



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Srovnání výtvarných projektových řad ve volnočasových aktivitách (mladší školní věk, starší školní věk, adolescent)

Bakalářská práce

Studijní program: B7505 – Vychovatelství
Studijní obor: 7505R004 – Pedagogika volného času
Autor práce: **Ilona Abrahamová**
Vedoucí práce: Mgr. A. Lucrezia Škaloudová - Puchmajerová



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ilona Pětníková**
Osobní číslo: **P11000383**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Srovnání výtvarných projektových řad ve volnočasových aktivitách (mladší školní věk, starší školní věk, adolescent)**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

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

Cíl bakalářské práce - Porovnat výtvarné projektové řady ve volnočasových aktivitách u různých věkových kategorií. Realizovat část navržených výtvarných činností.

Metody řešení problému - Pozorování a porovnávání

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

BABYRÁDOVÁ, H. Výtvarná dílna. Brno: Triton, 2005

BURTONOVÁ, R. Cesty velkých objevitelů. Praha: Knihovna K.E. Macana, 1998

CIKÁNOVÁ, K. Malujte si s námi. Praha: Avicenum, 1993

DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál, 2005

PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2002

RAMUSIA, G.B. Marco Polo Milion. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, 1961

ROESELOVÁ, V. Linie, barva, tvar ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 2004

ROESELOVÁ, V. Námět ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1995

ROESELOVÁ, V. Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1997

ROESELOVÁ, V. Techniky ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1996

UŽDIL, J. Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha: Portál, 2002

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. A. Lucrezia Škaloudová - Puchmajerová

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání bakalářské práce:

7. listopadu 2013

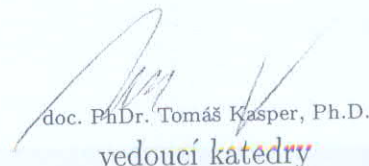
Termín odevzdání bakalářské práce:

13. prosince 2014



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 7. listopadu 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. A. Lucrezii Škaloudové-Puchmajerové za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala.

V Liberci dne: 1. 5. 2015

.....

Název bakalářské práce: Srovnávání výtvarných projektových řad ve volnočasových aktivitách (mladší školní věk, starší školní věk, adolescent)

Jméno a příjmení autora: Ilona Abrahamová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2014/2015

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. A. Lucrezia Škaloudová - Puchmajerová

Anotace

Práce se zabývá srovnáním projektových řad ve volnočasových aktivitách. V úvodu je charakterizován volný čas, jeho význam pro člověka, zpracována historie projektového vyučování a vysvětleny zvláštnosti učení ve volném čase. Druhá kapitola se zabývá strukturou a obsahem projektových řad. Součástí této kapitoly je i vysvětlení pojmu artefaktika a historický náhled. Třetí kapitola popisuje a srovnává čtyři skupiny – mladší školní věk, starší školní věk, adolescent a dospělí, jejich přístup k výtvarným aktivitám a tvoření a pedagogický přístup a výběr vhodných aktivit a technik v realizaci projektových řad. Součástí závěru je hodnocení úspěšnosti projektových řad a rozbor důležitých aspektů práce pedagoga volnočasových aktivit.

Klíčová slova: projektové řady, volnočasové aktivity, mladší školní věk, starší školní věk, adolescent, dospělí, pedagogický přístup, aspekty práce pedagoga

Klíčová slova: projektové řady, volnočasové aktivity, mladší školní věk, starší školní věk, adolescent, dospělí, pedagogický přístup, aspekty práce pedagoga

Title of bachelor thesis: Comparison of Art Project Sets in Free Time Activities (early school age, pubescent, adolescent)

Name and surname of author: Iлона Abrahamová

Academic year of submission of bachelor thesis: 2014/2015

Supervisor of bachelor thesis: Mgr. A. Lucrezia Škaloudová - Puchmajerová

Summary

The thesis focuses on a comparison of a free time activities project series. In the introduction, free time is defined and its importance and history of project based education described and the specifics of free time education explained. The second part deals with the structure and contents of the project series. This chapter includes the explanation of the term artephiletics and its historical context. The third chapter describes and compares four groups. Younger school age, older school age, adolescence and adulthood, their attitude to artistic activities and creativity and the educational approach and choice of appropriate activities and techniques in delivering a project series. A part of the final chapter is an evaluation of the success of the project series and an examination of important aspects of the work of a free time educator.

Key words: project series, free time activities, younger school age, older school age, adolescence and adulthood, educational approach, aspects of the work of an educator

OBSAH

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Čas a pedagogika volného času	11
1.1 Čas, volný čas, nuda	11
1.2 Věda o volném čase a pedagogika volného času	12
1.3 Učení, jeho zvláštnosti ve volném čase	13
1.4 Historie projektového vyučování	14
1.5 Popis prostředí uskutečněného projektu	16
2 Projektové vyučování a výtvarné řady	17
3 Artefiletika	19
3.1 Základní principy artefiletiky	20
PRAKTICKÁ ČÁST	22
4 Téma „Hedvábná cesta“	22
4.1 Projekt hedvábná cesta	25
4.2 Historický náhled	26
5 Výtvarné řady pro různé věkové kategorie	27
5.1 Mladší školní věk (6–10 let) charakteristika výtvarného projevu	27
5.2 Starší školní věk (11–14 let) charakteristika výtvarného projevu	28
5.3 Adolescent (15–22 let) charakteristika výtvarného projevu	29
5.4 Dospělí charakteristika výtvarného projevu	29
5.5 Přístup pedagoga k dítěti – mladší školní věk	29
5.6 Přístup dítěte k výtvarné činnosti – mladší školní věk	30
5.7 Přístup dítěte k výtvarné činnosti - starší školní věk	31
5.8 Přístup k výtvarným činnostem u adolescentů	32
5.9 Přístup dospělého k výtvarným činnostem	32

6	Projektové řady	33
6.1	Představení projektové řady pro mladší školní věk	33
6.2	Představení projektové řady pro starší děti	35
6.3	Představení výtvarné řady pro adolescenty	35
6.4	Představení výtvarné řady pro dospělé	37
7	Hodnocení výtvarných řad	38
7.1	Hodnocení výtvarné řady mladší školní věk	38
7.2	Hodnocení výtvarné řady pro starší děti	39
7.2.1	Kresba mandaly	40
7.2.2	Písky	41
7.2.3	Malba na hedvábí	42
7.3	Hodnocení výtvarné řady pro adolescenty	43
7.4	Hodnocení a výtvarné řady pro dospělé	43
8	Srovnání výtvarných řad podle pojmů ve výtvarných kategoriích	45
8.1	Linie	45
8.2	Barva	46
8.3	Kompozice	46
8.4	Struktura	47
	ZÁVĚR	49
	Seznam použité literatury	50
	Seznam příloh	51

ÚVOD

Inspirací k výběru tématu bakalářské práce mi bylo moje dlouholeté působení v řadě školských, mimoškolských zařízení a roční působení v mém vlastním ateliéru zaměřeném na volnočasové aktivity spojené s výtvarnou činností. Práce s dětmi předškolního, mladšího školního, staršího školního věku a práce s dospělými mě neustále přesvědčuje o potřebě začleňovat do našeho života výtvarné aktivity a otevírat dětem a dospělým svět umění. Není důležitý výsledek tvorby, ale samotný proces tvoření a cesta k němu. Studium pedagogiky volného času, nové didaktické metody ve výuce, poznatky v psychologii, nové techniky a metoda kombinování klasických technik ve výtvarné výchově, to jsou věci, které mě posouvají v mé každodenní práci kupředu. V současnosti pracuji jako vychovatelka školní družiny na 2. ZŠ Liberecká v Jablonci nad Nisou. K mému pracovnímu úvazku rovněž patří vedení několika zájmových kroužků (keramický, výtvarný). V bakalářské práci jsem uplatnila poznatky i z působení na mém bývalém pracovišti jablonecké ZUŠ.

Součástí mé každodenní práce je odraz zkušeností získaných při studiu na SUPŠ Jablonec nad Nisou – obor průmyslové výtvarnictví. Poznatky, které jsem zde získala, ovlivnily i moji vlastní výtvarnou tvorbu. V současné době se už roky věnuji profesionálně malbě na hedvábí a tak není náhodou, že názvy projektových řad použitých v mé bakalářské práci souvisí s hedvábím. Je to vlastně skvělá příležitost, jak roky získané zkušenosti předávat svým žákům.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ČAS A PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU

1.1 Čas, volný čas, nuda

Čas

je vyčerpatelná jednotka. Soudobá věda i popularizační literatura charakterizuje různé stránky času:

- čas života (biologické rytmy a poznávání času, proměnlivost a učení se času, čas v různých obdobích života včetně stárnutí člověka)
- čas komunikace
- čas prezentace světa (čas kosmický, biologický a sociální)

Čas je základní dimenzí, velkou jistotou a šancí lidského života. V jeho průběhu se člověk setkává s příznivými i negativními podmínkami a vlivy, které jeho prožívání někdy podporují a stimulují, jindy však brzdí nebo znemožňují. Všechny zřetele jsou pro něj výzvou, se kterou se musí trvale vyrovnávat (Hájek a kol., 2011, s. 10)

Volný čas (angl. leisure time, franc. le loisir)

je částí lidského života mimo čas pracovní (návštěva školy a pracovní proces) a tzv. čas vázaný, který zahrnuje biofyziologické potřeby člověka (spánek, jídlo, osobní hygienu), chod rodiny, provoz domácnosti, péče o děti, dojíždění za prací a další mimopracovní povinnosti. H. V. Opaschowski vymezuje možnosti volného času takto:

- rekreace (zotavení, uvolnění)
- kompenzace (odstraňování zklamání a frustrací)
- výchova a další vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení)
- kontemplace (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavby)
- komunikace (sociální kontakty a partnerství)
- participace (angažování se na vývoji společnosti)
- integrace (stabilizace života rodiny a vrůstání do společenských organismů)
- enkulturace (kulturní rozvoj sebe samého, kreativita v umění, sportu, v technických činnostech a dalších činnostech) (Hájek a kol., 2011, str. 11).

Nuda

Vážným problémem současné společnosti je, co s volným časem. Objevuje se problém nudy (na tento problém upozorňuje E. Fromm: Anatomie lidské destruktivity). Zkracuje se pracovní doba, rozšiřuje se rozsah nabízejících se služeb, které jedinec dřív musel sám vykonávat (pračka, myčka, fast food) Nyní se objevuje problém, jak získaný volný čas naplnit.

Nuda může být i výrazem neuspokojení v zaměstnání či v partnerském vztahu. Jedinci se nudí, protože nemají dostatek podnětů. Nuda je tak označována jako chronická deprese nebo depresivní nuda (maskovaná deprese či „smějící se deprese“, u mladé generace „nevědomá deprese“) nebo také neurotická deprese (Hájek a kol., 2011, str. 11)

Jedince z hlediska možného ohrožení nudou můžeme rozdělit do tří základních skupin:

1. Lidé, kteří mají schopnost nacházet ve svém prostředí množství podnětů, na ně reagují, mají dostatek zájmových aktivit a **nenudí se**.
2. Lidé, kteří mají trvalou potřebu povrchních podnětů, a tak se vlastně chronicky nudí, vyhledávají stále novou zábavu, vyžadují stále silnější podněty, ale **vlastní unuděnost si neuvědomují**.
3. Lidé, kteří nejsou schopni reagovat na žádné normální podněty a jsou „**nemocní**“ nudou.

Základní problém tedy netkví v nadbytku volného času, ale v jeho náplni, což je úkol vytváření kompetencí volného času.

1.2 Věda o volném čase a pedagogika volného času

Věda o volném čase se zabývá pojetím a cíli, obsahem a způsoby výchovného zhodnocování volného času, rozvoj jeho rozsahu a funkcí i podmíněnost společenským kontextem, řeší jeho pronikání mezi mladou populací, pro kterou je významnou podmínkou jejího současného života i perspektivou úspěšného rozvoje.

Přínos výtvarných aktivit ve volnočasových školských zařízeních

- Individuální přístup k dítěti
- Zdokonalení motorické zručnosti
- Socializace – vztahy ve skupině
- Zvládnutí krize dětského výtvarného projevu
- Inspirativní prostředí
- Intenzita vlastního prožitku
- Obohacení života
- Seberealizace

1.3 Učení, jeho zvláštnosti ve volném čase

Ve volnočasových aktivitách učení bývá vymezováno v různé šíři. V nejširším pojetí je lze chápat jako proces přijímání informací, jejichž zpracování a na základě toho regulace chování. V užším pojetí, zejména v pedagogickém, se vysvětluje jako osvojování vědomostí, dovedností, ale i utváření rysů osobnosti. V nejužším pojetí je proces učení chápán pouze v souvislosti se školním vyučováním. Učení je celoživotní proces.

- Učení senzomotorické, tedy učení se pohybovým činností, koordinace pohybů a činnosti smyslových orgánů.
- Učení poznatkům, osvojování vědomostí, nových pojmů a jejich soustav, jinak také učení pamětní, verbální, pojmové.
- Učení metodám řešení problémů, osvojování intelektuálních dovedností a schopností, rozvíjení myšlenkových operací.
- Sociální učení. Osvojování dovedností sociální interakce, percepce, komunikace, schopnosti žít mezi lidmi (Hájek a kol., 2011, str. 129).

Učení ve volném čase, v době mimo vyučování má své zvláštnosti. Probíhá většinou v rámci praktických činností, vychovávaní jedince se poznatků aktivně zmocňují, získávají dovednosti využívat poznatky v praxi. Méně často získávají hotové poznatky ve slovní formě.

Učení probíhá ve všech druzích činností, které tvoří obsah volného času či doby mimo vyučování.

Učení, podobně jako každá činnost, probíhá ve třech fázích – **přípravné, realizační a hodnotící**. Při učení ve volném čase má zvláště velký význam **přípravná, motivační fáze**. Pedagog hledá co nejúčinnější formy motivace, snaží se zapojit své svěřence do plánování a přípravy činností. Důraz je kladen na pozitivní hodnocení, vyzvedávání úspěchů, kladných rysů osobnosti, ocenění snahy. Prožitek úspěchu při učení se může stát účinnou pobídkou k další činnosti.

Pedagogika volného času vychází z pojmosloví obecné pedagogiky. Má ale i svůj pojmový aparát. Pro úspěšné studium je důležitá znalost základních pojmů, zvláště pojmů volný čas, jeho souvislosti s výchovným působením, pojmu výchova mimo vyučování, výchova mimotřídní a mimoškolní.

Významné je i postavení a vymezení pojmu osobnosti vychovatele, pedagoga volného času (Hájek a kol., 2011, str. 131).

1.4 Historie projektového vyučování

Počátky projektového vyučování se datují do 20. a 30. let tohoto století v souvislosti s rozvojem širokého mezinárodního pedagogického hnutí, které známe pod názvem – reformní **pedagogika a progresivní výchova**.

- **Reformní pedagogika** – souhrnné označení pro různé teoretické koncepce a praktické snahy vytvářející modely *alternativní školy*. Reformní pedagogika byla rozvíjena zvláště v 1. polovině 20. století **J. Deweyem, M. Montessoriovou, C. Freinetem, P. Petersenem** a realizována v pokusech o *činnou školu, daltonskou školu, jenskou školu* a jiné reformní školy, jež se porůznu zaváděly i v Československu (např. Pokusná škola ve Zlíně podle koncepce V. Příhody).
- **Progresivní výchova** – výchova opírající se o pragmatickou filozofii, která staví do středu vzdělání potřeby a zájmy dítěte a usiluje o jejich optimální rozvoj. Škola je nástrojem socializace, proto třída má být společenstvím, ve kterém žáci společně pracují na řešení problémů. **Hlavní metodou práce má být projektové vyučování, užívající**

v zásadě vědeckou metodu práce. Tradiční předměty mají v tomto pojetí spíše instrumentální roli. Hlavním představitelem *progresivismu* byl **J. Dewey**.

Dalšími znaky tohoto hnutí je i vnitřní pestrost, rozčlenění reformní pedagogiky do jednotlivých proudů a dílčích snah a možnost dialogu bez ohledu na hranice mezi zeměmi. Jejich důsledkem je rozvíjení řady dílčích výchovných a vzdělávacích systémů, vyučovacích metod a postupů, mezi něž patří i **projektová metoda**.

Druhá světová válka snahy reformní pedagogiky přerušila. Padesátá léta byla poplatná době a umění odráželo i politickou situaci. Byl kladen důraz na kolektivní výchovu a na její ideologické úspěchy. Během času ideologický tlak polevil.

V 70. a zejména 80. letech si mnozí učitelé začínají uvědomovat, že mezi dětmi narůstá jistá netečnost, povrchní vztah ke světu a lhostejnost v mezilidských vztazích. Proto hledali nová témata, která nabízela více rovin k přemýšlení, tak pozvolna a na mnoha místech současně vznikala **výtvarně projektová metoda**.

Výtvarné řady a projekty měly ve svých počátcích významnou úlohu. Učitelé se snažili rozvíjet osobní aktivitu žáků – učit je tvořivě myslet a svobodně se projevat, vážít stanoviska a samostatně vyvozovat eticky motivované postoje (Roeselová, V., Řady a projekty ve výtvarné výchově, 1997, str. 29).

Výtvarný cyklus je na pohled koncepčně jednoduchý. Společná práce téma negraduje, ale klade vedle sebe jeho jednotlivé varianty. V závěru však výrazně stimuluje výtvarné myšlení žáků. Žáci v průběhu práce porovnávají vlastní výtvarné práce nebo rozpracování se spolužáky a uvědomují si růst jednotlivých postupů. Porovnáváním možných alternativ a postupů se rozvíjí jejich **koncepční myšlení**. Děti objevují motivy, které je zprvu vůbec nenapadly a které je přivádějí k dalším úvahám nebo výtvarným aktivitám. Základem je proces, který od známého východiska dospívá řadou kvalitních proměn k závěrečnému poznání nebo řešení výtvarného problému.

Žák například vychází od klasické studijní kresby předmětů, hraje si s jejich tvary a proporcemi, pozoruje jejich chvění ve světle svíček, promítá na stěnu jejich vržený stín, hledá slova dialogu. To znamená, že pozoruje a znázorňuje skutečnost, současně používá nezvyklé smyslové podněty nebo si uvědomuje méně viditelné vlastnosti a proměňuje je (Roeselová, V., Řady a projekty ve výtvarné výchově, 1997, str. 34).

1.5 Popis prostředí uskutečněného projektu

Na základní škole, ve školní družině se setkáváme s jiným přístupem než na ZUŠ. Učitel připravuje a řeší několik *výtvarných řad současně*. V případě, že jsou žáci unaveni jedním tématem, naváží na dalším a po čase se k prvnímu znova vrací.

Ve školní družině, je styl a přístup k práci jiný. Děti jsou po dopoledním vyučování často unavené, a tak ze začátku nastupují relaxační a odpočinkové činnosti. Teprve v době, kdy si děti odpočinou a zrelaxují, jsou po 15. hodině schopné se opět vrátit k systematické a tvůrčí práci. Vhodnou a cíleně vybranou činností si vždy děti zklidníme, a pak začneme tvořit. U některých dětí se tato doba ještě prodlužuje, přibývá dětí s výchovnými problémy (ADHD, efektivní poruchy, hyperaktivita, SPÚ). V takovém případě zařazujeme individuální přístup možný v rámci skupinového působení a snažíme se vhodnou a přiměřenou činností dítě postupně zapojit do tvořivé a plánované činnosti. Tyto děti na úkor svého hendikepu mívají neuvěřitelnou fantazii a tvůrčí schopnosti, pokud jim pedagog ukáže správnou cestu, vznikají kvalitní a hodnotné práce, které mají vysokou úroveň.

Není výjimkou, že tyto děti a jejich práce vyhrávají výtvarné soutěže a umísťují se na předních pozicích. Lze u nich vypěstovat systematickou a cílenou činností schopnost, jak se dokázat výtvarně vyjádřit a zvolit vhodný, zpočátku oblíbený prostředek (kresbu, malbu, grafiku, kombinaci technik). Ačkoliv se zde projevuje podíl žáků na stavbě výtvarné řady jen velmi málo, ukazuje se, že i tento relativně nejméně účinný postup vyvolává zvýšený zájem o téma a výsledek práce. Vždy je tato činnost ve školní družině výběrová a žáci mají možnost sami posoudit, zda se chtějí zapojit či zvolit jiný druh činnosti.

V ovzduší napjatého zájmu o neznámé podněty, myšlenky nebo vlastní nápady žáci chápou nezvyklé úkoly jako výzvu svým schopnostem. Objevují vlastní cestu, experimentují nebo se pokoušejí vyjádřit své vlastní myšlenky. Samotná snaha o sdělený projev se odráží v živějším pojetí výtvarných aktivit, které zůstávají přitažlivé i pro starší a dospívající žáky. Podstatně vyšší procento zde pak překonává tzv. *krizi výtvarného projevu* a vyslovuje se bez viditelných výkyvů nebo známek bolestného úsilí. Výtvarné vyjádření se pak stává neoddelitelnou součástí života žáka a stává se zcela přirozený. (Roeselová, V., *Výtvarné řady a projekty ve výtvarné výchově*, str. 25)

2 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ A VÝTVARNÉ ŘADY

Výtvarně projektová výuka vychází z promyšlené skladby navazujících úloh. Některá zřetězení výtvarných prací vytvářejí jednoduché celky – **výtvarné řady**, jiná má stavbu složitou – **výtvarné projekty**.

Výtvarné řady jsou poměrně krátké a srozumitelné útvary, které rozvíjí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výchovný problém. Jedna úloha výtvarné řady logicky navazuje na druhou a společně tvoří koncepčně promyšlenou linii kroků. Volné a hravé výtvarné řady pomáhají rozvíjet především smyslové prožitky, emoce či zajímavý obsah. Jsou dostupné již nejmladším dětem, ale stejně je obohacují i v pozdějších letech. Vážnější tematické, analytické, nebo metodicky postavené řady se obracejí spíše ke starším žákům a k jejich racionálnímu uvažování.

Stavba výtvarných řad se odvíjí několika způsoby, které odrážejí přístup učitele ke zvolenému námětu nebo výtvarnému problému.

Výtvarný cyklus využívá jednoho společného námětu, kde v jeho rámci žák hledá vlastní výtvarný nápad. Seřazením výsledných prací vzniká například cyklus grafických listů, výtvarných etud nebo parafrází uměleckého díla podložený společnou myšlenkou nebo výtvarnou otázkou.

Tematická řada negraduje výtvarné náměty či jiné otázky, ale hlouběji se zabývá samotným námětem. Krok za krokem zkoumá nějakou skutečnost nebo jev – sleduje podoby, vlastnosti nebo otázky, na které je zajímavé hledat odpovědi.

Srovnávací řada patří mezi nejnáročnější, ale současně nejzajímavější přístupy k látce výtvarné výchovy. Učitel v nich sleduje zvolený výtvarně výchovný problém z psychologického, typologického, didaktického, vývojového nebo jiného pohledu a hledá potvrzení nebo vyvrácení svých předpokladů. Srovnávací řady lépe umožňují poznat souvislosti, které jsou spojeny s naším předmětem, a proto jich lze využít k výtvarně výchovným experimentům nebo výzkumu.

Výtvarné řady se stávají přirozeným nástrojem pedagogického působení, a to i tehdy, kladou-li na přípravu poněkud vyšší nároky (Roeselová V., Řady a projekty ve výtvarné výchově 1997, s. 37).

Výtvarný cyklus využívá jednoho společného námětu, kde v jeho rámci žák hledá vlastní výtvarný nápad. Seřazením výsledných prací vzniká například cyklus grafických listů, výtvarných etud nebo parafrází uměleckého díla podložený společnou myšlenkou nebo výtvarnou otázkou. Výsledkem je zajímavý průřez námětem, který nabízí široký rozsah individuálních pohledů na svět.

Výtvarný cyklus je na pohled koncepčně jednoduchý. Společná práce téma negraduje, ale klade vedle sebe jeho jednotlivé varianty. V závěru však výrazně stimuluje výtvarné myšlení žáků. Žáci v průběhu práce porovnávají vlastní výtvarné práce nebo rozpracování se spolužáky a uvědomují si růst jednotlivých postupů. Porovnáváním možných alternativ a postupů se rozvíjí jejich **koncepční myšlení**. Děti objevují motivy, které je zprvu vůbec nenapadly a které je přivádějí k dalším úvahám nebo výtvarným aktivitám. Základem je proces, který od známého východiska dospívá řadou kvalitních proměn k závěrečnému poznání nebo řešení výtvarného problému.

Žák například vychází od klasické studijní kresby předmětů, hraje si s jejich tvary a proporcemi, pozoruje jejich chvění ve světle svíček, promítá na stěnu jejich vržený stín, hledá slova dialogu. To znamená, že pozoruje a znázorňuje skutečnost, současně používá nezvyklé smyslové podněty nebo si uvědomuje méně viditelné vlastnosti a proměňuje je.

Na začátku výtvarné řady byl příběh benátského kupce Marca Pola, který měl za úkol motivovat žáky a studenty. Šlo o to zprostředkovat dětem setkání s tímto materiálem a jeho historií. Téma **Hedvábné cesty** se jevilo jako ideální. Důležité pak bylo rozhodnout se pro způsob výtvarného podání – pro *výtvarnou techniku*. Hledáním bylo řešení, které by optimálně podpořilo předpokládané obsahové nebo výtvarné vyznění. Někdy lze hledat společně s dětmi výtvarné techniky a ponechat na dětech, jaký další výtvarný materiál si zvolí k zvýraznění své představy. Samotné hledání výrazových prostředků je nejcennější, protože respektuje osobní vztahy k materiálům a k nástrojům a současně k námětu. Učí žáky odhadnout, jak a čím vlastní myšlenky co nejlépe vyjádřit (Roeselová, V. Řady a projekty ve výtvarné výchově, 1997, str. 39).

Není prázdným heslem, že **projektové metody obohacují dětské výtvarné myšlení**. Dochází k němu za předpokladu, že žáci se setkávají nad řešením výtvarného celku společně. Neaktivněji se na utváření výtvarné řady spolupodílejí tam, kde pracuje jedna nebo několik málo věkově si blízkých skupin. Všichni jsou zde v trvalém kontaktu a společně se zabývají

podobou a vývojem celku. Osobní aktivitu žáka výrazněji rozvíjí *individuální řešení výtvarné řady*. Poskytuje žákům příležitost, aby si prakticky vyzkoušeli, jak přistupovat k širšímu celku, jak ho uchopit a jak vyjádřit vlastní názor. Děti se tak učí kreativně přemýšlet, objevovat souvislosti mezi námětem, prožitkem a jeho ztvárněním. Své myšlenky musí podpořit literárními nebo odbornými prameny, které se vztahují k námětu. Osobně začínají využívat výtvarný jazyk. Individuální řešení tak přináší žákům i schopnost samostatně se postavit k řešení složitých otázek, které mu později položí sám život.

„První pokusy lze uplatnit už u nejmladších žáků. Zprvu úkol nesmí být složitý, například rozvedení příběhu v polyekranové kompozici, v seriálu či v cyklu kreseb. Později může inspirovat výtvarný projev věcný nebo jiný námět – klíče, sponka, barevné bavlnky, nad kterými lze koncepčně uvažovat, ukázat jejich vlastnosti, vymýšlet příběhy a výtvarně je vyjádřit“ (Roeselová, V. Řady a projekty ve výtvarné výchově, 1997 str. 41).

3 ARTEFILETIKA

Artefiletika je výchovné pojetí, které využívá uměleckých výrazových prostředků k integrativnímu duševnímu rozvoji a k pozitivní prevenci psychosociálních poruch, zejména u mladých lidí. Cílem artefiletiky je poskytnout člověku příležitost k odhalení vlastních psychických možností i mezí, dát mu šanci nalézt jeho místo a jeho úlohy v lidském společenství a vybavit ho citlivostí k bolesti druhým (Slavík, J. a kol., 2007, str. 14).

Historie artefiletiky v České republice spadá do padesátých let 20. století, kdy byla spojována spíše s arteterapií. Ve výtvarné výchově pak její vliv můžeme zařadit do devadesátých let. Tyto snahy uvést do výtvarné výchovy nové principy jsou spojovány s kulturními a politickými změnami po roce 1989, kdy se začíná mluvit o novém pojetí výtvarné výchovy prezentované především snahami o reflektivní komunikaci žáka doprovázející výtvarný projev.

V anglicky mluvících zemích bývá tento přístup označován jako „student-centered“, popř. „children-centered“, tj. přístup zaměřený na žáka, respektive na dítě.

Spojení artefiletiky s arteterapií se v praxi neukázalo jako ideální. Principy arteterapie se nejevily pro výtvarnou výchovu přínosné. Hrozil zde střed kompetencí mezi psychoterapií, do níž arteterapie spadá, a výchovou.

Jedním z podnětů k používání slova artefiletika v praxi se stal článek Liory Breslerové (1994), v němž autorka popisuje tzv. „filetické“ („philetic“) pojetí výtvarné výchovy, zaměřené na paralelní rozvoj intelektuálních a emocionálních dispozic žáků. Termín je odvozen ze starořeckého slovního základu „fil“ spjatého s pojmy láska, přátelství, mít rád. Je to i odkaz Filéta (Philétos) umělec, myslitel a pedagog. z Kou. Spojil umělecký tvůrčí projev a přemýšlivý projev.

Spojením předpony „arte“ s pojmem „filetické“ pojetí výchovy vznikl termín „artefiletika“. V České republice představen a publikován v roce 1994. Pod tímto pojmem se toto výtvarné pojetí výchovy nadále rozvíjí (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007).

3.1 Základní principy artefiletiky

K základním prvkům artefiletiky patří **reflexivní dialog**. Rozhodujícím kritériem pro rozpoznání artefiletiky je reflexivní dialog, pokud chybí, nejde o artefiletiku. Dialogy podmíněné vědomím rozdílnosti proto patří k neplodnějším zdrojům poznávání (J. Slavík). V reflexivním dialogu si děti postupně všimají různých stránek a souvislostí své tvorby a mezi sebou o nich diskutují. Reflexivní dialog ve spojení se vzdělávacími motivy je přirozeným a základním zdrojem nejenom poznávání, ale i **sebepoznávání** (Slavík J. a kol., 2007, str. 35).

Sebepoznání není ovšem možné, není-li založeno na srovnávání vlastního sebeobrazu s chováním a míněním ostatních lidí. Proces sebepoznání prostřednictvím reflexivního dialogu se tímto způsobem přirozeně propojuje s poznáváním lidí v okolí.

Cílem reflexivního dialogu je:

- poskytnout účastníkovi příležitost k výpovědi o zážitcích a prožitcích, které provázely výrazovou hru
- nacházet co nejvýstižnější slova (příp. doplněná jinými výrazy) pro osobně důležité stránky zážitků navozených výrazovou hrou
- ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a porovnávat je s pohledy ostatních účastníků

- uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi a zasadit nabyté zkušenosti do širších souvislostí
- na základě vzdělávacích motivů poznávat souvislosti mezi projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými (kulturními) projevy
- řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikaly v průběhu výrazové hry, ale také se podělit s ostatními o radost z vydařeného díla
- vyzkoušet, posuzovat a promýšlet varianty těch momentů výrazové hry, které jsou pocítovány jako důležité pro poznávání, anebo málo uspokojivé nebo málo završené
- dopracovat se ke vzdělávacímu přínosu (případně hodnotě), uvědomit si jej a naučit se jej využívat jako vkladu do své „pokladnice zkušeností“ (Slavík J., 2007, str. 14).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 TÉMA „HEDVÁBNÁ CESTA“

Stěžejním tématem bakalářské práce je srovnání, porovnání čtyř výtvarných řad, jež spojuje jedno téma – **Hedvábná cesta**. Popisuje čtyři skupiny – mladší školní věk, starší školní věk – pubescent a adolescent, dospělí. Motivace, přístupy, obsah a zvolení technik k určitým skupinám se značně liší a jsou specifické a odlišné. Pedagog musí využívat znalostí z oboru psychologie a pedagogiky k dosažení svého záměru a cíle. Každá tato skupina dětí má své charakteristické znaky, ke každé skupině se musí přistupovat odlišně.

Projekty (projektové a výtvarné řady) - Struktura tvorby projektu (obecně)

- § Název
- § Cíle
- § Cílová skupina
- § Časové rozvržení
- § Materiální a finanční zabezpečení
- § Personální zabezpečení (kdo, garant, realizační tým)
- § Místo realizace (kde?)
- § Metodický postup (jak?)

Kritéria projektové výuky

- § Cíle (stanovit si, co chci projektem splnit, dosáhnout)
- § Stanovit postup (metody) pro splnění cíle
- § Časový harmonogram (denní, týdenní, pololetní, celoroční...)

Práce ve skupinách (viz. **kooperativní učení**), nikdo se nevezde, každý přispěje svým dílem (rozdělení úkolů, spolupráce, pravidlo „tří“, tedy princip demokratičnosti).

Činnostní učení

- § Mělo by realizovat některá průřezová témata
- § Směřovat k životní realitě
- § Rozvíjet klíčové kompetence
- § Zapojení odborníků, rodičů, bývalých absolventů, hostů
- § Přispívat k rozvoji osobnosti a schopností dětí
- § Směřovat k dosažení očekávaných výstupů
- § Aktivní zapojení všech dětí

Vyhodnocení **prezentace** výsledků práce – Výstup (učí děti obhájit řešení a být za ně zodpovědný) = hodnocení práce, sebehodnocení, hodnotící dotazníky.

Problémové úkoly – objevují se různé varianty a způsoby řešení, přezkoumávají se a aplikují, rozvíjí se podnikatelské myšlení.

Fáze projektu

- § Podnět
- § Plánování (cíle, časový harmonogram)
- § Realizace
- § Hodnocení (prezentace)

Náměty na projekt mohou vycházet od dětí, od učitele. V první fázi uvažujeme o tom, co a pročpak bychom to chtěli a mohli udělat. Je to fáze prvního nápadu, myšlenky, která zaujme a stojí za to realizovat.

Plánování

Plánovat je třeba společně s dětmi, rodiči a ostatními partnery. Je dobré na začátku udělat brainstorming, při kterém se zapisují veškeré nápady, asociace, vše co by mohlo s tématem souviset. Po té je vhodné nápady roztrždit do myšlenkové mapy a posoudit možnost jejich realizace. Plánování se týká organizace projektu, jeho délky, formy, výstupů, zdrojů

informací apod. Důkladné plánování ovlivňuje do značné míry úspěšnost celého projektu (Kratochvílová, J., Teorie a praxe projektové výuky, 2009, str. 34).

Realizace

Realizace jednotlivých projektů se značně liší podle tématu a obsahu. Důležitá je opravdová aktivita dětí, samostatnost, získávání nových zkušeností a poznatků, kvalitní spolupráce ve skupině. Během realizace se objevují momenty, které nebylo možno předvídat a plánovat, je nutno přistupovat ke změnám a improvizovat. Kreativita je zde na místě. Projekt bývá obohacen o další prvky, které se přidávají v průběhu. Při práci je vhodné sledovat, jak skupiny postupují, občas porovnat, posoudit dílčí výsledky, promyslet další postup.

Důležitou součástí projektu je jeho prezentace. Může probíhat různou formou. Prezentují se výsledky práce dětí. Prezentovala jsem projektové řady rodičům, ostatním dětem na výstavách v prostorách školy, kde oslovili i návštěvníky školy.

Hodnocení

Hodnocení má několik částí. První je **sebehodnocení** dětí. Posuzují, co se jim povedlo, co je třeba příště vylepšit. Hodnotí, jak práce probíhala, jak řešit v budoucnu problémy, co se vyskytly. Pod vedením pedagoga se děti učí hodnotit sami sebe. Rekapitulovat to, co se jim povedlo a nepovedlo. Na všem se podílí pedagog, který v závěru shrne, uzavře, zhodnotí projekt jako celek. Nejdůležitější na projektu je to, co děti získali, i když se to nedá uchopit ani změřit či oznámkovat. Je to radost z poznání, sdílení a spolupráce. Zdařilý projekt a smysluplná práce na něm je dětem často tou nejlepší odměnou (Kratochvílová, J., Teorie a praxe projektové výuky, 2009, str. 40).

Možnosti a meze projektu

Projekt jako výuková metoda má řadu předností. Rozvíjí v různé míře jednotlivé kompetence. Zvyšuje u dětí a žáků pocit zodpovědnosti, iniciativu, učí kritickému myšlení, podporuje analytické schopnosti, komunikaci a spolupráci. Na projektu se integrují zkušenosti a informace z různých oblastí. V neposlední řadě je předností projektu i to, **že děti silně motivuje.**

4.1 Projekt hedvábná cesta

Název	Hedvábná cesta
Cíle	Seznámit děti se životem M. Pola, historií výroby hedvábí, se strukturou tehdejší společnosti, kontinentem dálného východu, cestovními prostředky doby
Cílová skupina	Mladší školní věk, starší školní věk, adolescent, pubescent
Časové rozvržení	Průběh jednoho školního roku
Materiálně, finanční zajištění	Z prostředků ŠD
Personální zajištění	Vychovatelka I. Pětníková
Místo	2. ZŠ Liberecká Jablonec n. N., ZUŠ Jablonec n. N.
Metodický postup	Kresba, malba, malba na hedvábí, práce s přírodními materiály, hra, dramatizace

4.2 Historický náhled

Marco Polo (15. 9. 1254 – 9. 1. 1324)

Marco Polo, kupec a cestovatel se narodil v Benátkách roku 1254. Na východ odcestoval roku 1271 se svým otcem a strýcem Matteem. O tři roky později všichni tři dorazili do Pekingu k velkému chánu Kublajovi. Pobyt v Číně se protáhl na 17 let a Marco byl poměrně záhy přijat do císařských služeb. Během služby navštěvuje řadu čínských provincií.

Roku 1292 se vrací do vlasti v doprovodu princezny určené za manželku mongolskému vládci z dynastie chánů v Persii. M. polo objevuje postupně Indočínu, Indonésii, Cejlon a Indii. Odtud putoval po souši do Trapenzuntu na Černém moři a lodí pak do Cařihradu.

Do Benátek se vrací roku 1295. V bitvě Marco upadá do zajetí Janovanů. Ztráta svobody trvá až do roku 1299. Ve vězení diktuje své vzpomínky spoluvězni Rusticellovi z Pisy. Po propuštění z vězení se vrací do rodných Benátek a stává se váženým obchodníkem.

Knihy Milion vznikla jako příručka obchodní geografie, neměla se stát literárním cestopisem. Ze suché příručky se stala poutavým cestopisem, v němž se objevují i jeho exkurze do dějin, popisy krajiny a flóry. Milion byl přeložen do mnoha světových jazyků a stal se jednou z nejpobulárnějších knih středověku.

Proč Hedvábná cesta?

Výraznou postavou spojenou s Hedvábnou cestou je M. Polo. Jeho obchodní cesta a pobyt v Číně jsou spojeny s hedvábím a dovozen koření z východu. Evropský kontinent obohatil o Pepřovník a jako první Evropan putoval Hedvábnou stezkou po celé její délce.

5 VÝTVARNÉ ŘADY PRO RŮZNÉ VĚKOVÉ KATEGORIE

5.1 Mladší školní věk (6–10 let) charakteristika výtvarného projevu

Nejranější období mladšího školního věku je spojené s **popisným realismem**.



V tomto období dítě používá k vyjádření logiku – kreslí to, co dobře zná a umí dobře nakreslit. Tvary, které dítě dobře zná a které považuje za důležité, bývají zdůrazněny a zvětšeny, vystupují do popředí.

Výtvarný projev v tomto věku je spojován s pojmy *transparentnost* a *sklápění*.

Transparentnost – dítě zobrazuje i vnitřek vyobrazeného předmětu (např. kresba domu, je vidět i neprůhlednými stěnami)

Sklápění – dítě není schopno zachytit správně perspektivu, obrázky jsou disproportionální. Ve věku transparentnosti a sklápění dítě kreslí to, co vidí a všechno o čem ví.

G. H. Luquet toto období nazývá stádiem „*vizuálního realismu*“. Po tomto období, které většinou trvá do 12 let, nastupuje poslední stádium – zobrazování v prostoru. Dětské kresby jsou v tomto období vyumělkovanější a propracovanější.

V období mladšího školního věku (6–10 let) dítě již vnímá cílevědomě. Není ještě schopno abstrakce, dítě je schopno pracovat v názorově předmětové rovině. Dítě prakticky ovládá mateřský jazyk a je schopné se plně vyjadřovat. Ve výtvarných činnostech potřebuje názorný příklad. Děti se seznamují se základními výtvarnými dovednostmi. Výtvarné aktivity doprovází snaha, aby děti zvládly základní postupy kresby, malby, grafiky a modelování, později i jiné varianty.

Zhruba mezi osmým a devátým rokem se dostavuje zřetelná stagnace, během níž pozvolna končí vývoj grafických znaků. Toto období nazýváme – **krize dětského výtvarného projevu**. Ve skutečnosti nelze o krizi výtvarného projevu hovořit. Jde o přirozený vývojový jev, kdy se u dítěte prohlubuje schopnost lepšího poznávání i vyjadřování. Dítě zraje a utváří se jeho ucelený pohled na svět.

„V kontextu krize výtvarného projevu se výtvarná práce tohoto období může stát značně ochuzena o spontaneitu dětské práce, která je typická pro kresby a malby mladších dětí. Jejich formální složka se může projevit jako značně nejasná jak ve výrazu, tak ve využití barevnosti. Žáka v tomto období také začíná inklinovat k předlohám, jejichž kresebný přepis je jednodušší než vlastní invenční řešení úlohy“ (Hosman, 2007).

5.2 Starší školní věk (11–14 let) charakteristika výtvarného projevu



Vnímání pubescenta a okolního světa je už ucelenější. Je schopen pracovat s abstrakcí. Ve výtvarném projevu je vyzrálejší. Technika kresby a malby je dokonalejší, o to více, pokud se pod odborným vedením rozvíjí. Pokud dítě najde zaujetí pro tvoření, je schopno se pomocí těchto činností realizovat. Tyto aktivity se pak stávají součástí jeho života. Je ochoten spolupracovat na různých experimentech. Rozvíjí se jeho logické myšlení.


„Rozvoj kritického myšlení vytváří rozpor mezi tím, co žák vidí a co je schopen kresebně či malebně pojednat. To má za důsledek žákovu obavu z neúspěchu, která pak může přejít v pocity méněcennosti a frustrace. Zmíněné obtíže mohou být příčinou ztráty zájmu o výtvarnou tvorbu“ (Roeselová, 2003).

Dle Uždila je nezanedbatelným faktem krize výtvarného projevu, tzv. „tlak hotových forem“. Ty v podobě vizuálně zpracovaných ilustrací, reklam a obrazových -kýčů mohou narušovat estetiku dětského výtvaru“ (Uždil, 1988).

Naše doba ovlivněná komerčními médii, jež nás denně zasahují (televizní vysílání, reklamy, billboardy, neony, internet) mají vliv na výtvarný projev. Je jednodušší převzít nějaký popud než vlastní invencí něco vyřešit.


„Totéž se v tomto období mohou začít utvářet „zlozvyky a stereotypy“ v tvorbě. Výtvarný rukopis může být v dětském věku formován v případě absence stimulů a popudů k vynalézání a k novým objevům se ustálí do jakési mechanické podoby. Tyto stereotypy si poté žák přenáší až do dospělosti“ (Hosman, 2007).

5.3 Adolescent (15–22 let) charakteristika výtvarného projevu




Období přímo navazuje na období puberty. Psychické jevy přetrvávají a postupně se ustalují a zklidňují. Představy adolescentů získávají reálnější ráz, nejsou už tak vzletné a spíše se začínají orientovat na běžně prožívanou skutečnost. Adolescent se začíná více pohybovat v reálném světě. Ustupují vysnění idolové a přichází reálné postoje. Fantazie je využívána k řešení reálných situací a k vlastní estetické činnosti.

5.4 Dospělí charakteristika výtvarného projevu



Období dospělosti dělíme na tři části – **mladá, střední a starší dospělost**. Mladá dospělost je období, kdy mladý člověk začíná svůj život dospělého. Jeho budoucnost je otevřená, přijímá nové role a životní situace, upevňuje svoji pozici ve společnosti. Střední dospělost je charakterizována především vztahy rodičů s dětmi. Období starší dospělosti je obdobím, kdy člověk hodnotí svůj život. Umírají rodiče a sourozenci se stávají jedinou vazbou na starou rodinu. V této době člověk má za sebou krizi středního věku, děti odcházejí z domova (syndrom prázdného hnízda) a hledá vhodné naplnění volného času. (Vágnerová, M. Vývojová psychologie, Portál 2000).

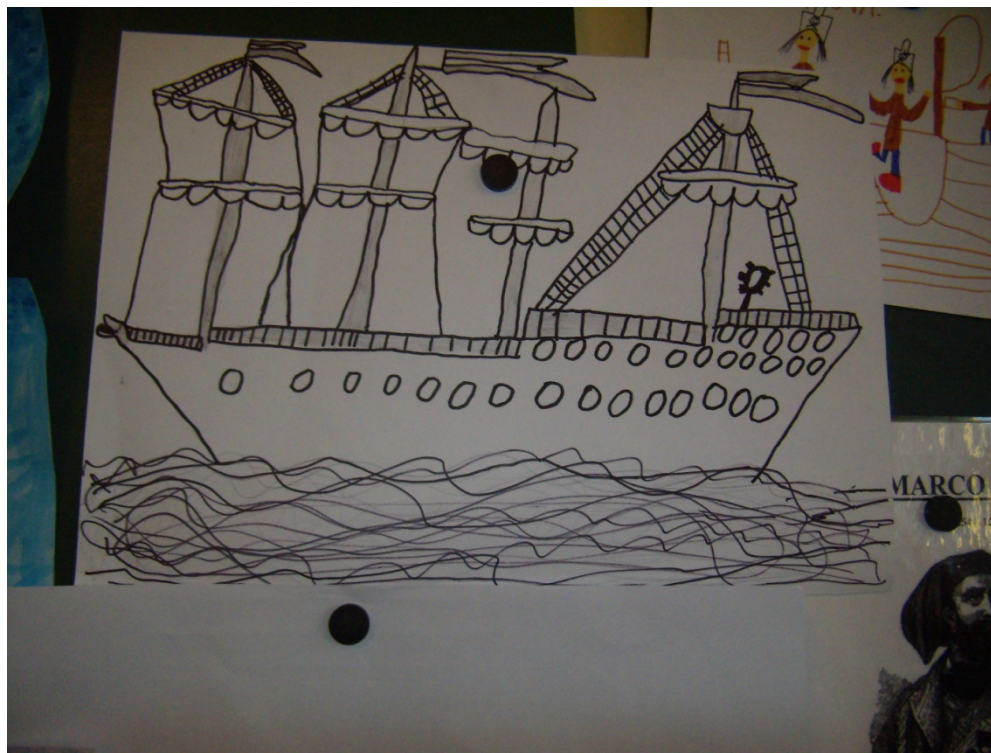
5.5 Přístup pedagoga k dítěti – mladší školní věk



Pokud chceme v tomto období systematicky s dítětem pracovat je důležitá skvělá a propracovaná motivace. Založená na konkrétních příkladech, názorných ukázkách. Dítě se snadno zaujme pro konkrétní činnost, složitější bývá, aby u této aktivity vydrželo. Je na místě střídání činností. Pokud je mu dána možnost zapojit se aktivně do realizace vlastních výtvarných nápadů, dítě ochotně tuto spolupráci přijímá a jeho zaujetí pro činnost je intenzivnější. Déle pak vydrží spolupracovat a ochotně se zapojuje. Dítě miluje svět fantazie, příběhů, pohádek. Není schopno plně pracovat s abstraktními pojmy, ale je schopno oddělit reálné od fantazie. Dítě v tomto období touží poznávat okolní svět, získávat první zkušenosti.

Je osvědčený citlivý přístup k dětem, pokud postupujeme k činnosti promyšleně podle plánu, dosáhneme dobrých výsledků. Důkazem toho je úspěšná realizace výtvarné řady s mladšími dětmi. Děti samy přispěly řadou skvělých nápadů nebo dokázaly rozvinout nápad do dalších detailů.

Příběh benátského kupce M. Pola děti zaujal, bylo pro ně složitější přenést se po časové ose do historie. Často se reálný svět současnosti promítal do výtvarných děl. Oddělit současnost od historie bývá pro některé děti příliš složité.



Obrázek 1: Kresba - Loď

5.6 Přístup dítěte k výtvarné činnosti – mladší školní věk

Mladší školní věk dítěte je charakterizován spontánní činností. Dítě se v tomto období učí základům výtvarných činností. Prohlubují se základy malby a jednoduchých grafických technik. Stále hlavní činností dítěte je hra. Kresba a vyjádření dítěte je **logické** nežli **vizuální**. Ve tvoření se uplatňuje stále prvek náhody. Důležité věci, které dítě dobře zná, bývají zdůrazněny a zvětšeny. Věci pro dítě nepodstatné vynechává. Dítě zvládá čím dál náročnější tvary. Preferuje tvary, které umí dobře nakreslit. Detaily vyplývají spíše z myšlenkové asociace nežli z rozboru vjemů (Babyrádová, 2005, str. 92).

Charakteristickou činností tohoto období je hra. Prostřednictvím hry dítě poznává okolní svět a učí se novým věcem. Využijeme tedy tohoto prvku a zařadíme jej do výtvarných činností ve výtvarné řadě. Důležitou volbu hraje i volba námětu, který by měl být do jisté

míry otevřený, psychologicky motivující a z hlediska věkového složení skupiny akceptovatelný (Babyrádová, 2005, str. 93)

Příběh Marca Pola se stal motivačním prvkem, současně jako replika historické mapy hedvábné cesty.

Stěžejní využívané výtvarné techniky jsou kresba, malba a modelování. Děti po úvodní motivaci aktivně přistupovaly k práci. Jejich reakce byly spontánní. Využití jejich přirozené touhy po zkoušení a experimentu je přirozené. Děti se vstupem na základní školu ještě nemají plně zažita ikonografická schémata. Dá se tedy citlivě navázat na činnost pedagoga předškolní výchovy. Je znatelné do jaké míry byl pedagog v předškolním zařízení akční a zkušený v oblasti výtvarných činností. Tvorba školáka není ještě svázána konvencemi. Zkušenost s kresbou a malbou je pro něj pozitivní a je ochotný se v ní dál pod citlivým vedením rozvíjet. Soustředění a intenzita práce není v průběhu výtvarné činnosti stejně intenzivní.

5.7 Přístup dítěte k výtvarné činnosti - starší školní věk



Prostřednictvím realizace výtvarné řady pro starší děti jsem měla možnost konkrétně se setkat s tzv. *krizí výtvarného projevu*. Dítě v tomto období potřebuje citlivé vedení pedagoga. Důležitý je také individuální přístup k dítěti. Rozhodující je zajímavá motivace a nabídka atraktivní, netradiční a zajímavé činnosti, která pubescenta zaujme a uchvátí. Jeho výkonnost je značně ovlivněna unavitelností a střídavou výkonností. K výkonu přispívá i citová labilita. Snadno se pro něco nadchne, ale jeho úsilí nevydrží a s potížemi a nechutí činnost dokončuje. Často od činnosti odbíhá a přerušuje ji, je nesoustředěný. Důležité je střídat aktivity a umožnit dítěti si odpočinout. Dokončit zadaný úkol bývá někdy obtížné. Osvědčilo se mi, obměnit aktivitu nebo ji na chvíli opustit a po nějakém čase se k ní vrátit. Pokud bych měla porovnat přístup dítěte k výtvarným činnostem mladší a starší školní věk. Dítě staršího školního věku už se lépe orientuje ve výtvarných technikách. Zvládá techniku kresby a malby. Má intenzivnější zájem o netradiční techniky a jejich kombinování. Tzv. klasická malba a kresba jej nenaplňuje a obtěžuje ho precizní přístup k těmto technikám. Rádo experimentuje a objevuje nové postupy, kde výsledek bývá často nahodilý.

Hledá své místo v životě a výtvarné činnosti se stávají možností, jak vyjádřit svůj názor nebo vlastní myšlenku. Není jednoduché z mnoha podnětů, které nabízí okolní svět najít ten správný, který se pak stane neoddělitelnou součástí jedince a navede třeba i volbu budoucího

studia. Výtvarné činnosti se tak mohou stát impulzem prvního výběru budoucího povolání či celoživotním koníčkem, který přispěje ke kvalitnímu životu a aktivnímu prožívání volného času.

5.8 Přístup k výtvarným činnostem u adolescentů



Výtvarný projev adolescenta už přestává být spontánní. Uplatňují se v něm kognitivní schopnosti. Tvorba adolescentů bývá expresivní a projevuje se v ní už bohatost duševního života. Po výtvarné stránce se neustále vyvíjejí hlavně umělecky nadaní jedinci. Je zde důležité, ale vedení zkušeným pedagogem. Adolescent už je schopný analýzy a syntézy je schopen myslet v abstraktní rovině.

Ve skupině vrstevníků je schopný spolupráce a kooperace. Jeho výtvarné tvoření pokud je správně motivované má dlouhodobější charakter. Dokáže pracovat intenzivněji a systematictěji. Pod pedagogickým vedením dosahuje skvělých výsledků, které jsou pro jeho další výtvarný projev důležité. Pokud mu výtvarné vyjadřování není cizí, pokračuje v něm i v budoucím životě a přináší mu uspokojení. V oblasti volnočasových aktivit získává umění pak své pevné místo. Výtvarné vyjadřování se stává přirozenou činností adolescenta a podílí se tak na kladném utváření jeho osobnosti.

5.9 Přístup dospělého k výtvarným činnostem



Zkušenosti s výtvarnými technikami členů skupiny nebyly na stejné úrovni. Někteří malovali od školních let, někteří získávali první zkušenosti. Bylo zajímavé sledovat jejich první nesmělé pokusy a pak postupné uvolnění a vznik zajímavých prací. Snažila jsem se o to, aby je svět umění oslovil a stal se součástí jejich života i v době, kdy člověk přestane být pracovně aktivní a najde si tak kvalitní činnost pro vyplnění volných chvil v životě.

Počáteční znalosti z oblasti výtvarné tvorby byly u jednotlivých členů skupiny značně rozdílné. Chtěla jsem je seznámit se základními výtvarnými technikami v návaznosti na dějiny výtvarného umění, prezentovat názorné ukázky tvorby současných výtvarníků. Na jednotlivých příkladech aplikovat využití výtvarných postupů ve volnočasových aktivitách. Snažit se tak o zpestření a obohacení života skupiny.

6 PROJEKTOVÉ ŘADY

6.1 Představení projektové řady pro mladší školní věk



Nebylo jednoduché vymyslet výtvarnou řadu, která zaujme děti mladšího a starší školního věku, adolescenty a dospělé. Spojením hedvábí s historií, životem M. Pola a hedvábnou cestou. V případě výtvarné řady pro mladší školní věk se stalo stěžejním vsadit na hravost a zvědavost dětí. Tematický celek je rozdělený do několika částí. Výtvarné činnosti jsou přizpůsobené věku dětí.

Nejpřirozenější technikou mladšího školního věku je kresba, provází dítě od počátku tohoto období a je vlastně spontánní činností, kterou se dítě snaží zachytit okolní svět. Kresba je nejpřirozenější výtvarnou činností. Prostřednictvím kresby vyjadřuje své pocity a zkušenosti s okolním světem. Vyhovuje mu měkký a poddajný materiál – tužka, pastelka a voskovka. Dítě rádo využívá i kombinace technik, např. pastelka a vodové barvy. Dítě v tomto období i rádo experimentuje a učí se novým věcem. Přepis okolního světa, vyjádření skutečnosti či řešení nějaké výtvarné etudy nejčastěji využívá námět a výtvarnou techniku ve vyváženém vztahu.


Došlo k využití dalších technik – základní grafická technika – protisk. Dětem vyhovuje, je variabilní a dá se kombinovat s dalšími technikami. Uplatnila se i klasická malba, malba na hedvábí a práce s keramickou hlínou.

Výtvarná řada pro mladší školní věk

- Sázení pepřovníku
- Protisk - Džunka M. Pola
- Lodě – kombinace technik
- Práce s keramikou
- Malba na hedvábí
- Středověké tržiště
- Středověky pohár z keramické hlíny

Námět	Lod' - cestovní prostředek - Džunka M. Pola
Výtvarný problém	Kompozice, práce s plochou, linie.
Výchovně vzdělávací cíl	Seznámení s historickou lodí - džunkou, smysl pro detail, odkaz v minulosti - rozdíl přítomnost a minulost, technický pokrok - vyjádření vlastní myšlenky
Časová dotace	2 bloky odpoledne
Výtvarná technika	Protisk
Pomůcky	Skleněná deska, tužka, tiskařská barva a váleček.
Motivace	Příběh M. Pola
Evaluce	Zhodnocení - realizace - vlastní myšlenka převedená do grafické techniky
Klíčová slova	Grafika, protisk, tiskařská barva.

6.2 Představení projektové řady pro starší děti




Inspirací pro projektovou řadu starších dětí byla kniha „Výtvarná dílna“ od Hany Babyrádové. Její myšlenky a postoj k novým edukačním trendům ve výtvarné výchově korespondují s novými trendy ve výtvarné výchově a podporují myšlenku, že námět by měl být otevřený, psychologicky motivující a současný, aby byl z hlediska věkového složení skupiny akceptovatelný. Děti samy mohou v průběhu realizace přinášet podnětné nápady. Asociace dětí bývají někdy až neuvěřitelnou hybnou silou realizace projektové řady. Starší děti už ve své tvorbě odrážejí zkušenosti z vlastního bytí a okolní reality.

Výtvarná řada pro starší děti

- Písky – koláž z písku
- Moře – papírořez
- Voda - malba na hedvábí

6.3 Představení výtvarné řady pro adolescenty



Skupina, která se účastnila realizace výtvarné řady na ZUŠ, byla skupina, která společně pracovala již několik let. Ve skupině byly především dívky a dva chlapci, téměř všichni byli zkušenými žáky a byli ochotni spolupracovat. Řada z nich se připravovala na dráhu profesionálních výtvarníků, k přijímacím zkouškám na střední průmyslové výtvarné školy, ostatní byli studenti jabloneckého víceletého gymnázia. Pracovat se skupinou, která je vedena roky k systematické práci, je o mnoho snadnější, než pracovat se skupinou, která se systematické výtvarné práci teprve učí. Ochota spolupracovat a něčemu novému se naučit byla pro tuto skupinu samozřejmostí. Žáci ovládali základní výtvarné techniky a dokázali v praxi používat teorii barev.

Rozhodnutí zapojit zde prvky východní filozofie, dotknout se jiného filozofického směru, než je rozšířený ve střední Evropě se ukázalo pozitivní. Jako motivaci jsem využila společný rozhovor na toto téma s ukázkou fotografií. V této skupině se také dalo hovořit o historii výroby hedvábí daleko detailně a využít odborné publikace. Zatímco v předešlých výtvarných řadách s mladšími dětmi to byla především hra a experiment, tady se jednalo o systematickou práci.

Na hodinách převládalo nadšení. Společným cílem se stalo si vychutnat samotné tvoření a rozhovor, který byl součástí úvodu každého tříhodinového bloku, pokračoval vlastně i v průběhu samotné realizace výtvarné řady. Žáci se zajímali o filozofii i technologii výroby hedvábí a i samotnou malbu na hedvábí. Vznikly zajímavé a kvalitní práce.

Výstupem bylo vystavení prací na závěrečné vernisáži ZUŠ a některé práce byly vystavené i v kostele sv. Anny v Jablonci nad Nisou. Skutečnost, že dítě netvoří do „šuplíku“, ale že je jeho práce následně někde na veřejnosti prezentována je dalším impulzem k jeho vlastní tvorbě a seberealizaci.



Obrázek 2: Výstava v kostele Sv. Anny

Výtvarná řada pro adolescenty

- Mandala - kresba mandaly pastelem
- Voda - malba na hedvábí
- Moře - tisk z papírové koláže
- Středověký pohár – práce s hlínou
- Písky - koláž

6.4 Představení výtvarné řady pro dospělé



Spoluprací s MDD Vikýř Jablonec n. N. jsem získala prostory a začala práce se skupinou dospělých. Skupina byla různorodá a počáteční znalosti z oblasti výtvarné tvorby byly u jednotlivých členů skupiny značně rozdílné. Hlavním cílem bylo seznámit je se základními výtvarnými technikami v návaznosti na dějiny výtvarného umění, prezentovat názorné ukázky tvorby současných výtvarníků. Na jednotlivých příkladech aplikovat využití výtvarných postupů ve volnočasových aktivitách. Snažit se tak o zpestření a obohacení života skupiny.

Hlavní využívanou technikou se stala malba, kresba a malba na hedvábí.

Výtvarná řada pro dospělé

- Lodě – malba akvarel
- Prostírání – práce s textilní barvou
- Voda – malba na hedvábí

7 HODNOCENÍ VÝTVARNÝCH ŘAD

7.1 Hodnocení výtvarné řady mladší školní věk



Práce na výtvarné řadě pro mladší děti byla nekonečnou hrou a dialogem. Děti v průběhu realizace výtvarné řady přicházely i s vlastními nápady, panovala zde pohodová tvůrčí nálada. Virtuálně jsme cestovali historií a kontinenty. Téma samotné a aktivity s ním spojené vtáhly děti do samotné realizace bez problémů. V průběhu plnění jednotlivých částí výtvarné řady se nevyskytly žádné závažné problémy.

Děti mladšího školního věku mají smysl pro fantazii. V tomto období daleko více fantazie provází jejich představy, rády se přenášejí do světa pohádek a příběhů. Bylo snadné vtáhnout je do příběhu Marca Pola, intenzívně tyto příběhy prožívají a nechávají se strhnout. Starší děti už bývají ostražitější, dospělí se hůře přenášejí do světa fantazie. Práce s dětmi je v toto směru jednodušší, bez zábran se vrhají na tvorbu, jsou bezprostřední. Reálný svět je tolik neovlivňuje, nepodléhají konvencím a vzorům jistého chování a vyjadřování.

Námět	Oceány, moře, vlny
Výtvarný problém	Kompozice. Grafické řešení plochy. Vyjádření vlastní myšlenky pomocí nové techniky.
Výchovně vzdělávací cíl	Seznámení s životem a dílem M. Pola. Moře jako prostředek - spojení kultur. Osvojit si jednu ze základních grafických technik a její případné kombinace.
Časová dotace	2 tříhodinové bloky
Výtvarná technika	Papírořez, tisk z papírové koláže doplněný klovinou a vytíraný ředidlem
Motivace	M. Polo - cestovatel, mořeplavec - moře - nekonečný prostor, vodní hladina, neustálý pohyb, dynamika, v grafické technice - linie, vlny
Evaluaace	Společné zhodnocení výsledků práce. Jak se ti podařilo prostřednictvím nové techniky vyjádřit vlastní myšlenku. Metoda brainstormingu.

7.2 Hodnocení výtvarné řady pro starší děti



Realizace výtvarné řady pro starší děti probíhala na půdě Základní umělecké školy v Jablonci nad Nisou. Uplatnění při ní našly principy artefiletiky, především hlavně tzv. reflektivního dialogu s dětmi. V průběhu realizace děti samy přinášely vlastní nápady a návrhy k realizaci. Žák této věkové kategorie už je schopen vyjádřit vlastní ucelený názor a realizovat vlastní myšlenku pomocí výtvarné techniky. Znalost výtvarných technik je v tomto období již na dostatečné úrovni, kdy technika umožňuje převedení vlastní myšlenky do reality.

Při realizaci dílčího úkolu projektové řady – Písky. Žákyně nebyly na začátku příliš iniciativní a neprojevovaly dostatečný zájem, jako bylo nadšení mladších dětí. Počáteční rozpaky, ale ustoupily a dívky byly schopné zrealizovat své záměry a při hodnocení se vyjadřovaly k aktivitě kladně. Prostřednictvím této aktivity se žákyně vrátily do dětských let a bylo zajímavé popisování jejich vlastních pocitů, které vyvolala tato aktivita.

Během realizace návrhu vlastního hedvábného šátku dívky předvedly, že dokážou zrealizovat a obhájit vlastní názory a myšlenky a prezentovat své výtvarné dílo.

V tomto období se dítě přiklání k reálnějšímu vyjadřování. Svět fantazie ustupuje do pozadí. V tomto období je důležitý citlivý přístup. Práce s dětmi v tomto období bývá obtížnější a vyžaduje trpělivost, pokud se podaří překlenout i stagnující tendence k tvorbě u dítěte, je reálné, že výtvarné vyjadřování se stane součástí jeho života a obohatí jej.

7.2.1 Kresba mandaly

Příprava na vyučovací blok

Výchovně vzdělávací cíl	Setkat se s odlišnou filozofií a porovnat ji s evropským kontextem. Přiblížit žákům kulturu východu prostřednictvím výtvarných aktivit.
Motivace	Rozhovor s dětmi o východní filozofii – buddhismu a mandale. Vysvětlení zákonitostí a principy vytváření mandaly. Zopakování teorie barev. Vysvětlení techniky pastelu- způsoby použití, nové postupy.
Výtvarný problém	Barevné řešení kompozice do kruhu
Námět	Mandala ve východní filozofii
Časová dotace	Jeden vyučovací blok (3 hodiny)

Struktura hodiny:

- I. Úvod – motivace, teorie, názorné příklady, ukázky fotografií
- II. Samostatná práce dětí vlastní kresba
- III. Hodnocení – základní otázky pro reflexi:
 1. Dokážeš pojmenovat rozdíly mezi filozofií východní a západní?
 2. Měl jsi problémy s řešením prostoru do kruhu?

Co v budoucnu řešit jinak?

Použití více výtvarných technik při realizaci vlastní mandaly, pastel byl jednou z možností. Mandala by si zasloužila více pozornosti a hloubky. Techniky tvorby mandal by se daly kombinovat.

7.2.2 Písky

Příprava na vyučovací blok

Výchovně vzdělávací cíl	Setkat se s odlišnou filozofií a porovnat ji s evropským kontextem. Přiblížit žákům kulturu východu prostřednictvím výtvarných aktivit.
Motivace	Rozhovor s dětmi o východní filozofii – buddhismu a mandale. Vysvětlení zákonitostí a principy vytváření mandaly. Zopakování teorie barev. Vysvětlení techniky pastelu- způsoby použití, nové postupy.
Výtvarný problém	Barevné řešení kompozice do kruhu
Námět	Mandala ve východní filozofii
Časová dotace	Jeden vyučovací blok (3 hodiny)

Struktura hodiny:

- I. Úvod – motivace – evokace dětské hry – přesypávání písku přes sítko
- II. Samostatná práce dětí – třídění písku, vytváření kompozice, lepení
- III. Závěr – hodnocení – základní otázky pro reflexi:
 1. Jak se ti líbilo využití netradičního materiálu v koláži, jaké jsi měl při realizaci úkolu pocity?
 2. Uvědomil sis rozdíly v životním prostředí Evropy a Asie?

Co v budoucnu řešit jinak?

Při realizaci této aktivity je důležité uvědomit si, že práce ve skupině touto technikou vyžaduje lepší spolupráci mezi dětmi.

7.2.3 Malba na hedvábí

Příprava na vyučovací blok

Výchovně vzdělávací cíl	Setkat se s odlišnou filozofií a porovnat ji s evropským kontextem. Přiblížit žákům kulturu východu prostřednictvím výtvarných technik. Naučit žáky základům malby na hedvábí.
Motivace	Historie hedvábí. Hedvábí variabilní materiál v oděvním průmyslu.
Výtvarný problém	Přenesení vlastní myšlenky na hedvábí. Realizace malby.
Námět	Hedvábná cesta Marca Pola – výroba hedvábí
Výtvarná technika	Kresba tužkou, návrh šátku. Malba na hedvábí, technika akvarelu a kontury.

Struktura hodiny:

- I. Úvod – motivace – historie výroby hedvábí - ukázky využití hedvábí v textilním průmyslu, výroba strojní a ruční, originální výrobky českých výtvarnic (Blanka Matragi), základy malby na hedvábí pokyny
- II. Samostatná práce dětí – návrh a realizace vlastního šátku
- III. Hodnocení – základní otázky pro reflexi:
 1. V čem spatřuješ výhody a nevýhody výroby vlastního doplňku do šatníku?
 2. Jak tě zaujalo přírodní hedvábí jako materiál?
 3. Věděla bys, jak jinak využít malby na hedvábí při realizaci nebo šití vlastního oděvu?

Co v budoucnu udělat jinak?

Ponechala bych si více času na realizaci této výtvarné řady, kterou jsem zakončila malou módní přehlídkou. Děvčata přicházela s dalšími nápady, bohužel už na ně nezbyl prostor.

7.3 Hodnocení výtvarné řady pro adolescenty



Práce s adolescenty byla založena na principech artefietiky, a to hlavně na jejím základním prvku – reflexivním dialogu. Vyzrállost této skupiny a systematické výtvarné vedení v ZUŠ to umožňovalo. Počáteční seznamování se skupinou proběhlo velmi intenzivně, našly jsme společné téma a tím se stala východní filozofie – buddhismus. Spojovacím prvek se stalo hedvábí. Děvčata se zajímala i o historii a výrobu hedvábí. Malování na hedvábí začalo návrhem – kresbou a vyústilo do realizace výroby doplňku k oděvu – šátku nebo šály.

Své představy už adolescenti tak nespojují se světem fantazie, přiklánějí se k realitě. Bývá tedy obtížnější motivace, žák už pracuje s jistými představami a vzorci. Výrazové prostředky připomínají dospělého. Složitější je udržet je, aby se nevzdalovali od tématu a příliš se netříštili. Odbíhání od jednoho nápadu k druhému by měl pedagog usměrňovat a korigovat.

7.4 Hodnocení a výtvarné řady pro dospělé



V průběhu realizace výtvarné řady pro dospělé docházelo k zajímavým momentům. Skupina se semkla a podporovala se. Byl patrný neskutečný vývoj. Malovat s dospělými, znamená na počátku překlenout řadu obtíží. Počáteční ostych a respekt před bílou čistou plochou má své prapočátky v dětství. Na tomto místě bych citovala pedagoga J. Uždila. Jeho knihy jsou neskutečným zdrojem poučení a inspirace, jeho citlivý přístup k dětské duši a pedagogické znalosti předběhly dobu. Jeho práce jsou nadčasové. Pokud chceme otevřít u dospělého jeho vlastní cestu ke tvoření, musím se dostat k jeho vzpomínkám na vlastní tvorbu v dětství. Ne každý měl dobrého a empatického pedagoga. Často slyšíme: „Zasáhl mi do mé práce...a už jsem neměla chuť malovat dál...“

„Bohatství vnitřního řádu člověka, jeho psychiky je skoro tak velké jako bohatost a členitost řádu celé přírody. Nespěchejme proto tolik se svými pokusy uzavřít je do přihrádek a starejme se spíš o to, jak napomáhat rozvoji dětské idivuality“ (J. Uždil, 1974).

Možná, kdyby tehdy dotyčný pedagog byl citlivější, Jana by tvořila daleko dříve a výtvarně se vyjadřovala intenzivněji. Bylo neuvěřitelné sledovat s jakou chutí „dospělci“ přistupovali k realizaci výtvarné řady, Jana se už nebála. Její počáteční nesmělá dílka vyvrcholila v nádherné akvarely. Skupina se setkává dál, už pod jiným pedagogickým


vedením. Prvotní impuls je ovlivnil a členové skupiny začali malovat. Někteří členové skupiny začali vystavovat, umění se stalo součástí jejich životů.

Výtvarné vyjadřování dospělých je založeno na reálném základě, neopírá se jako u dětí o svět fantazie a představ. Je daleko obtížnější přimět dospělého, aby se oprostil od konvencí a zažitých vzorů. Dospělému vyhovuje reálná představa a konkrétní příklad. Postupně se při výtvarné činnosti dokáže odvázat, ale nikdy není tak bezprostřední jako dítě. Vše se odvíjí od reálného základu a zkušenosti. Práce s dospělými jedinci bývá někdy obtížná, co se týče vzpomínek na tvoření v dětství. Negativní zkušenosti člověka ovlivňují.


Výtvarné vyjadřování v dospělosti se může stát pro jedince jednou z aktivit, která vyplňuje kvalitně a intenzivně jeho volný čas.

8 SROVNÁNÍ VÝTVARNÝCH ŘAD PODLE POJMŮ VE VÝTVARNÝCH KATEGORIÍCH


8.1 Linie




Kresba v mladším školním věku charakterizovaná ještě nevyzrálým projevem a nejistým vedením kresebného prostředku je zastoupena ve výtvarné řadě linií v protisku. Děti se snažily výtvarně zpracovat Džunku M.Pola. Tato výtvarná technika je náročnější pro mladší děti, ale je pro svoji výslednou efektivitu vyhledávána. Děti vytvořily touto technikou zajímavé a dynamicky energetické práce. Linie není dokonalá, ale to není v tomto případě na závadu a koresponduje to s možnostmi vyjádření v tomto věkovém období. V případě malby na hedvábí, byla linie využita v podobě sluníčka. Důkazem toho, že i značná nedokonalost linie neubrala dětskému projevu na významu, naopak neztratila nic ze svého kouzla. Odvaha, s kterou děti k nové technice přistupovaly, byla úžasná. Dítě v sobě nemá skryty uloženy žádné předsudky, jeho tvoření je bezprostřední.



Linie zastoupená v práci staršího školního věku je už charakterizována vyzrálostí v oblasti techniky kresby. Děti v tomto období získávají zručnost a kresba je dokonalejší, pevnější. Linie v tomto případě prezentuje ve výtvarné řadě tisk z papírové koláže. Už v přípravné fázi je patrný rozdíl v jistějším zvládnutí techniky kresby spojené s linií. Nejdříve vznik návrh na téma Moře, později vznikla papírová koláž kombinovaná s papírořezem. Dítě v tomto období už je schopné o vyjádření jisté zkratky, nebo práce s námětem ve variantách.





Adolescent nemá s kresbou a vytvářením linií žádný problém. Kresba už v jeho podání je klasickým vyjadřovacím prostředkem, který ovládá a bez nejmenších problémů používá. Využili jsme linie, jako prostředku, kdy jsme na hedvábný šátek pomoci gutty, chtěly vyjádřit určitý záměr – linie větví u stromu. První zkušenost s guttou poznamenala částečně jistotu vedené linky, kvalitu to nepoznamenalo.





Dospělí a adolescenti přistupují k linii podobným způsobem, stává se prostředkem jak se určitým způsobem vyjádřit. Linie v podání dospělého a adolescenta už splňuje všechny náležitosti, kdy se prostřednictvím linií a kresby dá vyjádřit určitá myšlenka a záměr. Jiný přístup a počáteční překonání obav z nové výtvarné techniky.

8.2 Barva


 Barva hraje v dětském výtvarném projevu důležité postavení. V období mladšího školního věku se stává dominujícím prvkem, dítě využívá převážně teplých tónů a promítá do barev své pocity a představy. Nebojí se použít zářivé barvy a jejich kombinace. Přiměřeně seznamujeme děti s teorií barev, aby pochopily určité zákonitosti. Ve výtvarné řadě této kategorie se barva promítla do malby na hedvábí a stala se dominujícím prvkem. Děti se naučily pracovat s textilní barvou a aplikovat ji na hedvábí. Děti na rozdíl od dospělých přistupují k novinkám zcela odvážně. Textilní barva obsahuje speciální pigmenty a ustalovače barev, přináší neskutečnou variabilitu a možnost kombinace. Dítě ještě není schopno plně využít zákonitostí teorie barev, pracuje spíše na základě vlastní zkušenosti a pocitově.

 Ve výtvarné řadě starších dětí se barva promítla do práce písky – koláž, kde v závěrečné fázi práce děti používaly k zvýraznění pastel. Využívaly barvy písku, pouště, teplé odstíny barev. V teorii barev se navázalo na používání teplé barevné škály a jejího uplatnění v praxi. Dítě v této věkové kategorii dokáže s přehledem k vyjádření vlastní myšlenky využít barvu a jejích zákonitostí. Pokud je dítě dostatečně vyspělé a překonalo tzv. krizi výtvarného projevu, nemá problémy se pomocí barvy výtvarně vyjadřovat.

 Adolescent v tvorbě uplatňuje zákonitosti barev v rámci teorie barvy a dokáže rozšířit škálu o komplementární barvy a jejich využití v praxi. Ve výtvarné řadě adolescent respektuje využívání barev v rámci smyslového vnímání a pocitů. Práce na mandale toho byla důkazem. Ve velmi krátké době se děti zapojily a dokázaly pomocí barevných odstínů vyjádřit své pocity a emoce. Rozvoj vyšších citů v tomto období se prolíná i do výtvarného vyjadřování adolescenta.

 Dospělý přistupuje k barvě, jako k prostředku, který mu slouží, aby ve výtvarném vyjadřování promítl svůj názor na svět. Barva se stává dominantním vyjadřovacím prostředkem. Znalost výtvarné techniky kresby, nebo malby mnohdy ustupuje před barvou do pozadí, záleží na výtvarném vzdělání a ochotě se učit technikám.

8.3 Kompozice

 Stavba kompozice v mladším školním věku dítěte není dokonalá, není ještě obohacena o osobní zkušenost a schopnost intenzivně vnímat detail a celek. Tato schopnost se rozvíjí

v pozdějším věku. Dítě v tomto období potřebuje pomoci s orientací v ploše. Při realizaci výtvarné řady, měly některé děti u protisku problém s umístění loď Džunky do formátu čtvrtky. Jen neustálá konfrontace dítěte s tvořením a posilování výtvarného vyjadřování umožní dítěti posouvat se dál a zdokonalovat.



Schopnost správné kompozice se ve starším školním věku stupňuje. Dítě má za sebou již konkrétní a osobní zkušenosti s řešením kompozice. Nejedná se o dokonalost, ale již snahu se o kvalitu přiblížit.



Adolescent se s kompozicí setkává daleko intenzivněji a znalosti v oboru perspektivy a schopnost intenzivněji vnímat celek a detail posouvají jeho výtvarné vyjadřování kupředu. Skupina adolescentů, s kterou jsem se setkala v ZUŠ byla systematicky a intenzivně připravována i na talentové zkoušky na střední výtvarné školy. Tato zkušenost se také odrazila ve výsledcích na práci na výtvarné řadě.



Podobně jako adolescent má i dospělý už vyvinutý smysl pro detail i celek, ke kompozici přistupuje, jako k prostředku, který mu umožňuje se výtvarně vyjádřit. Zkušenosti v kompozici se ve výtvarné řadě pro dospělé využily hlavně v malbě akvarelu – krajiny.

8.4 Struktura



V realizaci výtvarné řady pro mladší školní věk se struktura uplatnila hlavně při práci s keramickou hlinou. Děti v tomto období už jsou schopné vnímat strukturu, přistupují však k této výtvarné kategorii se znalostí jim vlastní. Nevnímají ji do hloubky. Struktura je pro ně spjata s příjemným pocitem. Práce s keramickou hlinou je pro ně dobrodružstvím a odráží v sobě realitu okolního světa.



Dítě staršího školního věku už promítá do vnímání struktury svoje osobní zkušenosti a pocity. Jeho vnímání je intenzivnější podloženo i určitými informacemi v oblasti výtvarných technik a materiálů. Ve výtvarné řadě pro starší školní věk se struktura uplatnila hlavně v koláži. Kde práce s pískem, byla i další zkušeností se znovuobjeveným materiálem. Každý znás si v dětství hrál na písku a zde se opakovala tato zkušenost a byla propojena s výtvarným úkolem a jeho realizací.



Adolescent přistupuje ke struktuře stejně jako dospělí. Je pro něj jedna z možností, jak se pomocí výtvarné techniky vyjádřit. Písek se stal i v tomto případě, možností, jak

prostřednictvím výtvarné techniky vyjádřit vlastní myšlenku, nebo zpracovat námět. Koláž s písku umožnila, vrátit se na chvíli do období dětství a zpracovat určité pocity. Při práci s keramickou hlinou se struktura promítla do povrchu materiálu předmětu.



Dospělý jedinec vnímá strukturu, jako vlastnost materiálu a odráží se zde určitá osobní zkušenost, ve výtvarné řadě jsem tuto zkušenost propojila s přírodním materiálem – hedvábím.

ZÁVĚR

Motivace stojí v pozadí mnoha lidských činností, stejně tak i při práci s dětmi a dospělými při volnočasových aktivitách. Zvýšit zájem účastníků a naučit kvalitně využívat volný čas se stává jistým druhem seberealizace a celoživotního vzdělávání jedince.

Když jsem zpracovávala téma své bakalářské práce, chtěla jsem prostřednictvím námětu přiblížit dětem i dospělým zajímavou etapu z historie a seznámit je se vzdáleným kontinentem. Snažila jsem se zajímavou činností a realizací výtvarných nápadů vtáhnout děti i dospělé do světa fantazie, umožnit se na chvíli ocitnout uprostřed hry a zapomenout na reálný svět. Zažít zajímavou zkušenost, vyjádřit své bezprostřední pocity pomocí výtvarného projevu. Dát šanci vyniknout i dítěti či dospělému, který postrádá dostatečné sebevědomí. Zprostředkovat možnost lépe poznat sebe sama, zažít pocit úspěchu a naplnění. Důležitý není výsledek, ale cesta, intenzivní zážitek z vlastního tvoření. Toto je myslím ta nejlepší cesta, jak se přiblížit k druhému člověku. Pomoci druhému zkvalitnit jeho život, otevřít mu možnosti, to je myslím podstata práce pedagoga volného času.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BABYRÁDOVÁ, H., 2005. *Výtvarná dílna*. Brno: Triton. ISBN 80-7254-705-4.
- BÁLKOVÁ, K., 2006. *Náměty pro školní družinu*. Praha: Portál. ISBN 80-7367- 064-X.
- BURTONOVÁ, R., 1998. *Cesty velkých objevitelů*. Praha: Knihovna K. E. MACANA. ISBN 80-85634-70-8.
- CIKÁNOVÁ, K. 1993. *Malujte s námi*. Praha: Avicenum. ISBN 80-85277-84-0.
- ČÁBALOVÁ, D., 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.
- DAVIDO, R., 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol., 2011. *Školní družina*. Praha: Portál. ISBN 978- 80-7367-900-2.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, N. PÁVKOVÁ, J., 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
- HOLEYŠOVÁ, A., 2009. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-586-8.
- PRUCHA, J. a kol., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, ISBN 978-7367- 647-6
- RAMUSIA, G. B., 1961. *Marco Polo Milion*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství krásné literatury.
- ROESELOVÁ, V., 1995. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-4-4.
- ROESELOVÁ, V., 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-1-X.
- ROESELOVÁ, V., 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELOVÁ, V., 2004. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-5-2.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-2.
- ŠKALOUDOVÁ, PUCHMAJEROVÁ, L., VALEŠOVÁ, H., 2005. *Úvod do didaktiky kresby*. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-421-4.
- UŽDIL, J., 1978. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál. ISBN 14-245-78.
- UŽDIL, J., 1988. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN. ISBN
- VONDROVÁ, P., 2011. *Výtvarné hrátky napříč kontinenty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3062-2.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Výtvarná řada – mladší školní věk

Příloha č. 2: Výtvarná řada – starší děti

Příloha č. 3: Výtvarná řada – adolescent

Příloha č. 4: Výtvarná řada - dospělí

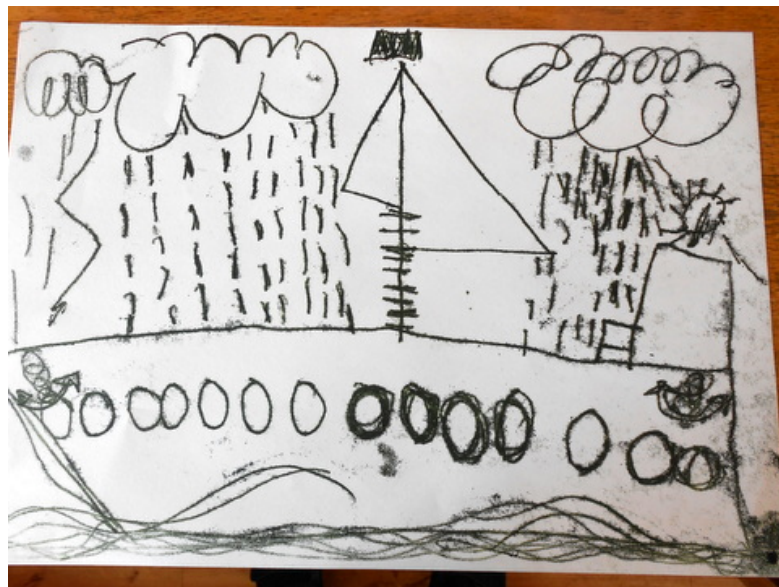
Příloha č. 1: Výtvarná řada – mladší školní věk



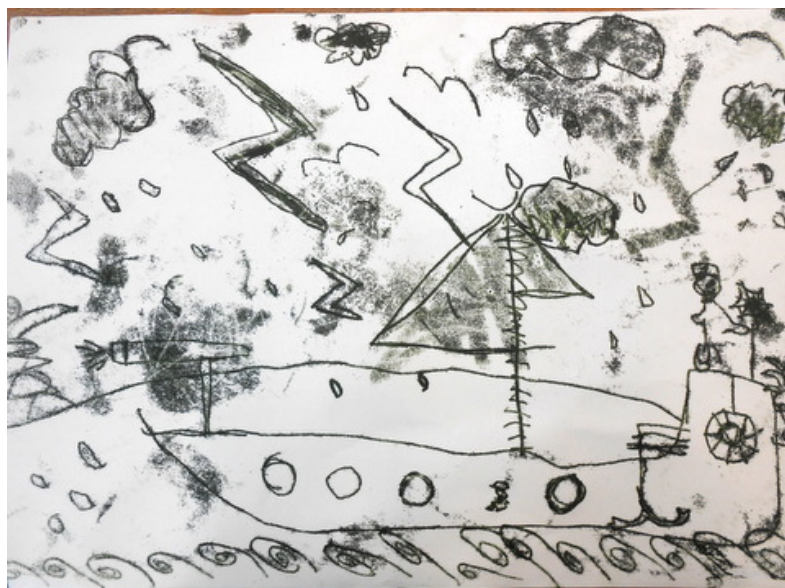
Obrázek 1: Sazení pepřovníku



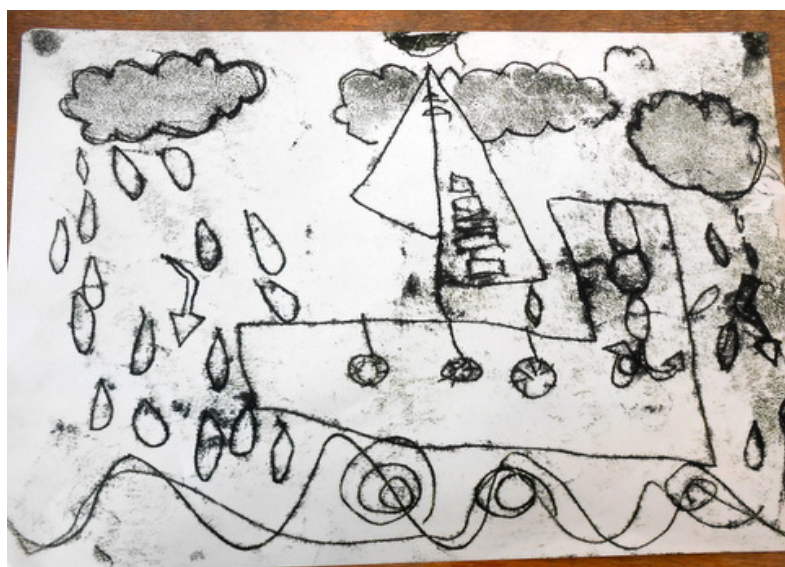
Obrázek 2: Práce s papírem



Obrázek 3: Protisk džunka 1



Obrázek 4: Protisk džunkka 2



Obrázek 5: Protisk džunkka 3



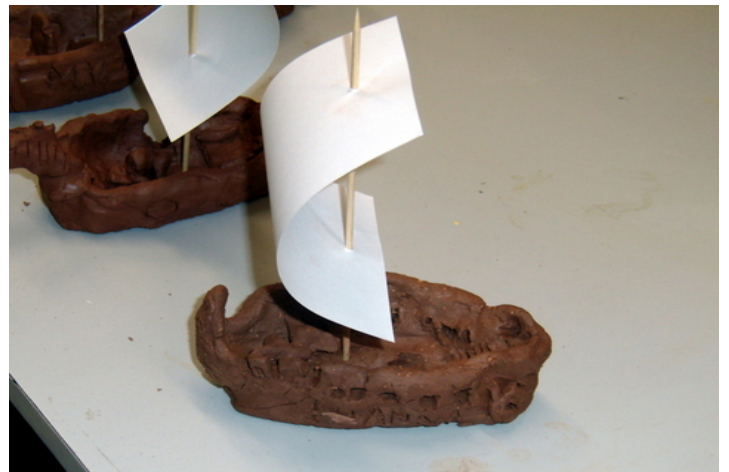
Obrázek 6: Lodě kombinace technik



Obrázek 6: Práce s keramickou hlinou 1



Obrázek 8: Práce s keramickou hlinou 2



Obrázek 9: Práce s keramickou hlinou 3



Obrázek 10: Práce s keramikou 1



Obrázek 11: Práce s keramikou 2



Obrázek 12: Malba na hedvábí 1



Obrázek 13: Malba na hedvábí 2

Příloha č. 2: Výtvarná řada – starší děti



Obrázek 1: Práce s přírodním materiálem – písek 1



Obrázek 2: Práce s přírodním materiálem – písek 2



Obrázek 3: Práce s přírodním materiálem – písek 3



Obrázek 4: Práce s přírodním materiálem – písek 4



Obrázek 5: Malba na hedvábí 1



Obrázek 6: Malba na hedvábí 2



Obrázek 7: Malba na hedvábí 3



Obrázek 8: Tisk z papírové koláže 1



Obrázek 9: Tisk z papírové koláže 2



Obrázek 10: Tisk z papírové koláže 3



Obrázek 11: Tisk z papírové koláže 4



Obrázek 12: Tisk z papírové koláže 5



Obrázek 13: Akvarel 5



Obrázek 14: Malba na hedvábí 1

Příloha č. 3: Výtvarná řada – adolescent



Obrázek 2: Malování na hedvábí 1



Obrázek 1: Malování na hedvábí 2



Obrázek 3: Malování na hedvábí 3



Obrázek 4: Malování na hedvábí 4



Obrázek 5: Kresba pastelem



Obrázek 6: Kresba pastelem



Obrázek 7: Práce s přírodním materiálem – písek 1



Obrázek 8: Práce s přírodním materiálem – písek 2



Obrázek 9: Práce s přírodním materiálem – písek 3



Obrázek 10: Práce s přírodním materiálem – písek 4



Obrázek 11: Práce s keramickou hlinou

Příloha č. 4: Výtvarná řada – dospělí



Obrázek 1: Kresba 1



Obrázek 2: Kresba 2



Obrázek 3: Kresba a akvarel 1



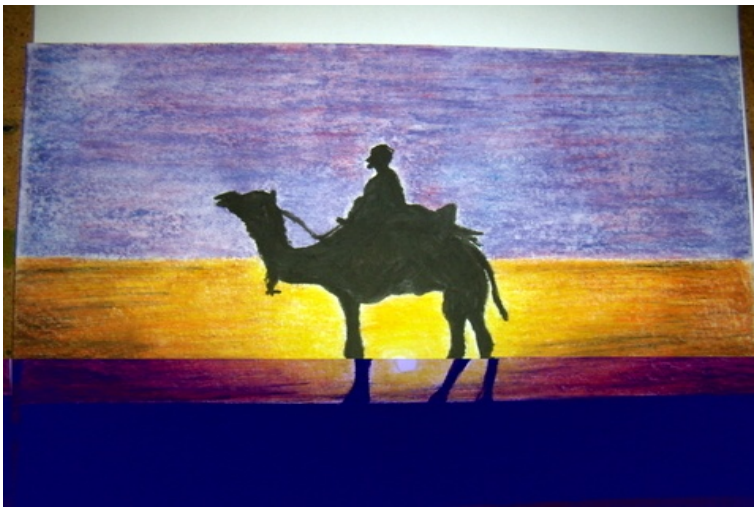
Obrázek 4: Kresba a akvarel 2



Obrázek 5: Kresba 3



Obrázek 6: Kresba a akvarel 3



Obrázek 7: Kresba 4



Obrázek 8: Kresba a akvarel 4



Obrázek 9: Akvarel 1



Obrázek 10: Akvarel 2



Obrázek 11: Akvarel 3



Obrázek 12: Akvarel 4



Obrázek 13: Akvarel 5



Obrázek 14: Malba na hedvábí 1



Obrázek 15: Malba na hedvábí 2



Obrázek 16: Malba na hedvábí 3