedoucí k životní spokojenosti, která je založena na pozitivních vztazích k lidem, světu a především k sobě samému.

Výtvarná řada obsahuje celkem 13 námětů rozvíjející lidskou identitu z hlediska vnitřního a vnějšího světa člověka. Žáci se seznamovali se svou osobností, osobností spolužáka a také se zajímavými výtvarníky a umělci, kteří využívali jednotlivé techniky ve svém umění. Během realizace bylo využíváno známých motivačních prostředků – rozhovoru, vyprávění, aktivit, her, videí, ukázek aj. V každé hodině měli možnost se zamyslet nad sebou, nad vyhotovením úkolu a na základě tohoto uvážení výtvarně pracovat v rozmezí 2 vyučovací hodiny. Kromě toho, že žáci poznávali sami sebe, měli možnost poznávat i své spolužáky a učili se ke vzájemnému respektu a toleranci. Rozvíjela se také jejich samostatnost, zodpovědnost za výsledek práce, kritické myšlení, komunikativnost a spolupráce.

Všechny výtvarné práce vycházejí z vlastního citění dítěte, tudíž mají možnost učitelé dozvědět se zajímavé informace o svých žácích a také žáci o svých spolužácích. Výtvarná řada obohatila žáky o osobnostní, sociální a estetický rozvoj. Mně jako učitelce přinesla pedagogické a výtvarné zkušenosti, rozvoj komunikačních a sebereflekčních schopností a dovedností.

Pevně věřím, že se tato výtvarná řada stane inspirací a zdrojem základních informací pro učitele základní školy, kteří budou hledat nové metody, formy a výtvarné techniky v hodinách výtvarné výchovy.

## **RESUMÉ**

Diplomová práce se zaměřuje nad pojetím lidské identity a jejího začlenění do hodin výtvarné výchovy. Nabízí výtvarnou řadu pod názvem „Moje identita ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ“, která slouží učitelům 1. stupně základního vzdělávání jako názorná didaktická pomůcka. Práce se skládá z části teoretické a praktické. Teoretická část nabízí charakteristiku identity z hlediska vývojové psychologie, duchovní a smyslové výchovy, dětského výtvarného projevu, výtvarných řad, vzdělávací oblasti Umění a kultura a průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova dle RVP ZV. Praktická část obsahuje přípravu, realizaci a hodnocení výtvarné řady.

## **SUMMARY**

This diploma thesis deals with the concept of identity and its integration into art lessons. It presents an art series called “My Identity in the Art Lessons for Primary School” and is intended for primary school teachers as a visual didactic aid. The thesis consists of two parts, theoretical and practical. The theoretical part focuses on the characteristic of identity from different points of view, i.e. developmental psychology, spiritual and sensory education, child’s artistic expression, art series, and educational field as stated in the Frame Educational Framework for Primary Education. The practical part includes preparation, implementation and assessment of the art series.

## Seznam použité literatury a jiné zdroje

### Literatura

1. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2003, 315 s. ISBN 8086620069.
2. AMBROS, Pavel, Dominik DUKA, Ctirad Václav POSPÍŠIL, Rudolf SMAHEL a Ladislav TICHÝ. *Duch svatý*. 1.vyd. Velehrad: Refugium Velehrad-Roma, 2000, 73 s. ISBN 8086045501.
3. BABYRÁDOVÁ, Hana. *Rituál, umění a výchova*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2002, 351 s. ISBN 80-210-3029-1.
4. BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999, 132 s. ISBN 8021020792.
5. BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna*. Vyd. 1. Praha: Triton v koedici s Masarykovou univerzitou v Brně, 2005, 289 s. ISBN 8072547054.
6. CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE. *Puberťáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7367-662-9.
7. *Existuje Stvořitel, který se o vás stará?*. 1. vyd. New York: Watchtower Bible and Tract Society of New York, 1998, 191 s.
8. EYSENCK, H a Richard MEILI. *Lexikon der Psychologie*. Freiburg im Breisgau: Herder, 1973, 851 s. ISBN 3-451-16112-5.
9. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
10. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-x.
11. HŘEBÍČKOVÁ, Martina (ed.), Petr MACEK (ed.) a Ivo ČERMÁK (ed.). *Agrese, identita, osobnost*. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, 315 s. ISBN 8086620069.
12. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 285 s. Psyché (Grada). ISBN 9788024722849.



13. *Jeruzalémská bible: Písmo svaté vydané Jeruzalémskou biblickou školou*. 1. české vyd. Praha: Krystal OP, 2010, 2229 s., [4] l. obr. příl. ISBN 9788071952893.
14. JEŘÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, 126, 92 s. ISBN 8087000021.
15. JUNG, Carl Gustav. *Člověk a duše*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1995, 277 s. ISBN 8020005439.
16. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007, 132 s. Europa (Academia). ISBN 9788020014511.
17. KOUKOLÍK, František. *Metuzalém: o stárnutí a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, 227 s. ISBN 9788024624648.
18. KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Galén, 2008, 263 s. ISBN 9788072623143.
19. KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 225 s., [16] s. obr. příl. ISBN 9788024614960.
20. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.
21. LOTZ, Baptist Johannes. *Die Identität von Geist und Sein*. Roma: Universita Gregoriana Editrice, 1972, 256 s.
22. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, 108 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073675042.
23. NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013, 658 s. ISBN 978-80-7439-056-2.
24. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
25. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 9788024424330.

26. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 92 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 8024414694.
27. POHNEROVÁ, M. *Duchovní a smyslová výchova (1. díl)*. 1. vyd. Polička: Fantisk, 1992. ISBN 80-901438-2-2
28. POHNEROVÁ, M. *Duchovní a smyslová výchova (3. díl)*. 1. vyd. Praha: Ježek, 1997. ISBN 80-85996-05-7
29. ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 143 s. ISBN 8072900587.
30. ROESELVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004, 265 s. ISBN 8090226752.
31. ROESELVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. In: POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova*. Praha: Sarah, 2000, 217 s. ISBN 8090226736.
32. ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, 219 s. ISBN 8090226728.
33. RUPNIK, Marko Ivan. *Až se stanou umění & život duchovními: (teologie umění)*. Vyd. 1. Velehrad: Refugium Velehrad-Roma, 1997, 65 s. Současné otázky. ISBN 8086045064.
34. URBANOVSKÁ, Eva. *Sociální a pedagogická psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 97 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 8024414104.
35. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., V Portále 1. Praha: Portál, 2002, 125 s. ISBN 8071785997.
36. UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a kulturou*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988, 462 s.
37. UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: SPN, 1976, 333 s.
38. ZHOŘ, I. *Výchova k umění prostřednictvím aktivních výtvarných činností. Estetická výchova, řada pro výtvarnou výchovu*, 1991 – 1992, 32, č. 4, s. 49 – 51.

## Internetové zdroje

1. *Design magazin: DNA* [online]. DESIGNPRO, 2010 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: <http://www.designmagazin.cz/umeni/20033-dna-11-tvori-jedinecne-obrazy-z-kodu-dna-i-polibku.html>
2. *Jw.org: co je duše* [online]. Pennsylvania: Watch Tower Bible and Tract Society, 2016 [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: <https://www.jw.org/cs/co-rika-bible/otazky/co-je-duse/>
3. *Lidovky: výtvarná díla inspirovaná americkým dolarem* [online]. Praha: MAFRA, a.s., 2016 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: [http://www.lidovky.cz/vytvarna-dila-inspirovana-americkym-dolarem-maji-hodnotu-miliard-1c0-/design.aspx?c=A150615\\_142913\\_Inbydleni\\_toh](http://www.lidovky.cz/vytvarna-dila-inspirovana-americkym-dolarem-maji-hodnotu-miliard-1c0-/design.aspx?c=A150615_142913_Inbydleni_toh)
4. *Moderní dějiny: stalinská propaganda* [online]. Občanské sdružení PANT, 2013 [cit. 2015-11-01]. Dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/fotogalerie-stalinska-propaganda/>
5. *Pohnerová: dětská výtvarná škola Marty Pohnerové* [online]. IT Partner, 2016 [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: <http://pohnerova.cz/>
6. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 71 s. [cit. 2016-1-18]. Dostupné z WWW: [http://www.nuv.cz/file/433\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/).
7. *Renata Šťastná: dětská duše je jako křišťálová studánka* [online]. Praha: MAFRA, a.s., 2014 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: <http://renatastastna.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=397934>
8. *Wikipedie: duše* [online]. San Francisco, 2015 [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Du%C5%A1ePohnerova> [online]. Brno: IT Partner, 2016 [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: <http://pohnerova.cz/>

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Miriám Šánková
<b>Katedra:</b>	Katedra výtvarné výchovy PedF UP Olomouc
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Petr Exler, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2016

<b>Název práce:</b>	Moje identita ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ
<b>Název v angličtině:</b>	My Identity in Art Lessons at Primary School
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zaměřuje nad pojetím lidské identity a jejího začlenění do hodin výtvarné výchovy. Nabízí výtvarnou řadu pod názvem „Moje identita ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ“, která slouží učitelům 1. stupně základního vzdělávání jako názorná didaktická pomůcka. Práce se skládá z části teoretické a praktické. Teoretická část nabízí charakteristiku identity z hlediska vývojové psychologie, duchovní a smyslové výchovy, dětského výtvarného projevu, výtvarných řad, vzdělávací oblasti Umění a kultura a průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova dle RVP ZV. Praktická část obsahuje přípravu, realizaci a hodnocení výtvarné řady.
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis deals with the concept of identity and its integration into art lessons. It presents an art series called “My Identity in the Art Lessons for Primary School“ and is intended for primary school teachers as a visual didactic aid. The thesis consists of two parts, theoretical and practical. The theoretical part focuses on the characteristic of identity from different points of view, i. e. developmental psychology, spiritual and sensory education, child’s artistic expression, art series, and educational field as stated in the Frame

	Educational Pramework for Primary Education. The practical part includes preparation, implementation and assessment of the art series.
<b>Klíčová slova:</b>	Identita, duchovní a smyslová výchova, výtvarná řada, rámcový vzdělávací program, osobnostní a sociální výchova.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Identity, spiritual and sensory education, art series, Frame Educational Programme, personality and social education
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	0
<b>Rozsah práce:</b>	101 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk