

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

**INTEGRACE VÝTVARNÉHO UMĚNÍ DO
VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA
1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Magisterská diplomová práce

Autor práce: Kozmanová Denisa

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Monika Dokoupilová

Olomouc 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci na téma „*Integrace výtvarného umění do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy*“ jsem vypracovala samostatně na základě uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci 16. 4. 2022

Denisa Kozmanová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí práce Mgr. Monice Dokoupilové za její cenné rady, odborné vedení práce a lidský přístup. Také bych chtěla poděkovat své rodině, která po celou dobu mého studia stála při mně a podporovala mě tím nejlepším možným způsobem.

Obsah

Úvod.....	5
Teoretická část	6
1. Výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ	6
1.1. Vývoj výtvarného projevu	7
1.2. Výtvarně projevové typy žáků	9
1.3. Výtvarné vnímání, myšlení a vyjadřování	10
1.4. Hodnocení výtvarného projevu	12
1.5. Výtvarné pomůcky na 1. stupni základní školy	13
1.6. Techniky ve výtvarné výchově.....	14
1.6.1. Kresba	14
1.6.2. Kresba ve výtvarné výchově.....	15
1.6.2. Malba	16
1.6.4. Malba ve výtvarné výchově.....	16
1.6.5. Grafika	17
1.6.6. Grafika ve výtvarné výchově.....	18
1.7. Učitel výtvarné výchovy	18
1.8. Vzdělávací obor výtvarná výchova v RVP ZV	19
1.9. Artefiletika.....	21
1.10. Galerijní animace	22
2. Výtvarné umění.....	23
2.1. Druhy výtvarného umění	24
2.2. Výtvarné umění 20. století	25
2.2.1. Expresionismus.....	26
2.2.2. Kubismus	27
2.2.3. Dadaismus.....	28
2.3. Historický kontext	29
Praktická část	32
1. Úvod do praktické části diplomové práce	32
2. Čestné prohlášení o vyplnění GDPR	33
3. Metodické listy.....	34
3.1. Metodický list č. 1	34
3.2. Metodický list č. 2	40
3.3. Metodický list č. 3	45
3.4. Metodický list č. 4	50

3.5. Metodický list č. 5	54
3.6. Metodický list č. 6	59
Závěr	65
Anotace	66
Seznam použité literatury.....	68
Úvod.....	5
Teoretická část	6
1. Výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ	6
1.1. Vývoj výtvarného projevu	7
1.2. Výtvarně projevové typy žáků	9
1.3. Výtvarné vnímání, myšlení a vyjadřování	10
1.4. Hodnocení výtvarného projevu	12
1.5. Výtvarné pomůcky na 1. stupni základní školy	13
1.6. Techniky ve výtvarné výchově.....	14
1.6.1. Kresba	14
1.6.2. Kresba ve výtvarné výchově.....	15
1.6.2. Malba	16
1.6.4. Malba ve výtvarné výchově.....	16
1.6.5. Grafika	17
1.6.6. Grafika ve výtvarné výchově.....	18
1.7. Učitel výtvarné výchovy	18
1.8. Vzdělávací obor výtvarná výchova v RVP ZV	19
1.9. Artefiletika.....	21
1.10. Galerijní animace	22
2. Výtvarné umění.....	23
2.1. Druhy výtvarného umění	24
2.2. Výtvarné umění 20. století	25

2.2.1. Expresionismus.....	26
2.2.2. Kubismus	27
2.2.3. Dadaismus.....	28
2.3. Historický kontext	29
Praktická část	32
1. Úvod do praktické části diplomové práce.....	32
2. Čestné prohlášení o vyplnění GDPR	33
3. Metodické listy.....	34
3.1. Metodický list č. 1	34
3.2. Metodický list č. 2	40
3.3. Metodický list č. 3	45
3.4. Metodický list č. 4	50
3.5. Metodický list č. 5	54
3.6. Metodický list č. 6	59
Závěr	65
Anotace	66
Seznam použité literatury.....	68

Úvod

Krása, estetika, umění a tvoření jsou všude kolem nás. Málokdo jim věnuje dostatečnou pozornost, avšak bez jejich přítomnosti by to na tomhle světě nešlo.

Už od dětství jsem v sobě měla tvořivého ducha. Všichni z mého okolí to o mně věděli. Vždy jsem zastávala názor „když něco chci, nejdříve si to zkusím vyrobit, pokud to nejde, až posléze hledám jiné možnosti a cesty, jak danou věc sehnat či vytvořit“. Tvoření mi nebylo, není a asi ani nikdy nebude cizí. Předměty, které projdou naším vlastním výrobním procesem, jsou přece ty nejlepší a máme z nich daleko větší radost. Nabývají pro nás úplně jiné citové hodnoty. Ať už se jedná o hrneček z keramiky nebo o vlastnoručně malovaný obraz, který nám visí nad komodou v obývacím pokoji. Tohle tvoření mě přivedlo i k mému studiu, i když se nejedná o obor čistě zaměřený na výtvarnou výchovu, stále má v sobě tvořivého ducha a podněcuje ke tvořivému myšlení, a později i k tématu mé diplomové práce.

Má práce je zaměřena na propojení výtvarné výchovy a výtvarného umění, z toho vyplývá i její název „Integrace výtvarného umění do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy“. Mým cílem je propojit výtvarné umění s výtvarnou výchovou. Představím žákům prvního stupně jinou strukturu práce ve výtvarné výchově. Inspirací mi budou umělecké styly 20. století, a to konkrétně kubismus, expresionismus a dadaismus. Mým úmyslem je to podat žákům nenásilnou formou, tak aby netušili, že se jedná o inspiraci z již zmiňovaných uměleckých stylů. Má diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části. První je část teoretická, která slouží jako teoretický základ pro část druhou, tedy praktickou. V teorii, která je rozdělena na dvě kapitoly – výtvarná výchova a výtvarné umění, se dozvíme charakteristické znaky výtvarné výchovy, vývojové etapy výtvarného projevu a jeho zvláštnosti, projevové typy žáků, ale také co je to výtvarné umění, výtvarné umění 20. století či historický kontext dané doby. V praktické části jsem se zaměřila na tvorbu šesti metodických listů na téma „Výtvarné umění ve výtvarné výchově“, které jsou právě inspirovány již zmíněnými směry 20. století.

Teoretická část

1. Výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ

Na začátek je důležité si charakterizovat důležité pojmy, mezi které patří například „výtvarná výchova“. Věra Roeselová (2005, s. 3) ji definuje jako „*obor s dynamicky rozvíjející se teorií, s různými výtvarně výchovnými koncepcemi, s úzkou vazbou na výtvarné umění, s rozsáhlou tematickou sférou, s odlišnými aktivitami a vyjadřovacími prostředky*“.

Výtvarná výchova se snaží interpretovat žákům jednak výtvarné umění ale i vizuální kulturu. V mé diplomové práci jsem se na tuto interpretaci zaměřila. Konkrétně tak, že vycházím z již známých výtvarných umělců a jejich výtvarných děl. Z nichž se inspiroji a vytvářím metodické listy, které následně realizuji v 1. třídě základní školy. Žáci si tak sami vyzkouší celý proces tvorby uměleckého díla. Začíná vytvořením výtvarného záměru, co dítě zamýšlí vytvořit, pokračuje jeho realizací, samotná výtvarná tvorba žáka, a dokončuje tento proces interpretací svého díla. Žáci se snaží zhodnotit svou práci a představit ji svým spolužákům. Přibližují své vnitřní pohnutky, které je vedly tímto konkrétním směrem. Cílem výtvarné výchovy je u žáků vzbudit zájem o výtvarné umění a o výtvarnou tvorbu. (Pastorová, 2017)

Podle Roeselové (2001, s.10) je výtvarná výchova rozdělena na dva odlišné procesy, které se navzájem prolínají a nemůžeme je od sebe oddělit. Vždy je jeden proces upřednostňován před druhým. Jedná se o proces výchovného působení a výtvarného vzdělávání. Dnes je proces výchovného působení dominantnější než vzdělávání. Díky němu se můžeme dále rozvíjet po vnitřní stránce, protože právě on vyzdvihuje duševní rozvoj člověka nad výtvarnou zkušeností či znalostí. To znamená, že je daleko více podstatnější výtvarná praxe, než znalost výtvarných směrů, děl či umělců. Samotnou výtvarnou činností se můžeme vnitřně rozvíjet a poznávat tak sami sebe, své myšlenkové pochody a vnitřní pohnutky.

Roeselová (2003, s. 4) uvádí, že výchovná role výtvarné výchovy vychází ze schopnosti vcítění se, která je pro nás stěžejní. Je zaměřena na uvědomování si sebe sama a dění v našem nitru. Mohou tak vyplouvat na povrch naše již dávno zapomenuté zážitky a prožitky. Díky tomu je jedinec schopný prožívání světa na hlubší vnitřní úrovni. Dítě, které se dokáže pozastavit, pozorně vnímat, prožít vjemy, formulovat své postoje k věci, má všechny potřebné předpoklady pro vytvoření citlivosti k výtvarné

tvorbě. Na tomto základě se mezi hlavní výchovné postupy řadí dialog, který vede žák sám se sebou, s vrstevníky či s učitelem samotným. Tento fakt podporuje již výše zmíněné vyzdvižení výchovného působení nad výtvarné vzdělání. Setká se tak více pohledů na jeden jev a dochází k pluralitnímu pojmání světa (tj. mnohohledovost). (Roeselová, 2001, s.10)

Ba naopak výtvarné vzdělávání se zaměřuje na odborné znalosti a dovednosti, které jsou zapotřebí pro výtvarnou tvorbu a také pro porozumění tvorby druhých. Žák přijde do kontaktu s výtvarnou kulturou. Obeznámí se s vyjadřovacími a výrazovými prostředky umění (jako je výtvarný jazyk, výtvarné myšlení, pracovní návyky, vlastnosti materiálů a výtvarné postupy). (Roeselová, 2003, s.3,4)

Díky všeobecnému vzdělání, které je i ve výtvarné výchově nesmírně důležité, je dítě schopno rozeznávat, pochopit a také aplikovat náměty a významy obsažené ve výtvarném projevu. Učitel může tuto dovednost dále úmyslně rozvíjet u žáků v hodinách výtvarné výchovy. (Roeselová, 2001, s.10)

1.1. Vývoj výtvarného projevu

V rámci výtvarné výchovy a výtvarného projevu mimo výtvarnou výchovu si žáci prochází vývojem, který můžeme definovat v různých etapách. Já zde následně nastíním tři etapy výtvarného projevu, které představila Sobáňová (2005, s. 47).

Tři etapy vývoje výtvarného projevu podle Sobáňové:

- Stádium spontánního výtvarného projevu
- Stádium tzv. krize dětského výtvarného projevu
- Stádium výtvarného projevu dospívajících

První stádium spontánního výtvarného projevu započíná uvědoměním dítěte, že určitý nástroj může zanechávat stopu. Nemusí se striktně jednat o výtvarné potřeby, ale může to být cokoli, co zanechá viditelnou stopu na podkladu. Přechází do etapy dodatečně interpretované čáranice. To znamená, že se dítě pokouší z nahodilých čáranic vytvářet pod vlivem okolí, nejčastěji dospělých, význam pro jejich díla. Na základě otázek typu: „Co jsi nakreslil? Co to znamená?“ reagují děti spontánně až po dokončení. Interpretace může být různá. Jejich čáranice mohou jednou znamenat nahodilý předmět, podruhé ji připodobnit ke členu domácnosti. Následně dítě si začíná

uvědomovat, že viditelné jevy v jeho okolí může ztvárnit na papír. Tyto jevy může vnímat stejně i jeho okolí, nejen dítě samotné. (Šobáňová, 2005)

V období předškolního a raně školního věku se dítě přiklání k jednoduchým bodům, liniím a tvarům. Poté se začínají projevovat ikonografické znaky dětství, kterým může být dodán výraz barvou. Ikonografickými znaky rozumíme takové znaky, které mají společný určitý význam. Mezi první ikonografické znaky řadíme čmáranici, která se projevuje okolo 2. až 3. roku dítěte. Časem v dětské čmáranici můžeme nalézt prvky, které se podobají okolnímu světu. Dítě začíná kombinovat různé tvary a spojovat je (např. křížení dvou čar, křížení různých geometrických tvarů, apod.). Ke svým dílům připojuje komentář, a to v podobě příběhu, asociací či jen jednoduchého pojmenování výkresu. Samotný vývoj ikonografického znaku můžeme podložit na ztvárnění postavy. Nejdříve má oválný pratvar, vyskytuje se mezi druhým až třetím rokem. Hlavonožec se začíná projevovat mezi třetím až pátým rokem. Má pouze tvář a postavu, chybí krk. Na tomto základě vnikl název hlavonožec. Od čtvrtého roku se začínají objevovat detaily, které nabývají na četnosti. (Roeselová, 2003)

Následuje období proměn ve výtvarném projevu, pro který je typický konflikt mezi ikonografickým znakem dětství a objektivním pozorováním. Žák je naučený nějakým způsobem ztvárnit vnímanou realitu, ale díky pozorování ji vidí jinak. Avšak ji podle něj neumí ztvárnit. Toto u žáka může vzbuzovat pocit nejistoty. Z těchto pocitů může dále vzniknout krize výtvarného projevu. V tomto období žáka provází ztráta sebedůvěry ve výtvarném projevu, a proto může dojít ke ztrátě zájmu o výtvarnou činnost – obvykle okolo 10. roku života. Nárůst estetického citění, rozhledu, technické a výtvarné zdatnosti, a především racionálního uvažování v kombinaci s ubývajícím výtvarnou spontánností může mít za následek vnitřní rozpor. Pro krizi výtvarného projevu je typická ztráta sdělnosti, převaha lokální barevnosti, nejistota podání a neorganizovaný výskyt popisných motivů mezi dětskými znaky. Ztrátou sdělnosti se rozumí, že výraz díla je oslaben, dochází k odebrání individuálních rysů díla a ke ztrátě pohyblivosti (postavy nejsou v pohybu, jsou strnulé). Lokální barevnost se ve výtvarném díle projevuje strachem z barevné nadsázky, tj. pojem lokální barevnost označuje obecně danou barvu předmětu, např. mrkev je vždy oranžová, nebe je vždy modré. Objekty mají takovou barvu, která odpovídá realitě. Tento proces změn se dá velice obtížně časově zařadit či klasifikovat. U každého je individuální a odvíjí se na základě osobnostního rozvoje. (Roeselová, 2003)

Pokud žák překonal výtvarnou krizi, nastává u něj přechod k výtvarnému projevu dospělých. Jedinec se hledá a specializuje se. Jeho volba může být ovlivněna zájmem o realitu, potřebu pocitového ukotvení, hledáním souvislostí a touhou si dokázat vlastní schopnosti. Nadále se žáci samostatně rozvíjí a stávají se z nich osobití tvůrci. (Roeselová, 2003)

1.2. Výtvarně projevové typy žáků

Jak již bylo zmíněno výše, žáci si prochází etapami výtvarného vývoje. Na jehož konci dospějí do výtvarně projevového typu či inklinují k jednomu z nich. Co ale tento pojem vlastně znamená?

Sobáňová (2006, s. 61) teoreticky definovala výtvarně projevové typy. Na základě pozorování můžeme rozeznat žáky vykazující specifické znaky, které se řadí k určitému výtvarně projevovému typu. Znamená to, že žáci řadící se k určitému typu budou vykazovat znaky stejného či podobného vyjadřování. Jejich vývoj výtvarného projevu se bude odvíjet obdobným směrem a tento jejich způsob vyjadřování se po zbytek jejich života již nezmění. Tato výtvarná typologie je užitečnou pomůckou pro učitele, který tak může lépe porozumět výtvarným projevům svých žáků. Avšak vyhraněné typy žáků se vyskytují jen vzácně. Žák má spíše tendence se k určitému typu přiklánět, inklinovat.

Věra Roeselová (2001, s. 19-22) uvádí model, který má čtyři základní typy projevu, jejichž projevy lze snadno rozeznávat. Jedná se o vizuální, imaginativní, dekorativní a smíšený typ.

Jestliže žák jeví zájem o vnější realitu, je velice pozorný, všímá si detailů, které i zpodobňuje, nejspíše inklinuje k vizuálnímu typu. Dítě zpodobňuje vše, co vidí. Pamatuje si detaily. Brzy však jeho projev ztrácí na spontánnosti a je spíše strnulý. Drží se pouze představy, kterou může vidět. Fantazii a spontánnost odsouvá na druhou kolej. U modelování si spontaneitu udržuje nejdéle díky nepoddajnosti materiálu a nepřesnému ztvárnění, které mu narozdíl umožňuje například kresba. Průběh krize výtvarného projevu je u tohoto typu složitější. Ta se dostavuje dříve a také dlouho tvá. Proto tyto děti vyžadují citlivý individuální přístup, který jim dodává pocit sebedůvěry. Často se potýkají s problémem přijmout své dílo takové jaké je, protože dle jeho očí

neodpovídá realitě, tomu, co vidí. Protože není v jeho silách v daný okamžik přenést vnímanou realitu do svého výtvarného projevu.

Dalším typem je žák, který silně prožívá smyslové podněty, zaměřuje se na vlastní tělesné i duševní reakce a hlouběji přemýšlí o světě. Jedná se o imaginativní typ. Pro tohoto žáka je typické užívání nadsázky, asociací, symboliky a tajemství. Hojně užívá své fantazie, se kterou nešetří. Jelikož je jejich tvorba založena na jejich emocionálním vnímání světa, nedochází ke konfliktu s realitou, tudíž krizi výtvarného projevu takřka nezaznamenají.

Žák, pro kterého jsou důležité výtvarné hodnoty (linie, barvy a tvary, materiál, gesto, spojené s vedením nástroje), je typ dekorativní. Klíčovým pro tento typ je estetické potěšení. Často až do dospělého věku si jedinec uchovává znaky svého dětského grafického projevu. V kresbě má problém s objektivní charakteristikou viděného a u malby je pro něj typické užívání velkých barevných kontrastů nebo jemných harmonií. Jelikož nepřichází do sporu s realitou, krize výtvarného projevu se ho příliš nedotýká.

Posledním typem je syntetizující, tj. smíšený typ. Prolínají se v něm všechny výše zmíněné typy, a to v různém poměru. Je pro něj typická všestrannost. Projevuje se spontaneitou a uplatněním invence, tj. nápaditostí. Žák si věří, je pohotový, jistý, často i manuálně zručný. Není ale schopný dospět do krajních poloh ostatních výtvarně projevovalých typů. Aby dosáhl perspektivnímu zobrazování skutečnosti, musí se tomu naučit. I imaginace mu dělá problém. Jelikož smíšený typ zahrnuje i typ vizuální, krize výtvarného projevu tyto žáky nemine. Má u nich však slabší průběh.

1.3. Výtvarné vnímání, myšlení a vyjadřování

Podle Roeselové (2001) je dítě od útlého dětství aktivně vnímající bytostí. Vnímá a rozeznává lidskou tvář, a to především tvář jeho matky. Aktivně reaguje na podněty z okolního světa jako je vůně a chuť mateřského mléka, dokáže rozlišit význam mimiky, rozeznává hlas matky od hlasu ostatních lidí a různě reaguje na zvuky. Později se zaměřuje na důležité vlastnosti okolních předmětů. V této fázi vývoje dochází k rozvoji sítě neuronů v jeho mozku. Ta se tvoří učením. Již od samého začátku dítě přichází do kontaktu s různými smyslovými vjemy. Dokáže rozlišit příjemné zážitky od těch nepříjemných. Jeho přirozeností je spojovat různé druhy

vnímání a následné vyjadřování, např. spojení hudby a pohybu, slov a linií, barev a tónů apod. V okolí dítěte se nachází nepřehledné množství výtvarných podnětů. Jimi jsou linie, tvary, světlo, barvy, struktury, objemy aj. Tyto podněty dokáže pojmenovat už v předškolním věku. Zkouší rozpoznat charakteristické rozdíly jejich výtvarných kvalit – barevnosti, tmavosti a světlosti, pravidelnosti a nepravidelnosti, velikosti či polohy. Dokáže vnímat jejich význam a spojení – význam rozmístění, neuspořádanost či vyváženost ve formátu. Zároveň s vnímáním se rozvíjí i výtvarné vidění, výtvarné myšlení a výtvarné cítění. Výtvarné vidění aktivují podněty z okolí. Výtvarné podněty dítě vidí v obrazech všedního života. Mezi vizuálně vnímané znaky řadíme postavu, slunce, stůl či dům. Tyto znaky jsou základní prvky našeho života, kterým věnujeme pozornost. Dítě bezděčně, tj. nevědomky, poznává tvary a barvy určitého předmětu v několika variacích (v ilustracích, ve skutečnosti, na hračkách). Zbavuje je přebytečných detailů a ponechává jim důležité a typické znaky, které jsou důležité pro jeho rozeznání. Třídí a vyhledává vizuální znaky. Dokáže se vizuálně orientovat.

Výtvarné myšlení dle Roeselové (2001, str. 8) má dvě roviny, jimiž jsou rovina pojmenování a operativní aktivita. Rovina pojmenování je zaměřena na označení složek vizuálního zážitku. Dítěti je umožněno, aby se vyjádřilo ať už slovně, výtvarně nebo jinými výrazovými prostředky. Díky pojmenování obrazotvorných prvků se dítě může přiblížit k uměleckému dílu. Jak jsem již zmínila druhou rovinou je operativní aktivita. V ní dokáže dítě operovat s výtvarnými prvky. To znamená, že je dokáže posoudit a porovnat, usuzovat estetické účinky, hledat vztahy mezi nimi. Brzy na to dítě začíná chápat jejich místo v kompozici a přetransformovat řešení či posuzovat významy tématu. Na to můžeme navázat dalšími metodami výtvarného myšlení – analýza, syntéza, parafráze, transpozice, abstrakce, variabilita, aj. K výtvarnému myšlení neoddělitelně patří i výtvarné cítění. Na jehož základě dítě dokáže rozlišit pocit libosti a nelibosti. Podle barevné kombinace vycítí příjemnou či nepříjemnou barevnost, přiřadí k němu náležitý pocit. Jakmile si dítě osvojí výtvarné cítění, vidění a myšlení a následně je spojí dohromady, může zkoumat linie, barvy, tvary či světlo a dokáže se seberefektovat. Je schopno využívat různými způsoby výtvarný jazyk. Pro rozmanitost výtvarného vyjádření je důležité tvořivé myšlení. Toto myšlení nám umožňuje ztvárnit určité výtvarné téma různými prostředky – kresba, malba, grafika, plastika apod. Jiný způsob rozmanitosti se projevuje ve volbě motivu při ztvárnění námětu.

1.4. Hodnocení výtvarného projevu

Neodmyslitelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu je hodnocení, které slouží jako motivace pro žáka o jeho budoucí vzdělávání a udává směr jeho dalšímu vývoji. Může sloužit také jako zpětná vazba o jeho práci. Kladné hodnocení má motivační charakter do budoucího vzdělávání a také k budoucí výtvarné činnosti. Negativní hodnocení může mít charakter jak motivační, žák se snaží o lepší výkon a překonání poslední negativní zkušenosti, tak charakter demotivující, kdy žák si myslí, že už to lépe nesvede, a tak se smíří se špatným hodnocením, jak od učitele, tak svým vlastním sebehodnocením. Je důležité žákům vysvětlit a vštípit, že negativní hodnocení není špatné. Žák by se měl umět poučit ze svých vlastních chyb a mít je na paměti při další obdobné činnosti.

Pro žáka je mnohem důležitější jeho vlastní sebehodnocení a jak s ním posléze bude pracovat. Při hodnocení výtvarného projevu je důležitá schopnost výtvarně oslovovat a intuitivně porozumět druhým. Nezáleží, zda je výsledek výtvarné činnosti dobrý nebo špatný, stěžejní však je pochopení sám sebe, svého záměru a jeho obhájení, nebo naopak změna řešení. Hodnocení slouží jako podnět pro jedince, který ho má vést k zamyšlení nad svou vlastní představou. Nejde pouze o pochopení svých pocitů, a tudíž i svého výtvarného projevu. Součástí hodnocení je i snaha pochopit a vcítit se do výtvarného projevu ostatních. Pokud jedinec dokáže ocenit ve svém díle osobitost a jedinečnost, je přirozené, že tyto kvality dokáže ocenit i v tvorbě druhých. Pokud je tato schopnost rozvinuta dostatečně, je schopen lépe chápat jejich smysl a význam. Výtvarná komunikace je skvělým prostředkem, aby se jedinec dokázal otevřít výtvarnému umění a taky k jeho všímavému prožívání. (Roeselová, 2000)

Magdalena Novotná (2020) provedla studii s názvem: „Portfolio jako nástroj reflexe ve výtvarné výchově“, která je zaměřena na metodiku digitálního profesního portfolia jako nástroj pedagogického plánování a reflexe ve výuce výtvarné výchovy v primární škole. Poukazuje na možnosti, které nabízí portfolio v oblasti reflexe a hodnocení s ohledem na rozvoj vizuální gramotnosti žáků. Ukotvuje problematiku reflektivního portfolia teoreticky. Analyzuje více než 140 zaznamenaných lekcí výtvarné výchovy. Jedná se o metodologickou studii.

Portfolio představuje až pětiletou docházku žáků na prvním stupni základní školy. Je členěno do jednotlivých čtvrtletí a pololetí, případně do delších výtvarných

projektů. Portfolio umožňuje reflexi různého typu. Může zachycovat proces umělecké tvorby žáků a vzhledem k dlouhodobému charakteru i její vývoj. Metodologická studie popisuje a analyzuje způsob využívání digitálního reflektivního portfolia ve výuce výtvarné výchovy. Zaměřuje se na čtyři hlavní aspekty práce s tímto didaktickým přístupem, které lze chápat i jako výzkumné otázky:

- Portfolio jako nástroj plánování výuky
- Portfolio jako nástroj reflexe
- Portfolio jako prostředek komunikace
- Portfolio jako nástroj hodnocení

Studie vychází z praxe primární školy a usiluje o její zlepšení, formou zavedení portfolia do výuky výtvarné výchovy, čímž spadá do oborového kvalitativního terénního výzkumu s prvky akčního výzkumu. Digitální portfolio je vedeno od roku 2016, momentálně se jedná okolo 140 alb. Účastníci výzkumu jsou žáci, jejichž portfolia autorka analyzuje, rodiče, kteří mají možnost do portfolia nahlédnout, kolegové autorky, s nimiž některé kroky diskutuje, ale i vedení školy, které některé opatření musí schválit. Pro vytvoření portfolia je využívána platforma Fotky od společnosti Google. Analýza portfolia probíhá tak, že autorka porovnává jednotlivá alba v rámci tříd a ročníků s podporou záznamů v pedagogickém deníku.

1.5. Výtvarné pomůcky na 1. stupni základní školy

Dále si nastíníme výtvarné pomůcky, které se používají na prvním stupni základních škol, a které jsou vhodné.

Mezi hlavní techniky v 1. a 2. ročníku základní školy bývaly podle Poupy a Vosečka (1984, str. 33-36) kresba tužkou, pastelkami a akvarel. Tyto techniky ochuzují výrazově výtvarný projev a práce s nimi má nepříznivý vliv na vývoj kloubů ruky. Kvůli těmto důvodům je můžeme považovat za nevhodné pro daný školní věk. Měkký grafický materiál, který zanechává širokou stopu, považujeme za přiměřenější a celkově vhodnější. Může se jednat například o voskový nebo suchý pastel. Z řady malířských pomůcek vnímáme za vhodné tempery či vodové barvy. Techniky můžeme dále kombinovat navzájem. Takto vzniklé techniky můžeme označovat jednotným

názvem jako tzv. kombinované techniky. Nejčastější kombinací je voskový pastel a vodové barvy. Velikost štětce při malbě se odvíjí o velikosti formátu papíru, ale obecně platí, že za nejvhodnější štětce v sadě považujeme velikosti 8, 12, 16. Při malbě můžeme využít i velkého formátu balícího papíru, který je dost silný. Při takové malbě žáci pracují, pokud možno ve stoje.

Dále můžeme v hodinách výtvarné výchovy využít i modelový materiál, mezi který řadíme například sochařskou hlínu, modurit, ale i plastelínu. Sochařská hlína je jeden z nejvhodnějších materiálů, má mnoho výhod pro modelování v prostorách školy. Je plastická, hygienická a také levná. Žáci s ní mohou pracovat ve větším množství, a tak nejsou nijak velikostně omezeni. Pro uchování hotových prací učitel je nechá pouze zaschnout, hlína zatvrdne. Mezi nejrozšířenější materiál ve škole na modelování patří jednoznačně plastelína. Je dostupná, ale práce s ní je komplikovaná a má také řadu nevýhod. Omezuje žáky velikostně, neodpovídá hygienickým požadavkům, některé druhy jsou mazlavé a špatně tvárné. Jelikož je plastelína sama o sobě barevná, při smíchání vzniká strakatý dojem a ztrácí na prostorovosti. Následné oddělení barev od sebe je složité a nepraktické. Míchají se barvy do sebe, a tak vznikají barvy, které nejsou žádány. Modurit je vhodný na drobné výtvary jako například malé ozdoby, doplňky, otisky apod. Je ale nepoddajný a žákům se s ním pracuje špatně.

Mezi další hojně využívaný materiál řadíme přírodniny, které si žáci sami nasbírají při esteticko-výchovných vycházkách. Jedná se o oblázky nejrůznějších tvarů a barev, listí, kořeny, plody, větvičky apod. Učitel vede své žáky k vnímání krásy v samotném materiálu. (Poupa, Voseček, 1984)

1.6. Techniky ve výtvarné výchově

Po výtvarných pomůckách přicházejí na řadu techniky užívané ve výtvarné výchově. Některé jsem již zmínila v předchozí kapitole. Teď přiblížím více do detailu kresbu, malbu a grafiku, a taky zmíním jejich podobu ve výtvarné výchově.

1.6.1. Kresba

Kresba se pokládá za nejpřirozenější výtvarnou činnost. Již pro malé dítě je tužka velice atraktivní nástroj, který je pro něj zajímavý svým tvarem a taky barevnou stopou, kterou zanechává především na papíře. Zpočátku po papíře jen čárá a poté si

začíná uvědomovat, že linie a tvary vytvořené na papíře začínají připomínat okolní svět. A tak se z hry stává uvědomělá výtvarná (hlavně tedy kreslířská) činnost. To také slouží jako motivace pro dítě, protože v tomto období nalézá pochopení a uznání u druhých. Tím může vzrůst jeho zájem o další výtvarný projev a zdokonalování se v něm. V kresbě, která probíhá na začátku výtvarného projevu, se odráží dětské vnímání světa, jeho volný čas či jeho zájmy a oblíbené postavy (např. pohádkové či filmové). Aby se předcházelo upuštění od kresby, které by mohlo nastat při krizi výtvarného projevu, je důležité poskytovat dítěti další a zajímavé kreslířské aktivity, které upoutají jeho pozornost a tuto krizi zdárně překoná. (Roeselová, 1996)

1.6.2. Kresba ve výtvarné výchově

Dětský kresebný projev má tři podoby. První z nich je kresba z představy, která kresebnou dráhu dítěte začíná. Pro ni je typické, že vypráví o zážitcích, zkušenostech a představách žáka. Kresbu z představy střídá kresba, která je motivována skutečností. Vychází z vlastního pozorování jedince, které odráží jeho pohled na danou skutečnost. Podle toho, co ho zaujme jako první a také nejvíce, se stává zpravidla objevem a základním výtvarným problémem. Žáci se učí vystihnout podobu a zároveň výtvarně nad objektem uvažovat. Je velice zajímavé, že mezi vyjadřovacím prostředkem a námětem je výrazný vztah. Ten může ovlivnit celistvé působení a výrazovou hodnotu konečného díla. Jeden a tentýž námět nakreslený perem, tužkou nebo uhlem může nabýt úplně jiné výrazové hodnoty. Také různé pojetí kresby a následně i její podání může přinést různé výsledné práce (věcné, stylizované, dekorativní či analytické). Poslední třetí kresbou je návrhová, která slouží jako předloha či plán pro realizaci v jiném materiálu. V dětském projevu ji můžeme vidět například při návrhu volné plastiky či při tvorbě z keramiky. Speciální kresbou je studijní. Jedná se o výtvarný přepis skutečnosti (např. předměty denní potřeby, zátiší, krajina, zvířata, postavy či tváře). (Roeselová, 1996)

Kresebné techniky můžeme rozdělit do dvou skupin. Mezi ty, co nechávají suchou stopu, řadíme kresbu tužkou, kresbu rudkou a kresbu uhlem. Naopak mezi ty, které nechávají stopu mokrou, řadíme perokresbu, kresbu dřívkem, kresbu štětcem a kresbu fixy. (Roeselová, 1996)

V kresbě můžeme využít tužku, voskovanou tužku, pastelky, měkké pastely, olejové pastely, křída a tyčinka Conté, uhel, stříbrnou tužku, křídovou kresbu, perokresba, tušová malba a další. (Smith, 2013)

1.6.2. Malba

Pomocí malby předškolní děti ztvárňují emoce, vztahy, prožitky a skutečnosti našeho světa. Barvy jsou pro děti barevnou hmotou, kterou mohou dále tvořit. Jejich malba může nabýt formy neverbální komunikace, díky které se může dítě intuitivně vyjadřovat. Charakter malířského projevu je podmíněn barevným citěním dítěte a také má významný vliv i typologická orientace žáka. Ta nám určuje do jisté míry i vztah dítěte k lokální barevnosti a k barevné nadsázce. (Roeselová, 1996)

Zprvu se dítě přiklání k typickým situacím, které dítě vidí kolem sebe (např. tráva je zelená, nebe je modré, rty jsou červené apod.). Jedná se o symbolickou volbu barev, které dekorativně založený žák zůstává dlouho věrný. Postupně však přechází pozornost na výtvarné kvality barevné kompozice a na její estetické účinky. (Roeselová, 1996)

Když nastává krize výtvarného projevu, zaostává i spontaneita a výtvarné sebevědomí. K překonání této krize můžeme pomoci například vhodnou volbou tématu. Vybíráme takové téma, které nevyžaduje popisnost. Není v rozporu s realitou. Vhodné náměty jsou například přepis nálad, počasí, pocitů, živlů, smyslové zážitky či vyjádření snových představ. Zároveň podporuje schopnost daný námět vyjádřit barvou. (Roeselová, 1996)

1.6.4. Malba ve výtvarné výchově

Malba ve výtvarné výchově se objevuje podobně jako kresba v několika podobách. Těmi jsou malba z představy, malba motivována skutečností a malba návrhová. (Roeselová, 1996)

S malbou obecně se dítě setkává později než s kresbou. Malba z představy nevyžaduje soustředění na linii. Vychází ze světa lidí, přírody a věcí. Zpočátku dítě sestavuje příběh nebo jednoduchý námět, který doplňuje základní škálou barev. S přibývajícím zkušenostmi dítě vyjadřuje nové složitější podněty a také rozšiřuje svou základní škálu barev o barvy jiné a jejich odstíny. Barvě přikládá nový

plnohodnotnější význam. Používá ji jako svébytný prostředek komunikace. Barevné vyjadřování přenáší na papír niterné pocity a naladění dítěte. Vlastnosti mísení barev pozná nejlépe při práci s temperou, která dovoluje neomezené míchání nejrůznějších odstínů. (Roeselová, 1996)

Malba motivována skutečností je volnou parafrází viděného, u každého žáka je jiná. Podněty, které žáka zaujaly, vidíme v malbě jako nosné výtvarné prvky. U starších dětí můžeme vidět větší zájem o malbu zátiší či věcnou malbu. U dospívajících se můžeme setkat se studijní malbou, která má významnou roli při studiu na uměleckých školách, vysokých uměleckých školách či na pedagogických fakultách. Může se však objevit i na základních uměleckých školách či na gymnáziích, které mají rozšířenou výuku výtvarné výchovy. (Roeselová, 1996)

Návrhová malba na prvním i na druhém stupni řeší varianty výtvarných etud. Žáci se nejprve zabírají vlastnostmi barev a barevných vazeb, výrazové nebo dekorativní účinky. Ty potom uplatňují nejčastěji v užité grafice (např. plakáty, obalový design, série známek apod.). Malba návrhová se také může využít při práci s jiným materiálem, kdy předchází příprava návrhů k realizaci v jiném materiálu (např. textil, keramika, loutky apod.). (Roeselová, 1996)

V malbě využíváme vybavení pro malíře (štetce, houby a polštářky, špachtle a stěrky, válečky, palety, misky, hadry, stříkací pistole a další alternativní nástroje). (Smith, 2013)

1.6.5. Grafika

Základem grafiky je výtvarné myšlení. Vyžaduje citový, výtvarný ale i rozumový přístup k vnímané skutečnosti, kterou posléze přenáší na papír pomocí grafických technik. Dítě není schopno samo zvládnout objevit vyjadřovací prostředky grafických technik. Je důležité, aby bylo obeznámeno s principy tisku, aby bylo schopno si uvědomit, jak si má naplánovat postup práce, tak aby výsledek vypadal dle jeho představ a požadavků. Také je důležité, aby vědělo, jak se na pracovišti chovat, aby nedošlo k nechtěnému úrazu při používání pomůcek pro grafické znázornění. Může trvat několik let, než si dítě dokáže reálně předvídat, co způsobí například stopa jehly, a pak své zkušenosti aplikovat v praxi. V grafice je daleko větší rozptyl námětů, které dítě může znázornit. (Roeselová, 1996)

1.6.6. Grafika ve výtvarné výchově

Pro grafiku jako takovou je hlavním znakem množství, daná práce se může několikrát rozmnožovat. K tomu se využívá postupu tisku z výšky, z hloubky či z plochy. Ve škole se nejčastěji můžeme setkat s černobílou grafikou, která je příhodná díky své menší časové náročnosti. Pokud je časová dotace větší, můžou se žáci ve škole pokusit i o vícebarevnou variantu. Dostává se zde do popředí i grafické myšlení, které se projevuje vyhledáváním podstatného a ochuzením o zbytečné detaily. Dítě si uvědomuje, že na matici nemůže vměstnat všechny viděné detaily. (Roeselová, 1996)

Tisk můžeme rozlišit podle druhu: z výšky, z hloubky, litografie (kamenotisk), sítotisk, tisk z plochy. (Smith, 2013)

1.7. Učitel výtvarné výchovy

Jakými vlastnostmi a přednostmi by měl oplývat učitel výtvarné výchovy? Roeselová (2003, s. 6) uvádí, jak by měl vypadat: „*Tvůrčí osobnost s vyhraněným vztahem k životu a k umění, vzdělaný a eticky citící člověk s aktivním přístupem k dítěti, plný citu, humoru, rozvahy a fantazie, a výtvarník s tvůrčím přístupem k umělecké tvorbě i k výtvarné výchově.*“

Výtvarná výchova je velice osobitý předmět, tudíž i její učitel by měl disponovat několika určitými vlastnostmi. Jak by měl vypadat učitel definovala Roeselová (2003, str.6). Podle ní je učitel hybnou silou výchovně vzdělávacího procesu, jeho úkolem je motivovat a připravovat výtvarnou činnost a propojovat ji s literaturou a výtvarným uměním. Měl by se snažit o podněcování představivosti, být trpělivý, a tím vyvolávat důvěru u svých žáků. V rámci vyjadřování volí vhodná slova a slovní obraty, gesta i mimiku. Dále zařazuje do hodin dialog, čímž se snaží odhalit způsob myšlení žáků a jejich výtvarné cítění. Má takové postoje, kterými dokáže směřovat žáky k tomu, aby si vytvořili své vlastní.

Pedagogický proces je nepředvídatelný, zde uplatňuje učitel svou pedagogickou tvořivost. Aktivně reaguje na prudké změny ve vyučovací hodině. Snaží se u žáků probudit schopnost nahlížet na svět z více pohledů. Při volbě námětu hodiny volí takový, aby podněcoval duševní rozvoj dítěte.

Obtíže mohou nastat, pokud dojde ke sporu generačních rozdílů mezi učitelem a žákem. Aby těmto problémům učitel předcházel, měl by akceptovat představy o světě a způsob uvažování i vyjadřování svých žáků. Aktivně vnímá změny společnosti a sleduje proměny zájmů dané generace.

Magdalena Novotná (2019) vedla studii, která nese název: „Čeho si všímají studenti učitelství na videonahrávce hodiny výtvarné výchovy. Tato studie je součástí širšího výzkumu realizovaného Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Širší výzkum má za cíl porovnávat profesní vidění studentů různých oborů a fází studia. V této konkrétní studii je popisováno profesní vidění studentů učitelství 1. stupně ZŠ ve výtvarné výchově. Cílem výzkumu bylo zmapovat předpoklady výuky výtvarné výchovy v primární škole.

Výzkumu se zúčastnilo 34 studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ. 21 studentů bylo specializováno na cizí jazyk a 13 studentů bylo specializováno na výtvarnou výchovu. Byli vybráni studenti 4. a 5. ročníku studia, tj. ti, kteří už absolvovali. Do hodiny výtvarné výchovy byla umístěna videokamera, jejíž záznam slouží studentům k reflexi jejich práce. Na základě tohoto videa sepsali svou reflexi, jejíž rozsah nebyl stanoven. Jejich úkolem bylo napsat, co je zaujalo a co je podle nich důležité.

Pomocí grafu byly zpracovány výsledky, které ukazují, že nejčastěji si studenti všímají tématu hodiny (76 %) a uplatnění projektové metody (74 %). Méně než polovina studentů si všímala nejasného zadání úkolů a faktu, že pouze malá část hodiny je věnována výtvarné tvorbě. Nejméně si studenti všímají komunikačního rozměru hodiny a konkrétních výpovědí žáka.

1.8. Vzdělávací obor výtvarná výchova v RVP ZV

Kurikulární dokumenty mají dvě úrovně – státní a školní. Státní úroveň zastupují rámcové vzdělávací programy, tj. RVP. Jejich obsahem je vymezení závazných rámců vzdělávání pro jednotlivé etapy (předškolní, základní, střední vzdělávání). Školní vzdělávací programy, tj. ŠVP, jsou stěžejní pro školní úroveň. Udávají podobu vzdělávání na jednotlivých školách, které si je tvoří samy. (RVP ZV, 2021)

Vzdělávací oblast Umění a kultura zprostředkovává žákům neracionální poznávání světa. Vede žáky k uměleckému osvojování světa, rozvíjí specifické cítění, tvořivost,

vnímavost k uměleckému dílu, k sobě samému, ale také k okolnímu světu. Dochází k rozvoji nonverbálního vyjadřování při tvořivých činnostech. Žák se snaží vyjadřovat pomocí tónu a zvuku, linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky apod. (RVP ZV, 2021)

V rámcovém vzdělávacím programu nalezneme dva vzdělávací obory, a to Výtvarnou výchovu společně s Hudební výchovou, které patří do vzdělávací oblasti Umění a kultura v etapě základního vzdělávání. Tuto vzdělávací oblast je možné obohatit o doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova. Výtvarná výchova je zaměřena na vizuální obrazové znakové systémy. (RVP ZV, 2021)

Na základní škole ve výtvarné výchově je dominantní zastoupení tvůrčích činností, které dál rozvíjí vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. Do učiva výtvarné výchovy řadíme rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. (RVP ZV, 2021)

Výzkum Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula, jehož autorkou je Petra Šobáňová (2011), je zaměřený na učitele výtvarné výchovy na základních školách. Zkoumá, zda učitelé reflektují celou šíři učiva výtvarné výchovy, znají obsah RVP ZV, jak formulují obsah výtvarné výchovy a co považují za učivo VV. Byly položeny dvě výzkumné otázky:

- Co učitelé výtvarné výchovy považují za učivo svého vzdělávacího oboru?
- Jakému učivu se aktuálně s žáky věnují a jakým způsobem tento konkrétní vzdělávací obsah formulují?

Nejdříve byla provedena teoretická analýza a poté bylo stanoveno téma šetření, které tedy jsou znalosti kurikula VV u učitelů ZŠ. Tento problém byl zkoumán kvantitativními metodami. Sběr dat byl uskutečněn pomocí dotazníků, který měl otázky otevřené a respondenti mohli uvést vícero odpovědí. Počet respondentů byl 188. Na otázku „Co je podle Vás učivem VV?“ byla nejčastější odpověď uplatňování subjektivity. Na poslední otázku „Jakému konkrétnímu učivu se ve VV právě věnujete?“ uvedli respondenti konkrétní námět či že se věnují výzdobě školy nebo výrobě dekoračních dárkových předmětů.

Výsledkem výzkumu bylo, že učitelé VV nemají dostatečné znalosti kurikula a o učivu neuvažují jako o celku. Ignorují celé obsahové domény ověřování komunikačních účinků, které tvoří třetinu učiva oboru.

1.9. Artefiletika

Výtvarný projev doprovází člověka od jeho útlého dětství. Je v něm vyobrazen jeho vnitřní svět, jeho tvář. Výtvarná tvorba nám představuje svět, ale pouze takový, jak ho vnímá daná osoba. Na základě toho může člověk dojít k sebepoznání a sebeuvědomění. Výtvarná tvorba se tak prolíná s arterterapií, která patří k psychoterapeutickým oborům. (Roeselová, 2000)

Díky psychoterapii se nejen léčí duševní nemoci, ale taky vede člověka k zamyšlení nad sebou a nad svým pohledem na svět. (Roeselová, 2000)

Výtvarná výchova, která nese prvky arterterapie, nemůže být řazena ani do výtvarné výchovy ani do arterterapie. Proto vznikl nový pojem a tím je artefiletika jako zvláštní pojetí širší expresivity ve výtvarné výchově. (Roeselová, 2000)

Artefiletika se skládá ze dvou částí. První vychází z arterterapie a umění, druhá naopak z myšlenky H. Broudyho o filetickém přístupu ve výchově. Ten je zaměřen na spojení tvůrčí exprese a reflexe. (Roeselová, 2000)

Učíme se navzájem tolerovat a chápat své odlišnosti. Poznáváme svět i z jiných úhlů pohledu, než je jen ten náš. V artefiletice tomu napomáhá i kruhové uspořádání skupiny. To symbolizuje náš malý svět, který náleží jen té dané komunitě ve skupině. Probíhá zde dialog a také převážná část výtvarné tvorby. Jedinci si vytváří svůj unikátní expresivně symbolický jazyk, kterým dokáží popsat i prožívat své životní události. Díky němu také mohou lépe pochopit své vnitřní já a druhé kolem sebe. (Roeselová, 2000)

U pedagoga se předpokládá vzdělání (v oboru filozofie, psychologie, psychoterapie nebo popřípadě speciální pedagogiky), moudrost a osobnostní zralost. Měl by být také trpělivý, chápavý a mít nadhled nad řešenými otázkami. Jedinci v artefiletické skupině si navzájem odhalují své vnitřní prekoncepce, tj. intuitivní domněnky. To znamená, že se u nich čeká otevřenost a sdělnost. Pedagog by měl jít příkladem. Toto odkývání může být zpočátku těžké. Proto by mělo dojít k vytvoření příjemné, klidné, a hlavně bezpečné atmosféry ve skupině. Bez tohoto klimatu postrádá artefiletika svůj smysl. (Roeselová, 2000)

Výtvarné vyjádření, materiály či techniky artefiletice slouží jako vyjadřovací prostředky. Důležité je, aby technika svou náročností negativně neovlivňovala

autentičnosti výrazu. K ovládnutí nové náročné techniky zde zpravidla nebývá prostor. (Roeselová, 2000)

1.10. Galerijní animace

Výtvarné umění nemusíme žákům základních škol představovat nutně pouze ve třídě. Můžeme k tomu využít nabídky galerií, které mohou žákům zprostředkovat umění bezprostředně. Žáci si tak mohou umění „zažít na vlastní kůži“. Mnoho galerií nabízí nejrůznější programy pro školy, kde se můžeme setkat s mluveným slovem průvodce, který podá žákům profesionální seznámení s nejrůznějšími druhy výtvarného umění. Záleží jen na učiteli, který druh umění zvolí v rámci programu. (Horáček, 1998)

Pro přilákání pozornosti veřejnosti, a hlavně mladé generace k muzeu a jeho obsahu vzniká pojem Museumspädagogik, který do češtiny můžeme přeložit jako muzejní pedagogika. S tímto pojmem se můžeme poprvé setkat v Německu v 30. letech minulého století. (Horáček, 1998)

Radek Horáček ve své knize Galerijní animace a zprostředkování umění z roku 1998 představuje pojem galerijní pedagogika. Definuje ji jako pojem, který označuje všechny aktivity, které mají za účel bezprostředně využívat vzdělávací činnosti. Avšak muzejní pedagogika není to samé jako galerijní pedagogika. Rozdíl spočívá primárně v předmětu zájmu. Muzejní pedagogika je spíše pojem, který se zabývá obecně vzdělávací činností v muzeu, kdežto galerijní pedagogika má specifický již zmíněný předmět zájmu, který je typický právě pro galerie a jejich vzdělávací činnost. Pohle Horáčka (1998) „*programy zaměřené na výtvarné umění se liší tím, že při kontaktu s výtvarným dílem se ve větší míře věnují kreativním aspektům práce a citové rovině vnímání*“. Ve výtvarných programech se hojně využívá vlastní iniciativy žáka. Není zde důležitá pouze složka poznávací, která je zaměřena na poznávání autora a jeho díla, ale je mnohem důležitější složka kreativní, která žákům nabízí příležitost aktivně pracovat s konkrétním dílem.

Tuto rozlišnost můžeme vidět i mezi pojmy galerijní a muzejní animace. Opět liší se pouze v předmětu zájmu.

V článku *Museums, galleries and art education in primary school* Maria Xanthoudaki (2003) analyzuje přínos muzeí a galerií pro výtvarnou výchovu na základní škole. Zaměřuje se zejména na způsoby, jak učitelé využívají podněty a nápady nabízené během návštěvy muzea do své praxe v hodinách výtvarné výchovy. Článek vychází ze srovnání dvou výzkumů ve dvou muzeích, třech galeriích a šestnácti základních školy v Anglii a v Řecku. Výzkum odhalil dva metodické modely vzdělávacích oborů z hlediska jejich přínosu pro výtvarnou výchovu. Tyto modely jsou diskutovány v kontextu vzdělávacích plánů a školní praxe v obou zemích.

Například ve studii *The Development of Art Appreciation Abilities of Pupils in Primary School*, kterou vypracovali Matjaž Duh a Korošec Rowen (2014), se můžeme dozvědět, že ve Slovinských školách mají žáci jen málo možností pozorovat, rozumět a užívat si umění. Výuka současného umění na Slovinsku by se měla zaměřit na kombinování rozvoje produktivních uměleckých schopností a uměleckého vnímání. Umožnilo by to komplexnější rozvoj žáků.

V této studii monitorovali vývoj výtvarných schopností 10 až 11letých žáků na základních školách v severovýchodním Slovinsku. Výsledky výzkumu ukazují, že schopnost ocenit umění je průměrná, kdy dívky na tom byly podstatně lépe než chlapci. Na základně výsledků výzkumu došli autoři k závěru, že rozvoji schopností v jejich výtvarně vzdělávacích programu je věnována až příliš malá pozornost.

2. Výtvarné umění

Výtvarná výchova a výtvarné umění jsou úzce spjatá. Učitel výtvarné výchovy může čerpat inspiraci a vycházet z výtvarného umění, která se následně projeví v kreativní přípravě na jeho budoucí hodiny.

Do výtvarného umění řadíme jednotlivé umělecké druhy, jimi jsou malířství, sochařství, grafiku, kresbu, architekturu, a užité umění. Jejich výtvořky jsou předmětné, vytvořené materiálem, technikou či nástroji odpovídající uměleckým druhům. (Baleka, 1997)

Jednotlivé druhy mají své vlastní pro ně typické výrazové prostředky, materiály a techniky, které uplatňují. Výtvarné umění zároveň zrcadlí každodenní život člověka a společnosti. Dále jej můžeme dělit podle povahy a určení výtvořky a to na:

Volné – užité (také dekorativní)

Poznávacího typu – typu konstruktivního

Figurativní – nefigurativní

Výtvarná umění se v průběhu dějin neustále mění a vyvíjí, jsou neodmyslitelnou součástí každodenního života, kultury a také dějin. (Blažíček, 1991)

2.1.Druhy výtvarného umění

Jak jsem již předeslala, mezi druhy výtvarného umění řadíme malířství, sochařství, grafiku, kresbu, architekturu a užité umění. V této podkapitole je blíže představím.

Když se řekne pojem architektura myslí se tím obecně stavitelství, které zahrnuje veškeré stavební umění. Můžeme ji dělit podle různých kritérií. Podle účelu a funkce se architektura rozdělila na sakrální, světskou, veřejnou či soukromou. Podle typu rozlišujeme palácovou, kostelní, anebo domovní. Dále můžeme architekturu definovat podle použitého materiálu na dřevěnou, kamennou, cihlovou či betonovou. Architektura se zabývá i vybavením interiérů – architektura interiérová, či zahrad – architektura zahradní. (Blažíček, 1991)

Původním významem grafiky bylo umění kresby. Následně se její význam změnil a zahrnuje všechny způsoby jak lze text, kresbu, malbu reprodukovat a rozmnožit. Grafika je dvojího druhu. Prvním druhem je grafika umělecká a ta se řadí do výtvarného umění. Mezi její techniky patří dřevořez, mědiryt, lept a litografie). Dál ji můžeme rozlišit na grafiku volnou (volné grafické listy) a užítkovou (plakát, knižní obálka, ilustrace apod.). Kdežto druhým druhem je grafika technická či reprodukční a ta se řadí do průmyslového odvětví. (Blažíček, 1991)

Kresbu definujeme jako lineární výtvarný projev, který se uskutečňuje na papíře či na ploše jiného materiálu. Mezi kresebné pomůcky patří tužka, uhel, pero, rydlo či štětec. Samotnou kresbu lze ozvláštnit kolorováním či perokresbou rozmýváním (lavírováním). Kresba je samostatný umělecký druh, avšak v průběhu času začala sloužit také v přípravné fázi, kdy je nápomocná u náčrtů či návrhů. (Blažíček, 1991)

Konečným dílem malířství je malba. Malbu můžeme opět rozlišit podle několika aspektů. Podle svého zásadního pojetí je malba abstraktní a zobrazující, intimní a

monumentální. Kdybychom ji chtěli rozlišovat podle námětu, rozlišili bychom ji na figurální, portrétní, žánrové, krajinomalba, zátiší, mytologická, církevní či světská malba. Mezi techniky malby patří: mozaika, sklomalba, malba obrazů, freska, olejomalba, tempera, kvaš, pastel a akvarel. (Blažíček, 1991)

Dalším druhem výtvarného umění je sochařství, které vytváří hmotná a trojrozměrná díla. Postup začíná kresbou, který slouží jako návrh dále zhmotňované sochy. Pokud ubíráme hmotu z materiálu, který jsme si vybrali pro tvoření, jedná se o sochařství. Ubírání hmoty můžeme provozovat na těchto materiálech jako jsou dřevo, kamen a kost. Opačným postupem je přidávání hmoty. Tuto techniku označujeme jako plastiku, k níž se může využívat vosku, štuku, hlíny, kov jako materiál k tvoření. Sochařská díla mohou být volná (zahradní sošky, medaile, plakety atd.) nebo zasazená do prostředí (pomníky). (Blažíček, 1991)

Užité umění se také řadí mezi výtvarné umění. Hlavní myšlenkou toho umění je apel na užitost a užitou hodnotu díla. Do užitého umění můžeme zahrnout díla, která jsou naprostými unikáty a bývají zpravidla i tak oceněny, nebo která jsou předměty denní potřeby. (Blažíček, 1991)

2.2. Výtvarné umění 20. století

Dvacáté století je dobou velkého rozmachu. Začaly vznikat vynálezy napříč nejrůznějšími obory. Také je to století obrovských změn režimů a válek. (Černá, 1999)

Na tyto události začalo reagovat umění. Přizpůsobuje se protichůdným myšlenkovým proudům, společenským i politickým událostem. Samotní umělci aktivně reagují na tyto změny, a proto se často setkáváme i se změnou v jejich výtvarném projevu a přiřazením k nejrůznějším uměleckým směrům. (Černá, 1999)

Během dvacátého století umělci setrvávají u realistického vnímání skutečnosti. Nově vznikající směry se shodují v intelektualizování a vzdalování od širších vrstev společnosti. Proto se často stává, že jejich umění je zprvu nepochopeno. Až po uplynutí několika desetiletí bývají pochopeny, a to ani zdaleka v celém rozsahu. (Černá, 1999)

2.2.1. Expresionismus

Expresionismus vznikla jako vzpoura mladé generace. Vystupovali proti překonaným estetickým kritériím, reagovali na rostoucí sociální napětí, kulturní a psychické konflikty. Jejich vzpoura zasáhla také literaturu, poezii, divadlo a hudbu. (Pelánová, 2010)

Původ slova expresionismus můžeme nalézt ve slově *expresse*, které znamená výraz. Obecně lze říci, že expresionismus se snaží o vyjádření vnitřních pocitů umělce. Tyto pocity jsou přesvědčivé, naléhavé, často rozporuplné. Vyjadřují se nadsazenými výrazovými prostředky, které mají sklony k deformaci či ke karikatuře. (Černá, 1999)

Za spojovací článek mezi postimpresionismem a expresionismem se považují díla Nora Edvarda Munchy a Belgičana Jamese Ensora. Jejich život byl plný pocitů odcizenosti člověka od společnosti, pro kterou byla typická přetvářka a sobectví. Pro Ensora je typická malba davů lidí v maskách. Pro Munchův život jsou typické myšlenky na smrt, osamělost, sex a nemoc. Za nejvýznamnější dílo jeho považujeme obraz s názvem *Výkřik*. V něm se odráží pocity úzkosti, hrůzy a bezmoci jako reakce na současný svět. (Černá, 1999, s. 148)

Počátek 20. století se považuje za vrcholné období expresionismu. Nejrozšířenějším byl v Německu, kde přichází do sporu konvenčnost a městský způsob života. Tento spor vyvolává pocity frustrace, rozervanosti, osamělosti, ztráty individuality. Z těchto myšlenek vznikají utopické vize o lepší budoucnosti. Jako reakce vznikají skupiny malých umělců, kteří se snažili prosazovat bohémský způsob života. (Černá, 1999, s. 148)

Jednou z těchto skupin je *Die Brücke*, v překladu *Most*. Tato skupina vznikla v roce 1905 v Drážďanech. Označujeme ji za chronologicky první expresionistickou skupinu. Založili ji čtyři umělci – Ernst Ludwig Kirchner, Erich Heckel, Karl Schmidt Rottluff a Fritz Bleyl. Jedná se o spolupracovníky bývalého ševcovského obchodu, kde zároveň vystavovali svá díla. Posléze se k nim začali přidávat i další umělci. Je pro ně typická práce se zářivými barvami a prostor, který byl zobrazován bez perspektivy. Typickým námětem byla příroda a velkoměsto, na které nahlíželi kriticky. (Černá, 1999, s. 148)

Skupina Die Brücke se navracela k přírodě, tím vyjadřovali svůj nesouhlas se stylizováním a dekorativismem. Označili moderní velkoměsto za tzv. „druhou přírodu“. Vznoslo to nadšení pro techniku. (Pelánová, 2010, s. 35)

Druhou významnou expresionistickou skupinou byla mnichovská Der blaue Reiter, která vznikla roku 1911. Je mnohem více intelektuálnější, než byla Die Brücke. Mezi představitele řadíme Franze Marca, Augusta Mackeho, Alexeje Georgijeviče Javlenského, Lyonela Feiningera, Vasilije Kandinskijho a Paula Kleeho. U všech se objevovala snaha odprostit se od iluzivnosti a snažili se pohlédnout pod povrch věcí. (Černá, 1999, s. 149)

Roku 1912 vydali v Německu almanach nesoucí název Der blaue Reiter, který je opět zaměřen proti městské secesi. (Pelánová, 2010, s. 38)

2.2.2. Kubismus

Kubisté navazovali na Paula Cézanna, který tvrdil, že je potřeba zjednodušovat přírodní tvary podle válce, kužele a koule, a tyto tvary zapojit do správné perspektivy. (Pelánová, 2010, s.52)

Kubismus je umělecký směr, který byl založen kolem roku 1910 v Paříži Pablem Picassem a Georgem Braquem, kteří jsou zároveň jeho hlavními protagonisty. (Trojan, Mráz, 1990, s. 106-107)

Přibližně ve stejné době jako vznikaly expresionistické myšlenky, vznikaly i ty kubistické. Slovo kubismus je odvozené od francouzského slova la cube, které znamená krychle. Vznikl jako přezdívka. (Trojan, Mráz, 1990, s. 106-107)

Označení kubismus byl původně myšlen hanlivě, když umělecký kritik Louis Vauxcelles označil Braquovi a Picassovými obrazy vystavenými v Salonu nezávislých roku 1908 za bizzareries cubiques. (Pelánová, 2010, s. 52)

Kubismus odmítá tradiční pohled na skutečnost z jednoho bodu, tedy iluzivnost. Snažil se pohlížet na předměty ze všech úhlů pohledů tak, aby dostal ucelený obraz o ztvárňované skutečnosti. Kubismus dělíme na období negerské nebo také cézannovské (protokubismus) (1907-1910), na období analytického kubismu (1910-1912),

syntetického kubismu (1913-1914), lyrického kubismu (po 1923) a imaginativní kubismus (byl pod vlivem surrealismu¹). (Trojan, Mráz, 1990, s. 106-107)

Výstava Cézannova díla v roce 1907 způsobila velký rozruch. Ukázala totiž, jak budovat obrazovou iluzi zcela autonomními a nepopisnými prostředky. Picasso a Braque řešili ve svých dílech redukci tvarů na základní geometrická tělesa (krychle, kvádr, jehlan). Picasso v roce 1907 namaloval Avignonské slečny, v němž zdeformoval tváře ženy v duchu černošských masek. Ze stejného roku a dokonce ze stejné inspirace pochází jeho obraz Autoportrét. Braque se sešel s Piccassem a rozebírali spolu nové možnosti tohoto stylu. (Černá, 1990, s. 151)

2.2.3. Dadaismus

Dadaismus vznikl jako reakce na první světovou válku na několika místech světa. Byl provázen provokacemi proti měšťáctví, církvi a vládnoucím silám. Ti, jenž se dadaismem zabývali, viděli smysl v nesmyslu. Neměl žádné pravidla a ani charakter. Kládl důraz na bezmeznou svobodu, ironii, humor a mystifikaci. (Černá, 1990, s. 159)

První světová válka, která začala v roce 1914 a skončila 1918, byla první válkou, kde neexistoval rozdíl mezi frontou a zázemím. Byla nasazena moderní technika jako ponorky, jedovaté plyny či obrněné transportéry. Po skončení války se umělci pokoušeli navázat na porušenou tradici. Díky impresionismu, který položil základní kámen pro všechny -ismy, mohly vznikat další avantgardní styly. (Pelánová, 2010, s.77)

Hlavním centrem dadaismu můžeme považovat město Curych, ve Švýcarsku. Některé zdroje (např. Malý slovník výtvarného umění) uvádí přímo zde jeho vznik. A to konkrétně roku 1916 pod rukou rumunského básníka Tristana Tzary v Curychu. S tímto básníkem je neodmyslitelně spjat i Voltairův kabaret, který byl literárním klubem a zároveň výtvarnou galerií. Skupina básníků okolo Tristana Tzary projevovali svůj odpor k válce a antiumělecké tendence. Pro dadaismus je charakteristický princip

¹ Surrealismus je umělecké hnutí, které vzniklo ve Francii na začátku 20. století. Surrealisté se snažili nahradit vnější model (tj. jevový svět) tzn. modelem vnitřním (tj. psychickým). (malý slovník str. 188, 189)

náhody. Tyto díla měla za úkol šokovat. Útočný výsměch, parodii a absurditu nalezneme v každém z nich. (Trojan, Mráz, 1990, s. 44-45)

Dokonce i v USA, konkrétně v New Yorku, vznikla skupina podobného charakteru v roce 1914. Založil ji Marcel Duchamp a patřil k ní i Francis Picabia a Man Ray. Duchamp vytvářel tzv. „ready-made“. Jednalo se o hotové průmyslové vyráběné výrobky (např. porcelánový pisoár pod názvem „Fontána“). Tyto objekty doplnil o své popisy, a tak jim dal zcela nový umělecký charakter. (Černá, 1999, s. 160)

Mezi lety 1920-1922 dadaisté od tohoto stylu upustili. Však zanechali za sebou velice důležité prvky a umělecké postupy. Jako většina dadaistů přešli k surrealismu, tak spolu s nimi i tyto postupy (koláž, asambláž). (Černá, 1999, s. 160)

2.3. Historický kontext

Počátek 20. století přinesl mnoho převratných vynálezů, které změnili život ve společnosti (např. v biologii, chemii či fyzice).

Na počátku 20. století byly v Evropě brány za velmoci některé ze států, byli jimi Velká Británie, Francie, Německo, Rakousko-Uhersko, Rusko a Itálie. Po přelomu století se jejich vztahy začaly výrazně zhoršovat. (Hlavačka, 1997)

Obrovský vliv na vývoj světových dějin měla dozajista první světová válka, která začala 28. července 1914. Dá se brát za nejstrašnější válečný konflikt v dosavadních dějinách světa. Válka probíhala na třech frontách, západní, východní a balkánské. Proti sobě stály armády německo-rakouského dvojspolku (přidalo se k nim Turecko a Bulharsko) a Dohody (Japonsko, Itálie, Rumunsko). Německo původně smýšlelo o válce bleskové, avšak jejich představy neodpovídaly realitě. Francie válečný nápor Němců vydržela, protože ji podrželi Britové a Rusáci. Byla to dlouhá válka, která přinesla nespočet obětí na lidských životech. Způsobila také obrovské ztráty v oblasti materiální. Následovala bída a hlad. Toto nestabilní prostředí postavilo základ pro sociální a politické revoluce, které začaly nejdříve v Rusku. V roce 1917 byl svržen car a pak i Prozatímní vláda. To způsobilo pád východní fronty, a tím pádem oslabení Dohody. Německo se pokusilo o ukončení války na jaře 1918, ale neúspěšně. Vítězství si připsalo USA v listopadu téhož roku. Díky porážce Německa a Rakousko-Uherska

pád monarchií ve střední Evropě a vznikly nové státy, vznikla také Československá republika. (Hlavačka, 1997)

Versailleský systém rozdělil Evropu na státy vítězné a poražené. Vítězové v něm spatřovali mír, kdežto poražení v něm viděli nespravedlnost a diktaturu. Společnost národů měl být garantem míru, ale protože nedisponoval žádnou mezinárodní válečnou silou, nemohl si tak vydobýt prosazení svých usnesení. Mezi hlavy této společnosti patřily státy evropských velmocí - Francie a Velká Británie. Ovšem jejich představy o evropské politice byly protichůdné, čímž oslabovaly celý versailleský systém. (Jančík, 1997)

Kvůli válce se nedal obnovit předválečný pořádek. Do popředí se dostaly totalitní ideologie - fašismus a komunismus. Snažily se o úplnou kontrolu státu nad občanem. Pluralita názorů a parlamentní demokracie byly odstrčeny do pozadí. Vyzdvihovaly silného jedince, tj. vůdce. (Jančík, 1997)

Světovou hospodářskou krizi urychlil pád demokracie v Německu, kde ji vystřídal totalitní režim. Nacionální socialismus byl většinou německých obyvatel vnímán jako únik z hospodářské krize. Německo se chtělo prezentovat jako prosperující země, ve které není nedostatek. Opak byl však pravdou. Byla veliká nezaměstnanost, která se snižovala jen díky válečné výrobě. Avšak v zemi chyběly zásoby potravin pro osobní spotřebu a bylo jich stále méně a méně. (Jančík, 1997)

V samém srdci Evropy vzniklo roku 1918 Československo, které bylo bráno za demokratické, protože si zachovali demokratickou ústavu a právní řád. (Jančík, 1997)

Jelikož Francie se chtěla stát hlavní velmocí v Evropě, a tím si chtěla udržet bezpečnost. Bohužel neuspěla a ovlivnila tak bezpečnost státu střední a jihovýchodní Evropy. Mocenských vzestup však čekalo Německo. Nevyhnutelná hospodářská krize se podepsala na rozdělení Evropy do nepřátelských bloků. (Jančík, 1997)

V třicátých letech se rozpadl versailleský mírový systém. Demokratické státy nedokázaly čelit agresivním fašistickým státům. Německo chtělo nastolit svůj vlastní řád v Evropě. Západoevropské demokratické státy tomu nedokázaly zabránit, a proto válka sestala nevyhnutelnou. (Jančík, 1997)

Druhá světová válka, kterou vedlo fašistické Německo, mělo za účel vytvořit čistou rasu a poněmčení. Trvala cca 6 let (1939-1945). Německo ji vedlo

vyhlazovacích způsobem. Proti nim se spojily demokratické státy a totalitní Sovětský svaz. Druhá světová válka vyšvihla Sovětský svaz na vrchol. Společně se Spojenými státy se stal nejmocnějším státem světa. Rozdělení světa na dva bloky se střetem zájmů ovlivnilo celou druhou polovinu 20. století. (Jančík, 1997)

Studená válka probíhala zhruba v letech 1947-1991. V politickém sporu a ve vojenském napětí byl Sovětský svaz a jeho spojenci a západním světem, hlavně Spojenými státy americkými. Tato válka položila základy na založení Organizaci spojených národů (tj. OSN). Tyto státy se rozhodli se navzájem podporovat a uchránit se před dalšími možnými vojenskými hrozbami. V období studené války vznikla takzvaná železná opona, která dělila od sebe státy východního a západního bloku. Jak už její název napovídá, byla nepropustná a tvrdá. Studenou válku vyhrály Spojené státy americké, které se postavili totalitnímu Sovětskému svazu. Hlásaly tradiční morální hodnoty, které neváhali použít v boji proti komunismu. (Nálevka, 1997)

V letech 1990-1995 se změnilo uspořádání států v Evropě. Tato změna proběhla v České republice, Polsku, Maďarsku, Slovinsku a na Slovensku. 1. 3. 1993 vznikla Česká republika. (Nálevka, 1997)

Praktická část

1. Úvod do praktické části diplomové práce

V praktické části mé diplomové práce jsem vypracovala soubor šesti metodických listů zaměřených na integraci výtvarného umění do výtvarné výchovy na 1. stupni základních škol. Tyto listy jsou tematicky zaměřeny na avantgardní výtvarné směry počátku 20. století, a to konkrétně na kubismus, expresionismus a dadaismus.

Následnou výuku dle metodických listů jsem zrealizovala na Církevní základní škole Německého řádu v Olomouci na 1. stupni v 1. ročníku. Tato škola otevřela první třídu v září roku 2020. Nejedná se tedy o školu velkou, ale je spíše malá a rodinná. Momentálně jsou zde otevřeny třídy dvě v rámci základní školy. Praktickou část jsem odučila v roce 2021, kdy byla třída pouze jedna. Tato třída má 14 žáků, z toho 9 chlapců a 5 dívek. Kvůli vládním restrikcím jsem nemohla v danou dobu svou praktickou část realizovat ve vyšších ročnících, kde jsou běžně zařazeny do rozvrhu dvouhodinové výtvarné výchovy. V době otevření škol (v lednu 2021), byly otevřeny pouze 1. a 2. ročníky základních škol. Po domluvě s paní třídní učitelkou Sobotkovou a paní ředitelkou školy Jedličkovou mi bylo umožněno ji vykonávat právě v první třídě. Škola mi poskytla potřebnou časovou dotaci. Žáci měli zařazenou do rozvrhu dvouhodinovou tělesnou výchovu, která ale bohužel v této době nemohla být realizována opět kvůli vládním nařízením, proto mi bylo umožněno, abych v této části rozvrhu uskutečnila mé výstupy metodických listů. Ovšem, než jsem výstupy stihla zdárně odučit, školy byly opět uzavřeny a přešlo se na distanční výuku, během které mé výstupy již nešly zrealizovat v on-line režimu. První čtyři výstupy probíhaly od 27. ledna do 24. února 2021. Poslední dva výstupy jsem odučila, opět ve stejné třídě téhož školního roku, v červnu 2021 a to konkrétně 3. a 10. června.

Cílem mé praktické části bylo sestavit metodické listy, které jsou založené na propojení výtvarného umění s výtvarnou výchovou na prvním stupni základních škol. Zjistit tak, jak se žáci nízkého věku postaví k těmto netradičním výtvarným postupům v rámci vyučování. Zda také jsou schopni se držet takto zadané práce. Následně z každého metodického listu vypracovat sebereflexi, ve které se budu snažit zhodnotit svou připravenost na vyučovací hodinu. Reflektovat, co bych v příští realizaci učinila jinak, jak hodina proběhla dle mých představ a splňovala svůj cíl, který jsem si na začátku stanovila.

2. Čestné prohlášení o vyplnění GDPR

Čestně prohlašuji, že před zahájením výstupů v rámci mé praktické části bylo rodičům předloženo na souhlasný podpis potvrzení vztahující se k GDPR. V tomto potvrzení rodiče žáků stvrdili svým podpisem, že souhlasí s výkonem těchto výstupů ve třídě, které jejich dítě navštěvuje a také souhlasí s fotodokumentací jejich práce během vyučovacích hodin a konečné výsledné práce. Souhlasí také se zveřejněním těchto fotografií v rámci mé diplomové práci. Kladné vyjádření jsem obdržela od všech rodičů žáků, a proto není nutno fotografie cenzurovat.

3. Metodické listy

3.1. Metodický list č. 1

Jméno vyučujícího: Kozmanová Denisa		Časová dotace: 90 minut
Vzdělávací obor: Výtvarná výchova		Vzdělávací oblast: Umění a kultura
Datum uskutečnění: 27. ledna 2021		Ročník: 1. třída
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání: 1. stupeň, 1. období		
Název tematického celku: Výtvarné umění ve výtvarné výchově		
Námět vyučovací jednotky: Ztvárnění zážitků z hudby		
Vazba k výtvarné kultuře: Abstraktní expresionismus		
Očekávaný výstup vzhledem k RVP: V tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace		
Dílčí výstup dané aktivity: Žák je schopen zaznamenat své momentální emocionální rozpoložení, které je založeno na poslechu hudby. Ovládá techniku práce s temperovými barvami.		
Učivo:	Obsahová doména:	Uplatňování subjektivity
	Konkrétní učivo:	Přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, založené na smyslovém vnímání)
Organizace výuky: Skupinová		Vyučovací metody: Názorně-demonstrační
Použitá technika: Tempera		
Pomůcky: Temperové barvy, palety, igelitové ubrusy, balící papír v roli, ploché štětce, kuchyňské žínky, interaktivní tabule, reproduktory		
Motivace: Na začátku hodiny povedu s žáky motivační rozhovor na téma hudba. Budeme se bavit se o tom, jakou hudbu mají rádi, zda mají někdy při poslechu chuť tančit. Pokusím se zjistit, jestli jsou schopni rozeznat hudbu smutnou od hudby veselé. Dále se bavíme na téma, co pro ně znamená hudba, jestli někdo z nich hraje na hudební		

nástroj. Celkově probíráme jejich vztah k hudbě. Žáci mají možnost se volně vyjádřit k tématu.

Postup práce:

Žáci na výkres (balící papír) formátu cca A3, který ode mě na začátku hodiny dostanou, zaznamenávají své aktuální pocity z hudby pomocí temperových barev. Nemusí malovat hned od začátku, co hudba v pozadí začne hrát. Mohou v tichosti chvíli klidně sedět a do hudby se zaposlouchat, vcítit se a zapřemýšlet se, jaké pocity v nich vyvolává, jaký tento pocit má barvu, jak by tento pocit pojmenovali a také jak by ho ztvárnili pomocí barev a tahů štětců. Jejich úkolem je nepřemýšlet dlouze a jednat intuitivně podle svých vlastních pocitů z hudby. Čím víc by své pocity analyzovali, tím více by byl obraz v jejich hlavičkách konkrétní.

Žáci pracují ve skupinách po dvou. Přes jednu lavici mají rozprostřený balící papír. Mohou pracovat samostatně nebo mohou vytvářet celistvé dílo i se svým spolužákem. K dispozici mají temperové barvy, štětce a kuchyňské žinky. Jelikož žáci s temperovými barvami budou pracovat poprvé, je nutné žákům techniku přiblížit. Zdůrazním míchání barev, protože nejsou omezeni na barvy, které mají k dispozici, což by v tomto případě byla pouze žlutá, červená, černá, zelená, hnědá, modrá a bílá. Temperové barvy mají však jednu obrovskou výhodu a to tu, že s nimi můžeme barvy namíchat vlastní a také je můžeme zesvětlit pomocí bílé tempéry. Pokud by s výsledkem nebyli spokojeni, dá se lehce po zaschnutí přemalovat.

Balící papír slouží místo výkresu, pokouší se na něj zaznamenávat své momentální pocity. Z toho vyplývá, že postup práce je poněkud volný. K provedení tohoto úkolu potřebují znát techniku tempéry a poslouchat své vnitřní já. Po skončení práce si uklidí své pracovní místo a připraví se na společné hodnocení.

Průběh společného hodnocení:

Po úklidu s žáky utvoříme komunitní kruh, kdy všechny obrázky budou uprostřed třídy, protože třída má výhodné rozvržení lavic do písmene U. Každý žák tak dostane příležitost se vyjádřit, jak ke svému výkresu, tak k výkresu svého spolužáka. Nebudu nutit žáky, aby popisovali své pocity všem svým spolužákům. Kdo bude chtít, vyjádří se. Žák může popsat, jak se v danou situaci cítí a jestli si myslí, že jeho výtvar odpovídá realitě. Ve výkresech posléze můžeme hledat podobnosti s reálnými předměty, zvířaty apod. Také se žáci mohou pokusit odhalit pocity, které

výkresům předcházely. Nelehký úkol bude se vcítit do výkresů spolužáka a definovat, jak se nejspíš cítil při poslechu hudby on.

Kritéria hodnocení:

Budu hodnotit:

1. Spolupráci ve skupině
2. Dodržení zadaného tématu a postupu práce.
3. Zvládnutí práce s temperovými barvami, protože je jedná o techniku pro žáky zatím neznámou

Vlastní reflexe vyučovací hodiny č. 1:

Na začátku hodiny proběhla motivace v podobě rozhovoru s celou třídou, kdy jsme si navozovali dané téma pomocí otázek. Otázky byly zaměřené na hudbu a pocity z ní. Ptala jsem se na otázky: jakou hudbu mají rádi, jestli si doma pouští písničky, jestli mají raději klidné písničky nebo živé či mají nějakou jednu oblíbenou. Dále jsme si společnými silami osvětlili i pojmy veselá hudba a smutná hudba, jaký je mezi nimi rozdíl. Na tomto základě dále žáci jmenovali, jaké hudba v nás může dále vyvolávat pocity.

Následně jsme se bavili o technice temperových barev, protože, jak jsem již výše zmiňovala, žáci s temperami ještě nepracovali. Bylo nutné toto téma přiblížit. Žákům jsem sdělila, jaký typ štětce se používá. Při práci s temperami se používá v určitém omezeném množství voda, aby se s nimi snadněji pracovalo. Nesmí to však s vodou přehnat. Rozebírali jsme i pomocí jakých barev můžeme namíchat jiný barevný odstín. Mnozí žáci byli v této tematice zasvěceni a nedělalo jim problém tyto barevné kombinace říct bez jakékoli nápovědy. Zmínila jsem i zesvětlování pomocí bílé tempery. Protože jsme byli omezeni pouze na sedm barev (bílá, černá, červená, žlutá, zelená, modrá a hnědá), podle mého názoru bylo nezbytné toto téma probrat. Shledala jsem, že bylo pro žáky i velice zajímavé a lákavé.

Sdělila jsem žákům postup práce a nastínila, jak bude celá hodina probíhat. Poté jsme upravili lavice tak, aby vždy dvě lavice byly spojené po delší straně do velké pracovní plochy a mohl se na ně dát balící papír o velkém formátu, s kterým žáci budou pracovat. Původní nápad jsem nakonec nerealizovala, rozmístění lavic ve tvaru písmene U změnila. Jednu výtvarnou skupinu tvořili 4 žáci. Rozhodla jsem se tak,

protože jsem sehnala větší balící papír než jsem čekala. Podle mého názoru by takový formát dvojice žáků nestihla pomalovat. Židle si žáci dali z druhé strany, aby všichni čtyři mohli pohodlně malovat. Během hodiny mnoho z nich zjistilo, že se jim u takto velkého formátu lépe pracuje ve stoje. Proběhlo intuitivní rozdělení papíru na 4 části, každý žák měl svou vlastní. Zpozorovala jsem, že v jedné skupince se utvořila dvojice, která se rozhodla pracovat na společném obrázku.

Žáci pracovali v klidu a tichosti. Žádné kázeňské problémy jsem během hodiny nezaznamenala. Problém pro mě nastal určitý moment před začátkem hodiny, kdy jsem zjistila, že ve třídě nemají umyvadlo a kohoutek na vodu. Bohužel jsem s touto informací nebyla seznámena dopředu. Proto byla manipulace s pomůckami složitější, než jsem čekala. Ale poradili jsme si s konvičkou, kterou jsem žákům nalila do kelímku vodu. Při úklidu jsem využila lavor určený přímo pro výtvarnou výchovu. Děti už v tomto prostředí práci znali, takže věděli, že do něj patří vše, co potřebuje umýt.

Těsně před koncem výtvarné činnosti za mnou přišla žákyně s prosbou, abych hudbu již vypla, protože u ní vyvolává špatné vzpomínky na pohřeb jejího dědečka. Avšak její smutek neprojevila se své práci. Připojila se k spolužákovi a pracovala s ním na společném tématu. Určitou dobu seděla na svém místě a byla smutná. Žákyně byla součástí právě té dvojice, jak jsem ji již výše zmínila, která pracovala společně. Bylo opravdu vidět, že se do hudby zaposlouchala a hudba ji ovlivnila. Během hodiny mi jiná žákyně sdělila, že ji hudba připomíná Vánoce, proto se rozhodla pro malování vánočního stroměčku s dárky. Jiný žák pomocí houbičky intuitivně vytvořil modrobílou plochu, která mu posléze připomínala nebe a oblaka. A proto k ní dotvořil lesní prostředí.

V původním plánu bylo, že výkresy po skončení činnosti dáme na volné místo na podlaze mezi lavicemi, ale protože výkresy byly ještě mokré, tak jejich rozbor proběhl u jednotlivých lavic. Vždy jsme se sešli u jednoho výkresu a probírali jsme, co vše v něm vidí. Žáci se snažili hledat a objevovat v náhodných tazích štětcem konkrétní věci, které jim něco mohou připomínat. Žáci pochopili, že tak mohou vzniknout výjevy, které ani nezamýšleli, aby kdy vznikly. Avšak nikdo z žáků nehledal pocity, které se na výkresu ukrývají. Zaměřovali se spíše na konkrétní věci,

které viděli jasně. Nejspíše proto, že pro mladší školní věk je netypické abstraktní myšlení.

Výtvarná činnost některých žáků netrvala tak dlouho, aby pokryla celou dvou hodinovou výtvarnou výchovu. Žáci nejsou zvyklí pracovat na jejich výkresech po tak dlouhou dobu. Nedokáží si tedy takto rozvrhnout práci. Dvouhodinové výtvarné výchovy byly do rozvrhnu zařazeny až po domluvě s paní třídní učitelkou. Za normálních podmínek mají žáci dvouhodinovou tělesnou výchovu.

Příště bych zabránila společné práci oněch dvou žáků, protože se mělo jednat o ztvárnění subjektivního pocitu. Když pracovali společně, neměla tato subjektivita šanci se projevit i v jejich výtvarném projevu. Rozhodně se tito dva žáci v daný moment mohli necítit úplně stejně.

Hodnocení na základě zvolených kritériích:

Žáci zvládli práci ve skupině. Respektovali každý svůj vyhraněný prostor k vyjádření. Nesnažili se, aby zaplnili co nejvíce místa. Dvě ze tří skupin rozdělili výkres na 4 části a každý z žáků tak měl svůj vlastní prostor, kde mohl malovat. Avšak třetí skupina pracovala s využitím místa jinak. Pracovali všichni dohromady a vytvořili celistvý obraz. Pokud někoho napadlo, co namalovat, našel si volné místo a tam svůj nápad převedl do reality. Všichni žáci dodrželi zadané téma, pracovali na základě vlastních momentálních pocitů z hudby. Postup práce zvládli všichni až na jednoho žáka, který na konci své práce smíchal všechny barvy, které na papír nanasl. Avšak může se to považovat za projev jeho pocitů.

Fotodokumentace:

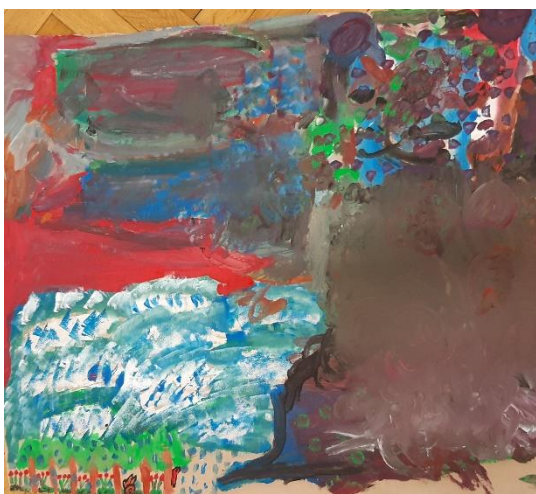
Ukázky děl:



Obr. 1 Výsledný výkres



Obr. 2 Výsledný výkres



Obr. 3 Výsledný výkres

3.2. Metodický list č. 2

Jméno vyučujícího: Kozmanová Denisa		Časová dotace: 90 minut
Vzdělávací obor: Výtvarná výchova		Vzdělávací oblast: Umění a kultura
Datum uskutečnění: 3. února 2021		Ročník: 1. třída
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání: 1. stupeň, 1. období		
Název tematického celku: Výtvarné umění ve výtvarné výchově		
Námět vyučovací jednotky: Přenesení emocí na papír		
Vazba k výtvarné kultuře: Abstraktní expresionismus		
Očekávaný výstup vzhledem k RVP: V tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace		
Dílčí výstup dané aktivity: Na základě introspekce je žák schopen přenést právě prožívané pocity na výkres.		
Učivo:	Obsahová doména:	Uplatňování subjektivity
	Konkrétní učivo:	Prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace v prostoru, akční tvar malby a kresby
Organizace výuky: Individualizovaná		Vyučovací metody: Názorně-demonstrační
Technika: Kresba voskovkami, malba vodovými barvami		
Pomůcky: Papír formátu A4, voskovky, vodové barvy, ploché štětce, kelímky na vodu, ubrus, obrázky smajlíků		
Motivace: Na úplném začátku se žáků zeptám, jak se dnes cítí, jaký mají den. Poté proběhne motivace pomocí obrázků (emotikonů), které žáci již znají. V hodině prvouky, která předcházela hodině výtvarné výchovy, se seznámili s posledním probíraným emotikonem představujícím emoci smutek. V motivační části hodiny si zopakujeme tedy všechny, které se žáci již naučili. Těmi jsou radost, smutek a strach. Probereme s žáky, co pro ně znamená mít radost, být smutný a mít z něčeho strach. Žáci volně asociují dané emoce a sdělují jejich postřehy ze života. Následně proběhne řízená diskuse o emocích. Snažím se žákům navodit barvy, které mohou při ztvárnění těchto emocí použít. Nebudu se snažit žákům vštípit své spojení emocí s barvami,		

<p>protože jaké barvy použijí, je zcela na jejich uvážení. Pouze doplňují konverzaci o otázky typu: Jaká je pro tebe radostná barva? Jaká je pro tebe barva smutná? Kterou barvu bys použil, kdybys chtěl ztvárnit něco, z čeho máš strach?</p>
<p>Postup práce:</p>
<p>Žáci mají k dispozici papír formátu A3. Výtvarná činnost je rozdělena do dvou částí. V první proběhne kresba voskovkami. Jejich úkolem je zaznamenat na papír, jakou mají momentální náladu. Předtím než začnou kreslit voskovkami, musí si promyslet, kterou emoci budou ztvárňovat. Podle toho si vyberou barevnou kombinaci pro její ztvárnění. Žáci nemají pevně zadáno, že musí nakreslit konkrétní předmět, činnost či osobu. Mohou emoce ztvárnit i abstraktně, pokud je to jejich přání. Tato část první bude trvat jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Následuje přestávka.</p> <p>V druhé části hodiny výtvarné výchovy si žáci přizpůsobí pracovní místo na práci s vodovými barvami. Nachystají si výtvarné pomůcky a těmi jsou: vodové barvy, štětce, kelímek s vodou a ubrus. Jejich dalším úkolem je dát výkresu barevný podtón, který představuje pozadí. Měl by však reprezentovat jejich zvolenou náladu. Mohou použít neomezeně mnoho barev. Nemusí setrvat na jednobarevném pozadí. Po skončení výtvarné práce žáci uklidí své pracovní místo a položí podepsaný výkres před tabuli, kde proběhne společné hodnocení.</p>
<p>Průběh společného hodnocení:</p>
<p>Výkresy jsou nachystány před tabulí. Žáci utvoří půlkruh tak, aby každý z nich viděl na všechna díla. U každého výkresu proběhne nejdříve odhad spolužáky, jakou emoci jejich kamarád ztvárnil. Následně promluví daný žák, který jej vytvořil. Jedinec se pokusí sám přiblížit, co na výkres zaznamenal a prozradí nám, jakou emoci vytvářel. Pokud se jedná o negativní emoce, žáka nenutím, aby své dílo vysvětloval celé třídě. Žáci mohou vyjádřit, s kterým výkresem souzní.</p>
<p>Kritéria hodnocení:</p>
<p>Budu hodnotit:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zda žák zvládnul přenést své emoce na výkres 2. Zvládnutí kombinované techniky kresby s voskovkami a malby vodovými barvami

Vlastní reflexe vyučovací hodiny č.2:

V této hodině jsem zvolila delší motivaci na základě zkušeností z předešlé výtvarné výchovy, kdy žáci pracovali opravdu rychle a zbylo nám příliš mnoho času. Osobně si myslím, že delší motivace zde byla na místě. Tentokrát žáci pracovali na čas. Motivační část hodiny proběhla dle plánu. Rozebírali jsme emotikony jim známé již z hodin prvouky. Díky tomuto podnětu nebylo těžké pro žáky přiřadit k jednotlivým pocitům i konkrétní životní situace, protože je už dříve dokázali popsat svými vlastními slovy.

Hodina byla rozdělena na dvě části. V první probíhala kresba voskovkou a v druhé malba vodovými barvami. Práce s voskovkou pro mnohé žáky trvala déle, než jsem čekala, proto někteří kresbu dokončovali ještě v druhé části hodiny. Svým kresbách věnovali opravdu hodně času a snažili se, aby podali nejlepší výkon z celé třídy. Svou práci však nakonec stihli všichni zdárně dokončit.

Některé děti se mě ptaly, zda bych mohla opět pustit hudbu do pozadí jako v minulé hodině. To jsem však neudělala, protože by to nepodporovalo jejich dnešní náplň práce. Potěšilo mě, že se jim minulé aktivita tak líbila, že ji chtěli zopakovat i tuto hodinu.

Mnoho žáků ztvárňovalo, na co se po škole těší. Objevovaly se tam hudební motivy, které reprezentovaly hudební volnočasové aktivity žáků, ale také motiv rodiny, který představoval čas strávený s rodinou a aktivitu s ní spojenou. Tito žáci k těmto konkrétním výjevům přiřazovali daný pocit, který momentálně údajně cítí. Podle mého názoru totiž nevěděli, jak daný pocit vyjádřit abstraktně či jiným způsobem, tak to ztvárnili v podobě činnosti, na kterou se ten daný den těší či netěší. Dále častým námětem byla hra s barvami. Žáci hojně využívali barevnou škálu, které jim voskovky poskytly. Na těchto výkresech se zřídka kdy vyskytly konkrétní situace. Tito žáci se dokázali vcítit do barev plně a pohrávali si tak s emocionálním nádechem barev. Převládal pocit radosti a štěstí. Pouze jeden žák ztvárnil pocity dva, a to pocit radosti a smutku, protože se nemohl rozhodnout, jak se momentálně cítí. Myslím si, že tento námět by se dal využít i k diagnostickým účelům. Pokud dítě zažívá potíže a trápení, mohlo by se to projevit i v jeho výtvarném projevu. Podle mého názoru, jestli se dítě rozhodne zařadit do svého díla takovou emoci, dá se to považovat za volání o pomoc a upozornění na svou osobu. Může tak dát najevo, že u něj není něco v pořádku.

A chce, aby to jeho okolí vědělo. Konkrétně tento žák přisuzoval černou barvu k emocím jako je strach, hněv a smutek. Ba naopak oranžovou považoval za barvu veselou a hřejivou, ve které se cítil jednoduše dobře.

Na konci hodiny proběhlo společné hodnocení u tabule. Někteří žáci byli s prací a úklidem pracovního místa hotoví o chvíli dříve než zbytek třídy. Proto dostali ještě dodatečný úkol, a to pojmenovat své dílo a v tichosti si promyslet, co by o něm svým spolužákům řekli. Jakmile byli se svou prací všichni hotoví, všechny výkresy jsme společně prošli a zhodnotili. Žáci se pokoušeli vyjádřit, jaký pocit v nich výkresy jejich spolužáků vyvolávají a co měli nejspíše původně reprezentovat. Mnohým se úspěšně dařilo odhalovat emoce svých spolužáků, a to již při prvním pohledu na hotový výkres. Klíčovou roli v jejich hodnocení dozajista hrály použité kombinace barev. Pokud výkres obsahoval více barev, nedokázali emoci přímo identifikovat. Teplé barvy jako jsou oranžová a žlutá v nich vyvolávaly hřejivé a kladné pocity. Zelená pro ně představovala klidnou barvu. Modrá v některých případech byla považována za negativní, označili ji jako chladnou. Hodně však záleželo na odstínu. Červená byla též vnímána dvěma způsoby. Někdo v ní spatřoval nebezpečí a krev, někdo ji vnímali jako barvu lásky. Černá byla však pro všechny negativní záležitosti. Žáci byli hodně ovlivněni svou oblíbenou barvou. Pokud měli nějaké takové zalíbení, nevnímali tyto pocity (např. je hřejivá, je nebezpečná apod.). Jedna žačka měla ráda barvu černou, a proto ji obhajovala, protože ji nevnímala jako barvu negativní.

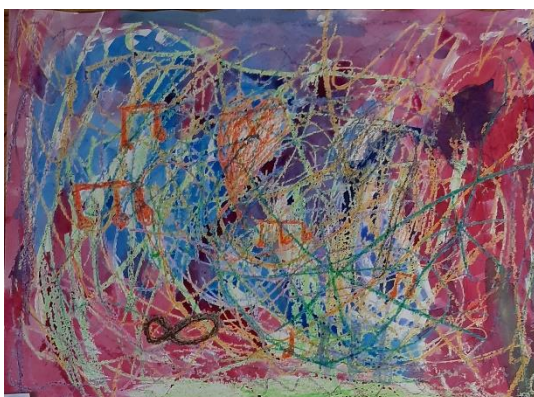
Hodnocení na základě zvolených kritériích:

Z počátku měli někteří žáci problém s přiřazením vizuální podoby k jejich pocitu, ač v motivační části hodiny neměli problém s asociací životních situací k daným emocím. Nakonec se to všem úspěšně podařilo.

Kombinovaná technika žákům nedělala výrazné problémy. Nejspíše protože jednotlivé techniky již zvládali z předešlých hodin výtvarné výchovy.

Fotodokumentace:

Ukázky děl:



Obr. 4 Výsledný výkres



Obr. 5 Výsledný výkres



Obr. 6 Výsledný výkres



Obr. 7 Výsledný výkres

3.3. Metodický list č. 3

Jméno vyučujícího: Kozmanová Denisa		Časová dotace: 90 minut
Předmět: Výtvarná výchova		Vzdělávací oblast: Umění a kultura
Datum uskutečnění: 17. února 2021		Ročník: 1. třída
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání: 1. stupeň, 1. období		
Název tematického celku: Výtvarné umění ve výtvarné výchově		
Námět vyučovací jednotky: Portrét spolužáka		
Vazba k výtvarné kultuře: Kubismus		
Očekávaný výstup vzhledem k RVP: V tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace		
Dílčí výstup dané aktivity: Žák je schopen nahlížet na svého spolužáka z více různých úhlů pohledu a ty zaznamenat. Ovládnul novou techniku suchého pastelu.		
Učivo:	Obsahová doména:	Rozvíjení smyslové citlivosti
	Konkrétní učivo:	Prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury – jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru
Organizace výuky: Individualizovaná		Vyučovací metody: Názorně-demonstrační
Technika: Kresba suchými pastely		
Pomůcky: Tužky, papíry formátu A4, suché pastely		
Motivace: Motivace proběhne formou besedy o umění. Žákům bude předložena řada ilustrací na toto téma, aby si dokázaly představit, co budou v následujících chvílích sami tvořit. Beseda bude probíhat nenásilnou formou, kdy žákům nepředstavím samotné autory a jejich život, nýbrž jen dané dílo, aby žáci měli v živé paměti tento styl umění. Výběr děl je zaměřen na díla Pabla Picassa, na kterých společně hledáme zvláštnosti, které jsou pro kubismus typické.		

Postup práce:

Postup práce jim demonstrativně předvedu na tabuli, aby žáci věděli, jak se na svého spolužáka dívat v procesu práce. Vyberu si jednu osobu, kterou si budu otáčet z různých úhlů pohledu a ty budu zaznamenávat na tabuli, tak aby žáci viděli, co přesně mají dělat a jak nad prací smýšlet. Jedná se o práci ve dvojicích, kdy žáci mají za úkol nakreslit portrét svého spolusedícího spolužáka.

Žáci dostanou na lavici papír formátu A3. Nachystají si suché pastely, ochranný oděvy, aby se neušpinili, a igelitový ubrus na ochranu lavice.

V lavici si sednou naproti sobě. Jeden z žáků zůstává sedět na svém místě. Druhý se přesouvá i s židlí na protilehlou stranu lavice.

Vždy se zaměří na jednu část spolužákova obličeje a tu ztvární v tom daném úhlu. Měli by se snažit o nepříliš realistické zobrazení, ale tento fakt žákům nesdělují. Je to součást jejich výtvarného projevu typického pro jejich věk. Jejich portrét může mít v sobě prvky kubismu, aniž by je žáci dělali uvědoměle.

Poté, co dokončí jednu část obličeje, přesouvá se na další část. Takto pokračují až do chvíle, dokud nenakreslí celý obličej.

Pozadí mají za úkol rozdělit různými přímými čarami na menší plochy, které vybarví barvou dle jejich výběru ve stylu mozaiky.

Průběh společného hodnocení:

Hodnocení bude probíhat u tabule. Žáci mají za úkol po skončení své práce, odnést podepsaný výkres před tabuli do „galerie“, kde proběhne společné hodnocení jejich výtvorů. Mezi tím, než všichni dokončí svou práci, žáci, kteří jsou již hotoví, mají za úkol uklidit své pracovní místo a výtvarné pomůcky.

U každého výkresu mají žáci za úkol pokusit se odhadnout, který jejich spolužák je na výkresu vyobrazen. Poté zhodnotí, který výkres se nejvíce vydařil.

Kritéria hodnocení:

Budu hodnotit:

1. Zda je schopen nahlížet na ztvárňovaný objekt z více úhlů pohledu a ty posléze zaznamenat.
2. Zvládnutí nové techniky suchého pastelu

Vlastní reflexe vyučovací hodiny č. 3:

Na začátku hodiny, během motivační fáze, byla žákům ukázána řada děl, které se zaměřují na téma práce. Záměrně jsem neříkala autora ani výtvarný směr, ke kterému se vztahuje dnešní téma hodiny. V tomto nespočíval můj záměr. Avšak jsem byla překvapena, že jeden z žáků umělce poznal, a dokonce správně určil i umělecký směr. Jak jsem již výše uvedla, jednalo se o Pabla Picassa a kubismus. Tento fakt jsem potvrdila a už dále jsem to s žáky nerozebírala. Nechtěla jsem je přehlcovat informacemi, které by mohli ovlivnit jejich výtvarný projev.

Pro žáky byla práce zajímavá a atraktivní už jen díky zvolené technice suchého pastelu. Žáci s ní pracovali poprvé a bylo tudíž na místě jim ji vysvětlit. Předvedla jsem žákům, jak se suchý pastel na papíře chová a jaké možnosti jim nabízí (například prolínání barev do sebe, jak s pastelem docílit světlejší barvy či jak vytvořit ostřejší čáru). Považovala jsem za důležité upozornit na fakt, že by si mohli od suchého pastelu zašpinit i své oblečení, proto jsem žákům řekla, ať si obléknou ochranný oděv ještě před tím, než jsem jim suché pastelky vůbec rozdala. Během názorné ukázky, jak s pastelem pracovat, mohli sami vidět, že jsem měla od něj špinavé ruce a v jaké míře.

Při vysvětlování postupu práce a stylu smýšlení o výtvarném objektu mi paní třídní učitelka stála modelem. Vždy jsem si ji nastavila do určitého úhlu, vybrala si část obličeje, kterou jsem chtěla zaznamenat a tu jsem převedla na tabuli. Pokračovala jsem do té doby, než jsem vytvořila celistvý portrét a zachytila pro mě všechny důležité a výrazné části obličeje. Předvedla jsem jim i jak mají pozadí rozdělit a vybarvit. Jejich úkolem bylo totiž vybarvit pozadí ve stylu mozaiky. Pozadí si rozdělili na menší části, které následně vybarvili barvami dle vlastního uvážení. Svou práci jsem z tabule poté smazala, aby jí žáci nebyli ovlivněni a všechny práce nevypadaly stejně. Během tvoření totiž mohli k mé ukázce vzhlížet a snažit se vytvořit dílo podobné tomu mému. Tato ukázka sloužila pouze jako vzor pracovního postupu, a ne jako mustr, kterého se měli držet.

Suché pastelky mi naháněly zprvu trochu strach, protože ji žáci ještě neznali a nevěděli, jak s nimi přesně zacházet. Obávala jsem se, aby jejich práce nedopadla katastrofou (např. slítí barev na papíře do jedné obrovské “šmouhy” tím, že by barvy moc rozmazali, nebo aby žáci nebyli moc špinaví). Můj strach byl však zbytečný. Žáci se chopili práce s novou pomůckou velice zodpovědně a s velkým nadšením. Při práci

mnozí z nich objevovali, co vše se s pastelem dá udělat. Zkoušeli míchat barvy a různě stínovat. Druhá část třídy s nimi pracovala jako s pastelkami. Nepokoušeli se objevit jejich taje a kouzlo. Pro tyto žáky jsou typická bílá místa na výkresech, protože si nedokázali zcela poradit s výplní políček mozaikového pozadí pastelem, tak aby vznikla celistvá a jednolitá barva.

Řada prací se skutečně vydařila. V poslední části hodiny, žáci hodnotili své díla navzájem a snažili se odhalit, jaká tvář jejich spolužáka či spolužačky se na výkresu ukrývá. Ve většině případů byla odpověď správná, protože žáci znali autora díla, a tudíž znali i jeho spolusedícího kamaráda. Jinak si myslím, že by bylo pro ně těžké odhalit, kdo byl modelem daného portrétu. Protože ani jedna práce se nepodobala skutečnosti, což byl i záměr jejich tvoření. Žáci se odpoutali i od klasické konvenčnosti barev, a uplatňovali tak ve velkém měřítku barevnou nadsázku. Obličej zde měli ku příkladu fialovou či zelenou barvu. Opravdu se nebáli popustit uzdu. Tento vývoj mohl být ovlivněn i nabídkou barev, které nabízela barevná škála pastel. Pracovali jsme se sadou, která měla k dispozici 12 barevných odstínů.

Hodnocení na základě zvolených kritérií:

Všichni až na jednu žákyni zvládli se dívat na spolužáka z více úhlů pohledu a ty poté zaznamenat na výkres. Příště bych více zdůraznila, že jejich práce nemá odpovídat realitě a že je to podstata tohoto zadání. Žákyně to chtěla mít takzvaně pěkné, a tak volila reálné barevné kombinace. Místo toho, aby se pokusila ztvárnit spolužáka z různých úhlů pohledu, kreslila jeho frontální portrét. Takže její výkres neodpovídal zadání. I přes mou snahu žákyni přesvědčit, aby se více uvolnila při nahlížení, byla jsem neúspěšná.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o novou techniku pro žáky, která má svůj typický charakter, jen někteří techniku zvládli úplně. Většina z nich se suchým pastelem pracovala jako s křídou, dělalo jim problém vyplnit prázdné plochy. Podle mého názoru je ještě potřeba na této technice zapracovat.

Fotodokumentace:

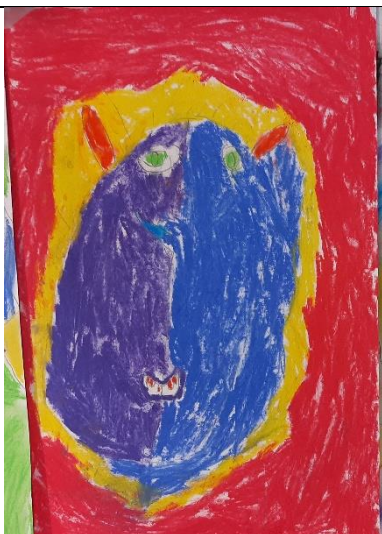
Ukázky děl:



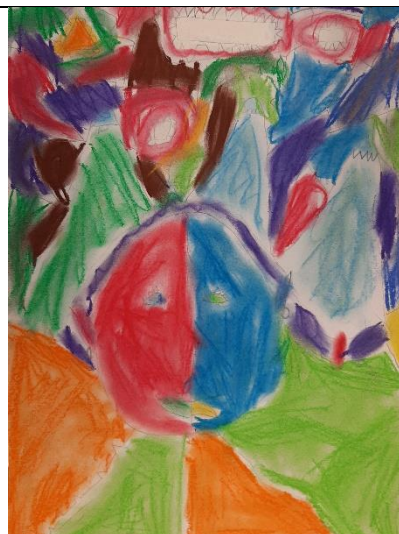
Obr. 8 Výsledný výkres



Obr. 9 Výsledný výkres



Obr. 10 Výsledný výkres



Obr. 11 Výsledný výkres

3.4. Metodický list č. 4

Jméno vyučujícího: Kozmanová Denisa		Časová dotace: 90 minut
Předmět: Výtvarná výchova		Vzdělávací oblast: Umění a kultura
Datum uskutečnění: 24. února 2021		Ročník: 1. třída
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání: 1. stupeň, 1. období		
Název tematického celku: Výtvarné umění ve výtvarné výchově		
Námět vyučovací jednotky: Penál		
Vazba k výtvarné kultuře: Kubismus		
Očekávaný výstup vzhledem k RVP: V tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace		
Dílčí výstup dané aktivity: Zkoumá prostorové možnosti zvoleného objektu a je schopen je interpretovat.		
Učivo:	Obsahová doména:	Rozvíjení smyslové citlivosti
	Konkrétní učivo:	Prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury – jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru
Organizace výuky: individualizovaná		Vyučovací metody: názorně-demonstrační
Technika: Kresba pastelkami		
Pomůcky: Pastelky, papír formátu A3, penál (jako zátíší)		
Motivace: Jako motivaci zde použiji povídání o vnímání objektu. V našem případě je objektem školní penál, který má každý žák na své lavici. Společně si jej prohlížíme a uvažujeme, kolik různých stran penál má, co všechno obsahuje a co by se dalo nakreslit.		
Postup práce: Na výkres formátu A3 pomocí pastelek zachytí žáci vlastní penál z různých stran a úhlů. Ukázkou postupu práce předvedu na tabuli, aby žáci názorně viděli, co se po nich vyžaduje. Rozložení zátíší demonstruji na rozložitelném penálu, které mají žáci		

každý u sebe na lavici a který pro tuto práci více než vhodný. Vždy si jej nastavím na mnou zvolenou stranu, kterou se budu snažit zachytit na tabuli. Zdůrazním, že nemusí zachytit vždy celou plochu, kterou mají zrovna před sebou. Mohou zachytit pouze její část. Po skončení práce mají žáci za úkol svůj výkres položit před tabuli, kde proběhne společné hodnocení. Jejich úkolem je vyplnit celý prostor papíru.
Průběh společného hodnocení:
Žáci hodnotí své díla navzájem v prostoru před tabulí. Aniž by se dívali na pracovní místa svých spolužáků, pokusí se k nim přiřadit jednotlivá pouzdra. Vyjádří se i ke svému vlastnímu dílu, jak se jim pracovalo, zda to byl pro ně lehký úkol rozložit si takto předmět do částí a umístit je na papír v odlišné podobě, než jak jej skutečně vidí. Mohou sdělit kolik různých úhlů pohledu na výkres zachytili.
Kritéria hodnocení:
Budu hodnotit: <ol style="list-style-type: none"> 1. Zda je schopen interpretace různých částí objektu 2. Využití celého prostoru výkresu

Vlastní reflexe vyučovací hodiny č. 4:

Motivační část hodiny proběhla pomocí debaty o tom, jak se díváme na svět, zda všichni v místnosti vidíme dané předměty stejně, i když sedíme v různých částech třídy či se nacházíme na jiném místě v prostoru. Poté jsem jim předvedla ukázkou postupu práce na tabuli. Půjčila jsem si jeden z penálů žáků. Protože valná většina z nich má rozkládací pouzdra, díky tomu bylo jednodušší vnímání různých úhlů pohledů žákům vysvětlit. Rozkládací penál obsahuje mnoho různých ploch, se kterými mohou pracovat pomocí odkrývání či zavírání. Svou ukázkou jsem z tabule posléze smazala, aby žáci nebyli mým výtvozem ovlivněni a tvořili dle svého vlastního uvážení a vlastní vnitřních pochodů.

Hodina nebyla rozložena do žádných dílčích částí. Žáci pracovali s časem dle svého vlastního uvážení. Pro mnohé to byl nový způsob práce, kde pocítili volnost pro svou práci. Na počátku byl vysvětlen postup práce a zadán úkol, dále jsem se snažila do jejich tvoření více nezasahovat.

Pro toto zadání jsem zvolila kresbu pastelkou, jelikož žáci mají za úkol kreslit svůj vlastní penál, přišlo mi, že pro ně bude jednodušší a také více praktické, používat

již něco, co už na lavici mají a nemusí se zaobírat dalšími věcmi na lavici. Navíc další pomůcky by je mohli rozptylovat. Svou pozornost by nemuseli plně věnovat penálu a jeho obsahu. Žáci v mladším školním věku tíhnou ke kresbě pastelkami. Shledávají tuto techniku jednodušší a také je pro ně nejvíce přístupná. Obávala jsem se toho, že když použijeme jinou techniku než práci právě s nimi, mohli by inklinovat k dotazům, proč je nemohou využít. Tímto rozhodnutím jsem se snažila této situaci předcházet. Zpětně shledávám, že rozhodnutí bylo správné a pokud bych měla volit znovu techniku pro toto konkrétní zadání, zvolila bych stejně.

Z počátku jsem se bála, jak žáci zadání porozumí a jak jej uchopí. Protože tento typ vnímání pro ně není typický a už vůbec není jednoduchý. Věci vidí v daný moment pouze z jednoho konkrétního úhlu a neuvědomují si, že předmět má další plochy, které nemůžeme vidět najednou. Využiji příklad rozkládacího penálu, který má rozdílný vzhled nejen zepředu, zezadu, z vrchu či zespodu, ale také má jinou podobu ploch uvnitř, které se nám odhalí po jeho rozložení. Ale byla jsem mile překvapena, že pro mnohé z nich nebyl problém nakreslit a vnímat předmět tímto stylem. Někteří si velice s výkresem vyhráli a dali si záležet. Avšak zpozorovala jsem, že všichni žáci vždy zaznamenávali celou viditelnou část penálu, kterou zrovna měli před sebou otočenou. Ani jeden z nich nezaznamenával pouze část daného celku. A pokud se už pokoušeli zaznamenat část celku, vypadalo to tak, že z pouzdra vyzdvihli konkrétní předmět například nůžky. Očekávala jsem, že nakreslí třeba pouze polovinu nůžek. Tímto způsobem bych pracovala třeba já a věřím, že i většina mých vrstevníků. V tomto případě byli ovlivněni věkovým faktorem. Oni si však tuto informaci přebírali po svém a já na tom shledávám absolutně nic špatně. Přeci jen vnímají svět jinýma očima.

Pokud podle nich zachytili již všechny části penálu, pozadí někteří z nich dotvořili formou mozaiky. Nejspíše čerpali inspiraci z předešlé hodiny výtvarné výchovy.

Hodnocení na základě zvolených kritériích:

Již v minulé hodině jsme pracovali s více úhly pohledu, kde to zvládli až na jednu žákyni. U tohoto tématu bylo nejspíše pro žáky jednodušší vidět více pohledů, vzhledem k tomu, že se jednalo o rozložitelný penál. Rozložení objektu na části zvládli

všichni žáci. Také využití celého prostoru papíru nečinilo nikomu problém. Tyto kritéria považují za zvládnuté.

Fotodokumentace:

Ukázky děl:



Obr. 12 Výsledný výkres



Obr. 13 Výsledný výkres



Obr. 14 Výsledný výkres



Obr. 15 Výsledný výkres

3.5. Metodický list č. 5

Jméno vyučujícího: Kozmanová Denisa		Časová dotace: 90 minut
Předmět: Výtvarná výchova		Vzdělávací oblast: Umění a kultura
Datum uskutečnění: 3. června 2021		Ročník: 1. třída
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání: 1. stupeň, 1. období		
Název tematického celku: Výtvarné umění ve výtvarné výchově		
Námět vyučovací jednotky: Věci denní potřeby		
Vazba k výtvarné kultuře: Dadaismus		
Očekávaný výstup vzhledem k RVP: Vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky		
Dílčí výstup dané aktivity: Žák je schopen použít již známé předměty netypickou formou. Pracuje s nimi bez ohledu na jejich původní uplatnění. Zvládá techniku plastiky.		
Učivo:	Obsahová doména:	Uplatňování subjektivity
	Konkrétní učivo:	Typy vizuálně obrazných vyjádření – jejich rozlišení, výběr a uplatnění – hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, sochařství, plastika, animovaný film, comics, fotografie, elektronický obraz, reklama
Organizace výuky: Individualizovaná		Vyučovací metody: Názorně-demonstrační
Technika: Plastika		
Pomůcky: alobal, tyčinky do uší, vatové tampónky, vata, jednorázové plastové lžičky, dřívka od nanuků, jednorázové kelímky, vršky od PET lahví, špejle, papírová brčka, bavlnky, krepový papír, kalíšky na lepidlo, lepidlo Herkules, nůžky, izolepa, provázek, papír formátu A4		
Motivace: Motivace proběhne hrou na sochaře a modeláře. Navodíme si téma otázkami: co je to socha? Co je to plastika? Dále budeme pokračovat v konverzaci, zda již nějakou sochu viděli či mají nějakou doma. Žáci mohou i zmínit, zda ví o nějaké soše ve veřejném prostoru.		

Postup práce:
<p>Žáci mají za úkol sestavit náhodnou plastiku. Jejich úkolem je materiály, které mají k dispozici, použít jinak, než jak je definováno jejich originální použití. Například dřívka od nanuků použijí jako stavební materiál či alobal jako pojivový nebo modelářský materiál.</p> <p>Dostanou papír formátu A4, který jim poslouží jako základna, na které mohou svá díla tvořit, a hlavně je mohou na tuto základnu přichytit.</p> <p>Protože lavice ve třídě jsou dobře situované do písmene U, všechny potřebné materiály mají k dispozici uprostřed třídy na zemi. Během tvoření si mohou kdykoli zajít pro materiál, který zrovna potřebují. Tudíž si nemusí vše vzít na začátku. Mají možnost momentálního nápadu a obměny používaného materiálu. S pomůckami neplýtváme. Žáci budou upozorněni na to, že pokud nějaký materiál nevyužijí, donesou ho zpět do společného prostoru.</p>
Průběh společného hodnocení:
<p>Po dokončení svých prací žáci odevzdají hotová díla před tabulí, kde proběhne společné hodnocení. Každý žák má možnost se vyjádřit a sdělit celé třídě, jak se jejich práce jmenuje či jaký příběh si k výrobku vymysleli.</p> <p>Popovídáme si o tom, jak se jim pracovalo. Zda tento způsob tvoření jim vyhovoval.</p>
Kritéria hodnocení:
<p>Budu hodnotit:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zda zvládl techniku plastiky 2. Zda je dokázal využít materiál, který měl k dispozici, k jinému než k originálnímu využití

Vlastní reflexe vyučovací hodiny č. 5:

Hodina začala motivací. Žákům jsem představila téma hodiny a celkové pojetí této hodiny jako hry na sochaře a modeláře. Řekli jsme si, co je to plastika, co je to socha a z jakých materiálů je můžeme vytvořit. Zda se mohou někde ve veřejném prostoru se sochou setkat.

Následně jsem žákům ukázala, z jakých materiálů budeme tvořit dnes my. Jednalo se o materiály denní potřeby. Všechny byly spíše charakteru jednorázového použití. Jednalo se o alobal, dřívka od nanuků, špejle, vata, vatové odličovací

tampónky, tyčinky do uší, papírová brčka, plastové kelímky, vršky od PET lahví, jednorázové plastové lžičky, špejle a bavlnky. Původně jsem chtěla zařadit do tohoto výběru i párátka a plastové jednorázové nože a vidličky, ale kvůli bezpečnosti jsem tyto materiály vyřadila z nabídky. Ačkoliv se nejedná o věc denní potřeby, doplnila jsem nabídku o krepový papír, který měl pro žák spíše dekorativní charakter. Někteří z něj vytvořili provázek a používali jej jako spojovací materiál, který jim v nabídce materiálů chyběl. Pro příští realizaci tohoto zadání bych poskytla žákům jednoduchý provázek (např. z juty).

Než se všichni žáci rozešli pro věci, ze kterých budou tvořit, řekli jsme si ještě postup práce. Zde nastal z mého pohledu problém. Žákům jsem dala papír formátu A4 jako základnu, ke které mohli svá díla připevnit. Jenomže to bylo myšleno tak, aby mohli tyto plastiky převést do 3D světa. Několik žáků zůstala na papíře a svá díla tvořili v 2D. To nebyl můj záměr. Spatřuji v tom svou chybu, protože jsem jim to nejspíše nedostatečně vysvětlila, k čemu jim čtvrtka papíru slouží. Tito žáci byli se svou prací hotovi o dost dříve než jejich spolužáci. Protože špatně pochopili zadání, a navíc skončili s prací s velkým předstihem, zadala jsem jim práci znovu a pokusila se o lepší vysvětlení zadání a postupu práce. Následně všichni pochopili, co mají dnes vytvořit. Teď už tvořili dle původního zadání jako všichni ostatní.

Žáci byli na začátku upozorněni na plýtvání materiálem. Pokud jim nějaké věci zůstanou, donesli je zpět do společného prostoru, aby je mohli využít jiní jeho spolužáci. Chtěla jsem tím zabránit zbytečnému vyhazování potencionálního materiálu, který se ještě dal použít k tvoření.

Během hodiny jsem se ještě potýkala s problémem, že někteří žáci viděli svět až příliš realisticky. Jeden žák se nedokázal s mířit s tím, že jeho výtvar nevytvádá reálně. Nedokázala jsem mu vysvětlit, že to vůbec nevádí, i tak může splnit zadání, protože na reálném světě nám v této hodině nesejde.

Při hodnocení v závěru hodiny žáci vymýšleli originální názvy. Například jedna žákyně tvořila školní třídu, ve které chtěla mít lavice a tabuli. Svou práci nestihla dokončit, protože se potýkala s problémem, jak jednoduše vytvořit lavici a židli. Dokonce při přenosu díla před tabulí, kde probíhalo společné hodnocení, se jí jediná židle, kterou se jí podařilo zkonstruovat, rozpadla. Hbitě zareagovala, a i to se odrazilo v názvu její práce, kterou pojmenovala „třída s rozbitou židlí“. Jeden z žáků vymyslel

dokonce k výrobku i pohádku, kterou nám sdělil a nastínil tak příběh ním tvárněné židle.

Hodnocení na základě zvolených kritériích:

Hodinu hodnotím kladně. Ač na začátku jsme měli menší kolizi s pochopením zadání některými žáky. Tento problém si myslím, že jsem dobře vyřešila a hodina tak mohla nepřerušovaně pokračovat dál. Žáky tvoření bavilo. Uvítali zcela jinou výtvarnou činnost, než na kterou jsou zvyklí. Všichni žáci přicházeli s kreativními nápady, jak využít poskytovaný materiál. Dokázali si poradit s netradiční formou práce.

Fotodokumentace:

Ukázky děl:



Obr. 16 Výsledný výkres (zrádná židle)



Obr. 17 Výsledný výkres (baletka na pláži pod slunečníkem)



Obr. 18 Výsledný výkres (třída s rozbitou židlí)



Obr. 19 Výsledný výkres (zábavní park)

3.6. Metodický list č. 6

Jméno vyučujícího: Kozmanová Denisa		Časová dotace: 90 minut
Předmět: Výtvarná výchova		Vzdělávací oblast: Umění a kultura
Datum uskutečnění: 10. června 2021		Ročník: 1. třída
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání: 1. stupeň, 1. období		
Název tematického celku: Výtvarné umění ve výtvarné výchově		
Námět vyučovací jednotky: Koláž z dětského časopisu		
Vazba k výtvarné kultuře: Dadaismus		
Očekávaný výstup vzhledem k RVP: Na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil		
Dílčí výstup dané aktivity: Žák je schopný prostorového vyplnění výkresu. Ovládl techniku koláže.		
Učivo:	Obsahová doména:	Rozvíjení smyslové citlivosti
	Konkrétní učivo:	Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama
Organizace výuky: Individualizovaná		Vyučovací metody: Názorně-demonstrační
Technika: Koláž		
Pomůcky: Papír formátu A4, lepidlo na papír, nůžky, noviny/časopisy, obálky		
Motivace: Tato hodina začne komunitním kruhem v zadní části učebny na koberci. Sedneme si tak, aby všichni viděli. Jako první položím otázku, co je to náhoda. Žáci se tento pojem snaží sami definovat. Poté si jej společně ujasníme. Následně přečtu básničku od Tristana Tzary z Manifestu o lásce sladké a hořké a to konkrétně „Návod, jak vytvořit dadaistickou báseň“. V této básni je ukryt celý postup práce. Následovat bude ukázka. Vytvořím si z krátkého textu vlastní nahodilou báseň, na které dětem demonstruji, jak funguje náhoda v básni. My si tuto náhodu vyzkoušíme v praxi, ale pomocí obrázků a techniky, která se nazývá koláž. Zjistím, zda tento pojem, někdo z žáků zná a dokáže ho vysvětlit. Pokud jej nikdo nezná, objasním jej.		

„Tristan Tzara

Návod, jak vytvořit dadaistickou báseň (1918)

Vezměte noviny.

Vezměte nůžky.

Najděte v novinách článek, aby měl délku, jakou počítáte dát své básni.

Článek vystříhňte.

Potom pečlivě rozstříhejte všechna slova, který tvoří tento článek, a vložte je do pytlíku.

Skládejte pak jeden ústřížek za druhým přesně v pořádku, v jakém vyšly z pytlíku.

Svědomitě opište.

Báseň se vám bude podobat.

A vězte, že jste spisovatel neskonale originální a okouzující citlivosti, byť dosud nepochopen lidem.“ (Nezkusil, 1999, str. 68)

Postup práce:

Žáci mají za úkol si na tuto hodinu donést libovolný časopis či noviny. V první části hodiny si žáci budou vybírat z tiskovin obrázky, mohou i slova či věty, které si vystříhnou a vloží do neprůsvitné obálky.

V druhé části hodiny budou z této obálky náhodně tahat jejich výstřížky, které budou ihned po vytažení lepit na papír. Nesmí u toho zdlouhavě přemýšlet, jak a kam mají výstřížek nalepit. Musí to být náhodné. Jejich úkolem je polepit celý papír a nenechat jediné volné místo. Obrázky mohou lepit přes sebe tak, aby pokryli veškerou bílou plochu papíru.

Jako poslední úkol mají žáci vymyslet umělecký název jejich díla. Tento název poté odprezentují v poslední části hodiny. Tento název napíšou na malý bílý papír, který jim rozdám. Název díla nalepí do pravého dolního rohu. Mohou jen pojmenovat náhodně, podle barvy, která je na výkresu dominantní, nebo mohou vymyslet název, který se jim asociuje při pohled na výkres.

Po skončení výtvarné práce žáci uklidí své pracovní místo a výkres nechají položený u sebe na lavici.

Průběh společného hodnocení:

Hodnocení proběhne formou hry na galerijní výstavě. S žáky se shromáždíme před tabulí, kde je přivítám v naší školní galerii. Ve třídě je velký prostor před tabulí, takže je možné tuto galerijní výstavu realizovat.

Každý žák si zahraje na výtvarného umělce a představí nám své dílo. Mohou přehrávat a vymýšlet si různé důvody, co je vedly k vytvoření toho náhodného díla. V koláži mohou vyzdvihnout příběh, který se tam odehrává pomocí obrázků.

Kritéria hodnocení:

Budu hodnotit:

1. Využití poskytovaného prostoru na výkresu
2. Zvládnutí postupu práce

Vlastní reflexe vyučovací hodiny č. 6:

Na začátku této hodiny proběhla motivace formou komunitního kruhu vzadu ve třídě, kde mají žáci k dispozici koberec. V komunitním kruhu jsme si nedřívě popovídali o tom, co se jim vybaví pod pojmem náhoda. Žáci mi říkali různé případy z reálného života, kdy si myslí, že se jedná o náhodu. Některé odpovídali definici náhody a některé se ji vzdalovali. Nakonec jsme jednotně definovali, co to náhoda je. Poté jsem žákům zarecitovala báseň od Tristana Tzary z Manifestu o lásce sladké a hořké, konkrétně „Jak napsat dadaistickou báseň“. Na básni se dalo krásně ukázat, ač to není typická báseň, jedná se stále o umění.

V básni byl nastíněn i postup práce, který jsem přetransformovala na výtvarnou činnost. Pro ukázkou jsme si takovou nahodilou báseň dohromady vytvořili. Jelikož žáci měli za úkol si donést z domu časopis, který bude sloužit k rozstříhání, donesla jsem i já do zásoby, kdyby se náhodou stalo, že některý žák by na časopis zapomněl. Právě svůj časopis jsem využila k tomu, abych ukázala, jak se tvoří tato báseň. V časopisu jsem vybrala jeden krátký odstavec. Tento odstavec jsem následně rozstříhala a všechny slova vložila do obálky, které budou mít žáci při tvoření k dispozici. Vytáhla jsem první slovo a položila jen na papír, který žákům bude sloužit jako základna. Během hodiny jsem dostala nápad, že by bylo dobré poslat obálku v tomto komunitním kruhu, aby si techniku vyzkoušeli všichni na vlastní kůži. Obálku jsem tedy poslala v komunitním kruhu dál. Každý žák vytáhl jedno slovo a položil jej na papír. Já jsem pouze korigovala počet slov na řádku. Vyšla nám báseň, která pobavila snad každého žáka. Na této činnosti, žáci pochopili princip náhody v jejich dnešní práci.

Vrátili jsme se zpátky do lavic a já znovu žákům vysvětlila postup práce, tentokrát již s časopisy a obrázky. Jejich úkolem bylo vystříhat všechny obrázky, které je okem zaujmou a ty následně vložit do neprůhledné obálky, kterou jsem jim rozdala. Této činnosti se věnovali celou první hodinu. Následovala přestávka, po které jsme začali lepit.

Někteří z žáků správně pochopili, že obrázek po vytáhnutí z obálky mají okamžitě nalepit na libovolné místo na papíře. Avšak našli se jedinci, kteří si uvědomovali, jaké obrázky v obálce mají, a předem si v hlavě promysleli jejich rozložení. Tudíž jejich lepení nebylo úplně nahodilé. Tento fakt mi byl jimi sdělen až v průběhu jejich lepení. Ač jsem jim řekla, že se má jednat o nahodilou činnost, a ne o promyšlený akt, stejně si lepili obrázky dle svého uvážení. Jeden žák dokonce lepil obrázky do řádků. Vyhnul se tím nahodilému lepení. Na jeho výkresu je znát pořadí, jak tahal obrázky z obálky ven. Usuzuji, že tak pracoval na principu, který jsme si ukázali při tvorbě dadaistické básně.

Během první části stříhání, jsem zpozorovala, že některé děti stříhají větší množství a také větší rozměry obrázků. Proto jsem dala na výběr ze dvou formátů papírů. Když se na to dívám zpětně, vidím to jako chybu. Protože některé děti neuměly dobře odhadnout množství obrázků a jejich velikost tak dobře, aby jimi zaplnily celý výkres. Žáci s menším výkresem, konkrétně A4, měli více vydařené práce než žáci s větším formátem A3. Podařilo se jim totiž splnit úkol zaplnit celý papír obrázky z časopisů. Příště bych volila menší formát papíru pro všechny, i když žáci měli strach, že se jim tam všechny obrázky nevezou. Teď bych jim vysvětlila, že jejich úkolem není na papír nalepit všechny výstřižky, ale že jejich úkolem je nenechat jediné volné místo na papíře.

V původním plánu bylo ještě rozdání malých bílých papírků, na které měli žáci napsat název jejich díla. Bohužel z časových důvodů tato činnost se neuskutečnila.

Hodnocení prací proběhlo opět na konci hodiny u tabule. Žáci si své koláže podepsali ze spodní strany papíru a odevzdali na příslušné místo. Přivítala jsem je v naší malé školní galerii a následně žáci dostali slovo. Jména svých děl vymýšleli na základě dominantního prvku, který spatřovali sami v jejich díle. Objevovaly se tam názvy jako popletená pohádka, zvířátka a herní konzole apod.

Osobně hodnotím hodinu jako zdařilou. Jak jsem již řekla, jedinou změnu, kterou bych příště provedla bylo, že bych určila jednotný menší formát výkresu.

Hodnocení na základě zvolených kritériích:

Prvním kritériem hodnocení bylo, zda zvládli využít celý prostor papíru. Toto kritérium nezvládla téměř polovina žáků. Ale to bylo způsobeno mou chybou, kdy jsem rozdala papír o dvou různých formátech. Nedokázali odhadnout množství vystřižených obrázků, a to se projevilo prázdnými plochami. Za zdařilé považuji ty koláže, které mají formát A4. Těmto žákům se podařilo zaplnit celý prostor papíru.

Všichni žáci splnili kritérium správného postupu práce. Podle mého názoru byla na místě ukázka s básní v motivační části hodiny.

Fotodokumentace:

Ukázky děl:



Obr. 20 Výsledný výkres (zvířátka a herní konzole)



Obr. 21 Výsledný výkres (popletená pohádka)



Obr. 22 Výsledný výkres (pohádkový les)



Obr. 23 Výsledný výkres (zvířátka a princezny)

Závěr

Má práce byla zaměřena na propojení výtvarného umění s výukou výtvarné výchovy. V teoretické části jsou nastíněné základní poznatky z předmětu výtvarná výchova. Zabývám se výtvarnou výchovou po didaktické stránce a výtvarným uměním, na které je tato diplomová práce zaměřena a tím je výtvarné umění počátku 20. století, konkrétně umělecké směry kubismus, expresionismus a dadaismus. V praktické části najdeme šest metodických listů, které byly realizovány v praxi na Základní církevní škole Německého řádu v Olomouci, a to konkrétně na 1. stupni v 1. třídě. Na každý metodický list navazuje sebereflexe, kde se snažím zhodnotit svou připravenost na hodinu výtvarné výchovy a zda splnila svůj cíl. Mým cílem pro každou hodinu je předat dětem techniky a náměty inspirované výtvarným uměním, jiným stylem než frontální výukou. Děti si měly projít a samy vyzkoušet dané techniky, a tím si je nevědomě vštípit do paměti.

Anotace

Příjmení a jméno autora	Kozmanová Denisa
Název katedry a fakulty	Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy
Název diplomové práce	Integrace výtvarného umění do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy
Název diplomové práce v anglickém jazyce	Integration of visual art to art lessons in the first grade of elementary school
Jméno vedoucího práce	Mgr. Monika Dokoupilová
Rok obhajoby	2022
Jazyk práce	Český jazyk
Rozsah stran	72 stran
Počet znaků	122 229
Klíčová slova	Výtvarná výchova, výtvarné umění, 1. stupeň základní školy, výtvarné pomůcky, výtvarné techniky, galerijní animace, umění 20. století, kubismus, expresionismus, dadaismus.
Anotace DP	<p>Diplomová práce se zabývá integrací výtvarného umění do hodin výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy. Teoretická část je zaměřena na vymezení základních pojmů vztahujících se k výtvarné výchově, jako jsou výtvarná výchova 1. stupni základní školy, vývoj výtvarného projevu, výtvarně projevové typy žáků, hodnocení výtvarného projevu, výtvarné pomůcky a techniky, vzdělávací obor výtvarná výchova v RVP ZV, artefietika a galerijní animace. Obsahem je dále výtvarné umění 20. století, konkrétně expresionismus, kubismus, dadaismus, a také historický kontext té doby.</p> <p>V praktické části je zpracováno šest metodických listů, které jsou propojením výtvarného umění a výtvarné výchovy. Hodiny, které byly podloženy těmito metodickými listy, byly odučeny v 1. třídě na Církevní základní škole Německého řádu</p>

	v Olomouci. Na základě těchto hodin byly zpracovány sebereflexe.
Klíčová slova v angličtině	Art education, fine arts, 1st grade of primary school, art aids, art techniques, art mediation, 20th-century art, cubism, expressionism, dadaism.
Anotace DP v angličtině	<p>The diploma thesis deals with the integration of fine arts into art lessons at the 1st grade of primary school. The theoretical part is focused on defining basic concepts related to art education, such as art education in the 1st grade of primary school, development of art expression, types of art expression of pupils, evaluation of art expression, art aids and techniques and art mediation. The content also includes the fine arts of the 20th century, specifically expressionism, cubism, dadaism, as well as the historical context of the time.</p> <p>In the practical part, six methodological sheets are processed, which are a connection between fine arts and art education. The lessons, which were based on these methodological sheets, were taught in the 1st grade at the Církevní základní škola Německého řádu in Olomouc. Based on these lessons, self-reflections were processed.</p>

Seznam použité literatury

- [1] BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0609-5. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:7783ed30-af61-11e3-b833-005056827e52>
- [2] Blažiček, Oldřich J. (Oldřich Jakub), Jaroslav STANĚK, Jiří KROPÁČEK a Zdeněk NETOPIL. *Slovník pojmů z dějin umění: názvosloví a tvarosloví architektury, sochařství, malby a užitého umění*. Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0246-6. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:1ed5c190-f530-11e7-a97b-005056827e51>
- [3] ČERNÁ, Marie. *Dějiny výtvarného umění. 2., rozš. vyd.* Praha: Idea servis, 1999. ISBN 80-85970-26-0.
- [4] DRYJE, František, Bruno SOLAŘÍK a Martin SOUČEK, ed. *Syrové umění: sbírka Jana a Evy Švankmajerových*. Praha: Arbor vitae, 2004. ISBN 80-85628-52-X.
- [5] JANČÍK, Drahomír. *Dějiny moderní doby: dějepis pro druhý stupeň základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Díl 2, 1918-1945*. Praha: Fortuna, 1997, 63 s. ISBN 8071684090
- [6] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7.
- [7] HLAVAČKA, Milan. *Dějiny moderní doby: dějepis pro druhý stupeň základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Díl 1, 1870-1918*. Praha: Fortuna, 1997, 62 s. ISBN 8071683981.
- [8] NÁLEVKA, Vladimír. *Dějiny moderní doby: dějepis pro druhý stupeň základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Díl 3, 1945-1991*. Praha: Fortuna, 1997, 63 s. ISBN 8071684023.
- [9] NEZKUSIL, Vladimír. *Čítanka české a světové literatury 1900-1945 pro 3. ročník středních škol*. Praha: Fortuna, 1999, s. 68. ISBN 80-7168-649-2. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:6d417540-150e-11e5-ac88-005056827e51>.

- [10] NOVOTNÁ, M. *Portfolio jako nástroj reflexe ve výtvarné výchově*, Výtvarná výchova 3–4, (59) 2019. ISSN 1210-3691. s. 22–37.
- [11] Novotná, M. *Čeho si všímají studenti učitelství na videonahrávce hodiny výtvarné výchovy?* Výtvarná výchova 1–2, (59) 2019. ISSN 1210-3691. s. 30–47
- [12] PELÁNOVÁ, Anita. *Výtvarné avantgardy 20. století*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1783-1.
- [13] POUPA, Vladimír a Jan VOSEČEK. *Výtvarná výchova v 1. a 2. ročníku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:7c9046c0-ab6a-11e3-b833-005056827e52>
- [14] ROESELOVÁ, Věra a Univerzita Karlova. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. s. 3. ISBN 80-7290-121-4. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:947ac0f0-4b4b-11e3-b718-5ef3fc9bb22f>.
- [15] ROESELOVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-3-6.
- [16] ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.
- [17] SMITH, Ray. *Encyklopedie výtvarných technik a materiálů*. 3., upr. vyd. Přeložil Petr CHMELÁŘ. [Praha]: Nakladatelství Slovart, 2013. ISBN 978-80-7391-482-0
- [18] ŠOBÁŇOVÁ, Petra a Univerzita Palackého. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1469-4. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:e1a2f060-6ae0-11e7-aab4-005056827e52>.
- [19] TROJAN, Raul a Bohumír MRÁZ. *Malý slovník výtvarného umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-22338-9.

Internetové zdroje:

[20] PASTOROVÁ, Markéta. *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům ZV – Výtvarná výchova. Metodický portál: Články* [online]. 24. 04. 2017, [cit. 2021-05-26]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21383/METODICKE-KOMENTARE-A-ULOHY-KE-STANDARDUM-ZV---VYTVARNA-VYCHOVA.html>>. ISSN 1802-4785.

[21] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-20-06]. Dostupné z WWW:<<http://www.nuv.cz/file/4983/>>.

[22] Šobáňová, P. (2011). *Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula*. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 322–327). Brno: Masarykova univerzita.

[23] Alter, F., Hays, T., & O’Hara, R. (2009). *Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia*. *International Journal of Education & the Arts*, 10(9). Retrieved [date] from <http://www.ijea.org/v10n9/>.

[24] Xanthoudaki, M. (2003). *Museums, Galleries and Art Education in Primary Schools*. In: Xanthoudaki, M., Tickle, L., Sekules, V. (eds) *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries. Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education*, vol 2. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0043-7_8.

[25] *The New Educational Review*. 2014. ISSN 1732-6729.