

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Rozvoj dětí mladšího školního věku s využitím výtvarných aktivit
s přesahem do dramatické výchovy

Vedoucí práce : Mgr. Irena Kovářová

Autor práce: Tereza Ranftlová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: třetí

2012

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

28. března 2012

.....
podpis studentky

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Ireně Kovářové za odborné vedení, věcné rady a připomínky, za podporu a otevřenost během studia i v osobním životě.

Mé poděkování patří také PaedDr. Ivaně Bečvářové a Mgr. Jiřímu Pokornému za informace, které mi do mého života a praxe předali při jejich pedagogickém působení i mimo něj.

Dále děkuji paní ředitelce ZŠ Mgr. Magdaleně Bíchové za poskytnutí prostor, potřebných materiálů a pedagogického vedení.

A v neposlední řadě bych ráda poděkovala Editě Ranftlové a Damiánu Viktorovi za pomoc a věcné rady k projektu Barevné světy.

Obsah

Úvod	6
1. Dítě mladšího školního věku a jeho vývoj	8
1.1. Charakteristika tělesného vývoje	9
1.2. Vývoj fantazie dětí	9
1.3. Emocionalita dítěte	10
2. Výtvarná výchova a vývoj dětského výtvarného projevu	12
2.1 Výtvarná výchova	12
2.2 Rozvoj intelektuálních schopností dítě ve výtvarné výchově	13
2.3 Dětský výtvarný projev	15
2.4 Rozvoj výtvarného projevu dětí mladšího školního věku	16
2.4.1 Popisný symbolismus	17
2.4.2 Popisný realismus	18
2.4.3 Vizuální realismus	18
3. Barva ve výtvarné výchově	19
3.1 Názvosloví spojené s pojmem barva	19
3.2 Základní barvy	20
3.2.1 Žlutá	21
3.2.2 Červená	21
3.2.3 Modrá	22
3.3 Práce s barvou	23
4. Dramatická výchova	24
4.1 Vývoj divadla a dramatické výchovy	24
4.2 Klasifikace metod a technik dramatické výchovy	26
4.2.1 Metoda (ú)plné hry	26
4.2.2 Metody pantomimicko-pohybové	26
4.2.3 Metody verbálně-zvukové	26
4.2.4 Metody graficko-písemné	27
4.2.5 Metody materiálově-věcné	27

4.3	Některé z metod dramatické výchovy	27
4.3.1	Improvizace	27
4.3.2	Interpretace	28
4.3.3	Projektová metoda	28
4.3.4	Narativní pantomima	29
4.3.5	Plná pantomima	29
4.3.6	Živé – nehybné obrazy	29
4.3.7	Alej – ulička	30
4.3.8	Mapy -Plány	30
4.3.9	Diskuze	30
4.3.10	Schémata, sociogramy	30
5.	Lekce dramatické výchovy	31
5.1	Plánování	31
5.2	Uspořádání	32
6.	Projekt Barevné světy	33
6.1	Metodický postup	35
6.1.1	Úvod projektu	35
6.1.2	Hlavní část	37
6.1.3	Ukončení projektu	42
	Závěr	43
	Seznam použité literatury	45
	Seznam příloh	47
	Abstrakt	60
	Abstract	61

Úvod

Na střední škole jsem se poprvé seznámila s dramatickou výchovou, která mě zaujala, protože může být také použita zároveň jako metoda učení. V této práci využívám poznatků, jež jsem získala při lekcích s PaedDr. Ivanou Bečvářovou, která vyučuje dramatickou a výtvarnou výchovu na Vyšší odborné škole sociální a Střední pedagogické škole v Prachaticích, a tak ve svých lekcích často využívá výtvarných činností. Projekt Barevné světy, jimiž se práce zabývá, jsem měla možnost vyzkoušet už na střední škole a vím, že byl použit i několikrát před tím.

Na vysoké škole jsem měla možnost dále se zabývat dramatickou i výtvarnou výchovou, kde jsem se naučila novým věcem, které mě posunuly dál. Ačkoli se tyto dvě výchovy vyučují každá zvlášť, mohou probíhat i souběžně a navzájem si pomáhat a doplňovat se; např. studenti výtvarné výchovy vytvořili kostýmy pro studenty dramatické výchovy, kteří měli na Teologické fakultě divadelní vystoupení. Práce se proto zaměřuje na obě oblasti výchov a na barvu, která je spojuje v jeden celek.

Úkolem práce je z faktů vytvořit plnohodnotný projekt pro děti mladšího školního věku, jenž si klade za cíl seznámit děti prostřednictvím hry se základními barvami ve výtvarné výchově a se vznikem sekundárních barev. Současně cvičí empatii skupiny a napomáhá k rozvoji komunikace mezi dětmi, samostatným slovním projevem a k spontánní tvořivosti.

Práce vychází z přímé praxe. Pro pochopení projektu, použitých metod a postupů je důležité vymezit v teoretické části základní pojmy, které jsou s ním úzce spojené. Tzn., že se zaměřuje především na mladší školní věk, výtvarnou výchovu a dramatickou výchovu.

První kapitola se zabývá definicí dítěte mladšího školního věku, jeho tělesným a emocionálním vývojem a dětskou fantazií. V další kapitole se práce zaměřuje na výtvarnou výchovu, jak rozvíjí intelektuální schopnosti dětí, jaký vývoj má dětský výtvarný projev a popisuje jeho stádia. Praktická část je zaměřena především na barvy, proto je důležitou součástí vymezení barev ve výtvarné výchově a základní názvosloví, které je třeba znát pro realizaci projektu.. Kapitola o barvách podrobně popisuje charakter a vlastnosti tří základních barev (žlutá, červená, modrá) i z pohledu arteterapie

a práci s barvou jako takovou. Čtvrtou kapitolou je dramatická výchova a její stručný vývoj, je v ní uvedena klasifikace metod a přehled dalších z mnohých významných metod. Dále se práce zabývá lekcí dramatické výchovy, jejím plánováním a uspořádáním. V poslední, praktické, části je podrobně popsán projekt Barevné světy, jeho úkol a postup, jímž se k danému cíli má dojít. Činnosti vychází ze zkušeností z praxe, z hodin výtvarné a dramatické výchovy a z působení v ochotnických divadlech.

Práce využívá odbornou literaturu především z vývojové a pedagogické psychologie, didaktiky výtvarné výchovy a skript z dramatické výchovy. Mnoho zkušeností vychází z praxe, z divadelního prostředí, v němž se často pohybují a ze zkušeností a znalostí získaných z hodin výtvarné i dramatické výchovy.

1. Dítě mladšího školního věku a jeho vývoj

Dle Průchy (2003, s. 126) je mladší školní věk ten, který můžeme vymezit jednak časově (přibližně od 6 do 10 let), jednak docházkou (1. - 4. ročník školní docházky).

Čačka (1997, s. 20 - 21) uvádí rozdělení duševního vývoje dle H. Wallona, který každé stadium charakterizoval z hlediska rozvoje jak rozumově-poznávacích, tak imaginativně-emocionálních funkcí. V každém stadiu se sice vyvíjí celá osobnost, avšak sledováním proměn charakteru složek dané duality lze výstižně vyjádřit specifickou jednotlivých fází. Uvádí tedy následující stadia vývoje, která H. Wallon vymezuje časově a to následným způsobem:

První stadium (první rok života) – novorozeně a kojeneček

Druhé stadium (do tří let) – batole

Třetí stadium (do šesti let) – předškolní věk

Čtvrté stadium (do jedenácti let) – dětství a puberta

Páté stadium (do patnácti let) – puberta

Šesté stadium (do dvaceti let) – adolescence

Zaměříme se tedy na čtvrté stadium; jak dále autor popisuje, je stadiem převažujícího rozvoje myšlení i přizpůsobivosti. Zájem o lidi je tedy poněkud zastřen věcnou orientací na svět předmětů, spojenou s úsilím o objektivizaci poznání. Rozvíjí se analyzační schopnost, srovnávání a klasifikace podle více kritérií, včetně zobecňování. Zlepšuje se chápání prostorových, časových kvantitativních vztahů i příčinných souvislostí. Posun duševní disciplinovanosti koresponduje i s narůstající úmyslností pozornosti a paměti při učení.

Vývojové etapy dále vyžadují i splnění určitých vývojových úkolů a to pro fázi mladšího školního věku a puberty je hlavním požadavkem zvládnutí školní práce (čtení, psaní, počítání, naukové předměty), osvojení postupu samostudia, racionálního řešení problémů, včetně vytváření vztahů k vrstevníkům, učitelům i cizím lidem, sociální kooperace, další posílení nezávislosti a sebekontroly, soutěživost a posílení frustrační tolerance. Přibývajících dovedností potlačují možné pocity nezpůsobilosti (Čačka, 1997, s. 21 – 22).

1.1 Charakteristika tělesného vývoje

Jak uvádí ve své knize Petrovskij a kol. (1977, s. 67), dochází ve věku mladšího školního dítěte k podstatným změnám ve všech orgánech a tkáních těla. Vyvíjejí se všechny ohyby páteře – krční, hrudní i bederní. Avšak osifikace kostry není ještě zcela ukončena.

Rychle sílí svaly a vazy, zvyšuje se jejich objem i celková svalová síla. Přitom se velké svaly vyvíjejí dříve než svaly drobné. Proto jsou děti schopny provádět relativně prudší a důraznější pohyby, hůře však zvládají pohyby jemné, které jsou náročné na přesnost. Osifikace článků záprstí rukou končí v devíti až jedenácti letech, osifikace zápěstí pak v deseti až dvanácti letech. Tato okolnost vysvětluje, proč děti zvládají písemné úkoly s velkou námahou. Je třeba mít na paměti, že ruka se velmi rychle unavuje, nemůže psát příliš dlouho a rychle.

Mění se vzájemný poměr procesů vzruchu a útlumu. Útlum (základ sebeovládání, sebekontroly) začíná být markantnější než u předškolních dětí. Sklon k vzruchu je však ještě hodně silný – odtud pramení neposednost dětí nižších ročníků.

V mladším školním věku tedy ve srovnání s věkem předškolním dochází k značnému upevnění kosterního a svalového systému, poměrně se ustaluje kardiovaskulární (srdeční a cévní) činnost, procesy nervového vzruchu a útlumu jsou vyrovnanější. To všechno je důležité pro počátek školního života, který je počátkem zvláštní učební činnosti, vyžadující od dítěte nejen značné rozumové vypětí, ale i velkou fyzickou dovednost.

1.2 Vývoj fantazie dětí

Fantazie, toto operování s představami, které bylo v předškolním období ještě velmi živé, se v průběhu dětství dočasně zbavuje nejen subjektivity (oddělením „já a svět“), ale s narůstající převahou věcné orientace také doprovodné převahy emotivity. I to je jedním z důvodů ochabující expresivity spontánních projevů ve hře, kresbě, atp. Také přisun hotových odpovědí jakoby dusil dětskou tvořivost a iniciativu. Výuka se v tomto období postupně stále více opírá o věcnou reprodukční fantazii, doprovázející učitelův výklad. S úrovní narůstajícího racionálního porozumění a verbálního vyjadřování pak

poněkud kontrastuje nápadně se snižující pohotovost a jistota nejrůznějších názorně-prožitkových aktivit subjektu, včetně schopnosti expresivně vyjadřovat jejich obsah. To dokládá například i obecná banalita slohových prací a dalších samostatných projevů koncem této fáze. Jedině rovnocenný a vyvážený rozvoj obou základních duševních oblastí je podmínkou i všech forem tvořivosti (kreativity), při kterých je v kooperaci s rozumově-poznávacími funkcemi zvláště fantazijně-prožitkovou aktivitou subjektu formována nejen cílová představa, ale také volba prostředků realizace (Čačka, 1997, s. 82).

1.3 Emocionalita dítěte

Podle Čačky (1997, s. 95 – 97) rozvoj emocionality do značné míry souvisí s vnitřním světem imaginací a prožitků. Citové procesy u dětí snadno vznikají a poměrně lehce odcházejí. Po nástupu do školy postupně ztrácejí afektivní ráz, příznačný pro předchozí období, a jsou stále lépe ovládány. Vyšší úrovní zpracování a rozsahem podnětů získávají tak i city bohatší a diferencovanější obsah.

Duševní vývoj umožňuje nejen dostatečné porozumění jevům reality, ale i živé a osobité prožívání. Celková adaptovanost, včetně jistoty a bezpečí poskytované rodiči, udržuje pozitivní náladu a vyrovnanost.

Nejpřímější cestou do dětského světa prožitků je jejich dosud mimořádně živá schopnost projektivní exprese, např. prostřednictvím kresby. Kresba se ve svém vývoji stává od počátečních izolovaných znaků postupně stále syntetičtější. V prepubertě však je již schopnost exprese na ústupu. Předzvěstí negace tvořivé bezprostřednosti je i nástup „kopírovací mánie“. I ta však může posloužit alespoň k rozvoji senzomotorické koordinace. Útlum kresebného projevu vyvolává kromě jiného také zvýšená sebekritičnost, kterou zpravidla překlenou již jen skutečně talentovaní jedinci.

Racionální realismus, školní unifikace, ostych a obavy z hodnocení druhými však blokují nejen spontánní sebevyjadřování kresbou, ale následně často i ostatní tvořivost. Každá tvorba slouží vedle rozvíjení řady schopností a vlastností, včetně jemnosti prožívání, i jako komunikační prostředek. Kresbou, hudebním projevem, tancem atp. dítě „mluví“, tzn., že víceméně podvědomě vyjadřuje své city a přání a tím také je i sebe

kultivuje.

Rovněž pozitivní a tvořivá atmosféra v třídním kolektivu může podněcovat tvořivost a současně i uchování schopnosti nacházet v ní živé zdroje „nadšení“ v pozdějších fázích života. Třebaže z mnohých dětí nevyrostou tvůrčí umělci, uchová rozvoj emotivity spontánnost a autentičnost jejich subjektivního prožívání, včetně zjemnění vcítivosti a kultivace vnějších projevů. Již dětská kresba, stejně jako jiné tvůrčí činnosti, by měla být vždy spíše dílem „srdce“ než „ruky“. Součástí rozvoje osobnosti by tedy mělo být i podněcování k nezávislosti vnitřního prožívání, osobitosti, včetně schopnosti porozumět znakům neverbální komunikace.

Emotivita, která je do značné míry již dílem stálé vlastní autokultivace každého jedince, se vyznačuje postupným zjemňováním vnímavosti k zvláště estetickým prožitkům, tj. i přesunem orientace prožívání od silně kontrastních podnětů k jemnějším aspektům – ať kompozice, aplikace barev, pohybů, zvuků atp. Rozvoji těchto stránek imaginativně-emotivní oblasti osobnosti můžeme do jisté míry napomoci také esteticky podnětným prostředím, tj. harmonií tvarů, barev a funkční pohodou.

2. Výtvarná výchova a vývoj dětského výtvarného projevu

Výtvarnou výchovu chápeme jako vyučovací předmět, který známe jako výtvarnou výchovu všeobecnou a odbornou. Se všeobecnou výtvarnou výchovou se setkáváme v 1. až 9. ročníku základní školy, kde ve formě povinného vyučovacího předmětu vystupuje jako významný článek vzdělávání a výchovy žáků školou povinných. Na gymnáziích se objevuje ve formě volitelného, respektive nepovinného předmětu. Zvláštní postavení má všeobecná výtvarná výchova v mateřských školách, jeslích, školních družinách, kde je důležitou součástí výchovného a vzdělávacího procesu.

O odborné výtvarné výchově hovoříme tehdy, když je vyučování výtvarné výchovy součástí přípravy na budoucí povolání. Jsou to například pedagogické školy pro přípravu učitelek mateřských škol a výchovných pracovníků, střední průmyslové školy a učňovské školy se zaměřením na konkrétní uměleckou nebo řemeslnou činnost (Banaš a kol., 1989, s. 13 – 14).

2.1 Výtvarná výchova

Podle Banaše a kol. (1989, s. 13 – 17) se výtvarná výchova realizuje ve dvou základních formách – jako vyučovací předmět nebo jako zájmová činnost. Obě uvedené formy dále členíme podle jejich pedagogického cíle a odborného zaměření, případně podle toho, o který typ školy nebo výchovného zařízení se jedná.

Nejvýznamnějším rysem výtvarné výchovy je, že výtvarná výchova má všestranně integrující charakter. Při vyučovacím procesu dochází k aktivizaci veškerých stránek osobnosti, k propojení různých sfér činnosti, nutně vzniká hluboký kontakt subjektu žáka s prostředím a objektivní skutečností. Propojují se smyslové poznatky s rozumovými vědomostmi, citovými zážitky, dosavadními znalostmi a návyky. Stejně se tu uplatňuje vnímání a vyjadřování, reprodukční a tvořivé schopnosti. Formují se volní a morální vlastnosti, tříbí se individuální dispozice a zájmy. Ve výtvarné výchově se uplatňují a spojují vědomosti z různých oblastí poznání, získané v ostatních vyučovacích předmětech ve škole, jako i ze života v mimoškolním prostředí.

Výtvarná výchova je typickým příkladem předmětu s otevřeným, stále se měnícím a vyvíjícím obsahem. Variabilita obsahu je podmíněná prostředím, ve kterém se škola

nachází, závisí na individuálních schopnostech žáků a na celkovém vývoji a pohybu ve výtvarné kultuře.

Dalším charakteristickým znakem výtvarné výchovy je, že výchovně-vzdělávací proces se uskutečňuje v úzkém spojení duševní činnosti a fyzické manuální práce. Výsledek tvořivého myšlení, nápadu, fantazie, pracovního vypětí, jako i morální osobní postoje žáka se materializují do konkrétní, smysly vnímatelné podoby. Vzniká kresba, malba, určitý výrobek. Žák si z vyučovací hodiny odnáší nové poznatky, zkušenosti, návyky, ale i viditelný výsledek své vlastní práce, kterým se může navenek prezentovat, společensky se realizovat. Učitel poskytuje obraz o tvořivých schopnostech a kvalitě myšlení žáků, zároveň je výrazem jeho vlastního pedagogického úsilí. Na základě konkrétních výsledků práce žáků může učitel zpětně korigovat svůj metodický postup, hodnotit a poznávat žáka. Záleží jen na učiteli, jak dokáže tuto osobitost, typickou zejména pro výtvarnou výchovu, využít ve své pedagogické práci.

Obsah výtvarné výchovy nemůže určovat ani teorie výtvarného umění, ani praktická umělecká tvorba. Oblast výtvarné umělecké tvorby je velmi rozsáhlá a různorodá. Výtvarné umění proniká do jiných uměleckých oblastí, zasahuje do sféry techniky, vědy, výroby, každodenního života do takové míry, že není možno uvažovat o ucelené rovnoměrné redukci obsahu výtvarného umění do jednoho vyučovacího předmětu. Výběr ukázek uměleckých děl a volbu konkrétních výtvarných problémů, technik, technologických a výtvarně-tvořivých postupů si pro každou hodinu vytváří sám učitel podle vlastního uvážení a možností, s přihlédnutím na určité pedagogické a psychologické aspekty.

2.2 Rozvoj intelektuálních schopností dítě ve výtvarné výchově

Banaš a kol. (1989, s. 30 – 33) uvádějí, že rozvoj intelektuálních schopností a citové stránky osobnosti dítěte tvoří dialektickou jednotu, obě dvě součásti se navzájem podmiňují, umocňují a doplňují. Citové stavy vyvolané estetickým vnímáním mohou motivovat touhu po poznání, vyvolávají potřebu učit se, působí na hloubku osvojených poznatků, vědomosti jsou trvalejší. A naopak, rozumové poznání faktů, uvědomění si objektivní existující skutečnosti je předpokladem vzniku subjektivního

citového vztahu k obsahu poznání, ke skutečnosti. Citový zážitek je přímo podmíněný poznáním. O princip jednoty estetické a racionální výchovy se opírá i výtvarná výchova.

Výtvarné praktické činnosti, jako je kreslení, malování, modelování, se obvykle hodnotí jako prostředek obohacování pojmotvorné soustavy dítěte. Vychází to ze skutečnosti, že v procesu výtvarného zobrazení žáci zobrazované dokonaleji poznávají, případně výtvarným ztvárněním se upřesňuje představa, dotváří se obsah nových pojmů. Nové poznatky se ukládají v paměti, obohacuje se věcné poznání viděného světa. Žáci si například všímají morfologické stavby přírodnin, diferencují jednotlivé druhy a zařazují je do systému, poznávají ekonomické a praktické hodnoty objektů apod. Kreslení v tomto smyslu nachází plné opodstatnění a uplatnění v prvouce, v občanské nauce, v zeměpisu, biologii atd.

Smyslové poznání ve výtvarné výchově navazuje na poznatky, které žáci doposud získali a získávají v přírodovědných předmětech. Tyto však dále doplňují o nový druh smyslových pocitů a vjemů. Žáci se učí všimnout si skutečnosti z jiného aspektu vnímání než doposud: zájem soustřeďují na tvar, barvu, strukturu materiálu. Kromě těchto vnějších znaků si uvědomují prostorové vztahy, vzájemnou závislost světla a barvy.

Obsahem rozumového poznání je objevování vztahů a souvislostí, které jsou průvodními jevy nebo charakteristickými projevy v životě člověka, lidí, zvířat, živé a neživé přírody – jak se shodují s Matyskovou (1984, s. 72) – tvořivými výtvarnými činnostmi i vnímáním a prožíváním uměleckých děl, jež se stávají součástí vnitřního světa žáků, se kultivuje estetická citlivost, rozvíjí se tvořivá fantazie i citová a intelektuální stránka, harmonizuje a integruje se osobnost dítěte. Výtvarné činnosti, při nichž se uplatňují a rozvíjejí tvořivé sklony, podněcují a uspokojují potřebu žáků vyjadřovat vlastní postoj k lidem a věcem.

Na hodinách výtvarné výchovy, při řešení praktických výtvarných úloh, intenzivně pracují nejen analyzátoři, ale i orgány vyšší nervové soustavy. Vnímáním se podmiňuje myšlení a vznik představ, představy zase ovlivňují intenzitu emocionálních stavů, emocionálními zážitky se posiluje vnímání. Žák přijímá informace o vnějším světě a vzápětí vyjadřuje svoje představy, hodnotí je a přetváří. Ve výtvarných činnostech se jedná o trvalý, stále se opakující proces, přičemž kvalita myšlení spirálovitě stoupá,

protože v každém cyklu se mechanismus duševních činností obohacuje o nové poznatky a zkušenosti. Takto se vlivem výtvarných aktivit urychluje a obohacuje vyvolání představ, aktivizuje se latentní zkušenost a zpětně se tak ovlivňuje samostatné vnímání.

Zvláštní význam úloh sehrávají výtvarné činnosti při vytváření intelektuálních schopností racionálního poznávání a tvořivého myšlení. Různé zobrazovací postupy, řešení úloh dekorativní kompozice a prostorového vytváření, výtvarné ztvárňování určitých dějových výjevů vždy probíhá v úrovni předmětového myšlení, ve formě operací s konkrétními prostředky a obrazy. Při řešení úloh žák jednotlivé elementy nezbytně skládá, rozkládá, vyhledává všeobecně platné znaky, zjednodušuje formy, objevuje podstatné a vedlejší, uplatňuje podobnost znaků atd. Postupně dochází ke zvnitřňování vnějších předmětných činností, vzniká zkušenost, jak postupovat při řešení analogických problémů v abstraktní poloze. Výtvarná činnost se stává jednoduchou, avšak účinnou, žákům poměrně dostupnou metodou předpřípravy osvojení si myšlenkových poznávacích postupů, jako je analýza a syntéza, analogie, abstrakce, indukce a dedukce, generalizace. Žák se učí vytvářet soudy, chápat vztahy, diferencovat individuální od všeobecného, vidět dialektické souvislosti. Žák se tedy rozvíjí všemi možnými směry (Banaš a kol., s. 32 – 33).

2.3 Dětský výtvarný projev

Dítě se projevuje od narození. Počíná jistými instinktivními touhami, které musí dát najevo vnějšimu světu – světu, který zprvu představuje téměř výlučně matka. První výkřiky a pohyby dítěte jsou tedy jakousi primitivní řečí, jejíž pomocí se dítě pokouší dorozumět s druhými (Read, 1967, s. 129).

Podle Banaše a kol. (1989, s. 73 – 80) se s výtvarným projevem dětí setkáváme od nejtútlejšího věku. Tvoří významnou součást aktivit v rodinné výchově, v předškolních zařízeních, ve škole.

Zvláštní pozornost v řízeném pedagogickém procesu se věnuje dětskému výtvarnému projevu. Na straně jedné se snažíme, abychom přirozený zájem žáka o výtvarné aktivity využili v celkovém výchovně-vzdělávacím procesu, na druhé straně navazujeme na spontánní výtvarný projev při rozvíjení a prohlubování esteticko-citové

složky osobnosti žáka, při výchově vztahu k výtvarnému umění a všemu, co tvoří součást hmotné a duchovní kultury. Výtvarný projev chápeme jako specifickou formu interakce subjektu s okolním světem. Pozorováním skutečnosti a vnímáním uměleckého a přírodního estetična si dítě obohacuje vnitřní svět, celkové poznání, vědomosti. Kresba se stává významným prostředkem autorelaxace a vyrovnáváním se jedince s přírodním a společenským prostředím.

Read spojuje příčinu kreslení s otázkou, proč dítě chce něco povědět, vyjádřit, něco oznámit. Tato touha něco oznámit je v podstatě výzvou, která vyžaduje odpověď od druhých. Kresba může být prostředkem překonávání úzkosti a odloučenosti (Read, 1967, s. 189).

2.4 Rozvoj výtvarného projevu dětí mladšího školního věku

Banaš a kol. (1989, s. 78 – 81) ve své knize uvádějí, že jak se vyvíjí psychická a fyzická stránka dětské osobnosti, tak se vyvíjí a mění i výtvarný projev. Vývojovým změnám podléhá vnější forma projevu, obsahová bohatost zobrazených prvků, způsob zobrazení skutečnosti, stupeň citové a intelektuální účasti, celková technická a výtvarná úroveň ztvárnění daného tématu a podobně. Podobnost dětských kreseb, určité společenské znaky objevující se ve výtvarných výpovědích dětí, vedly psychology k domněnce, že v daném věku období kreslí každé dítě stejně a že vývoj dětské kresby prochází přesně ohraničenými obdobími – stádii.

Vývoj dětského výtvarného projevu je podmíněný více činiteli. V první řadě je to individuální typologické uzpůsobení, působení rodinné, respektive školní výchovy, vliv sociálního a přírodního prostředí, genetické dispozice aj.

Při postupném rozvoji dětského myšlení, které na základě řeči a zkušenosti směřuje ke zevšeobecnování a vydělování znaků ze skutečnosti, začíná si dítě uvědomovat, že kresba má určitý význam, že kresbou můžeme zobrazit vnímanou skutečnost. To, co dítě nakreslí, koresponduje s přímo viděným světem nebo v paměti uloženou skutečností. Výtvarný projev dostává obsah. Obsahem zobrazení jsou různé předměty, výjevy ze života lidí a zvířat, vlastní zážitky a představy. Jedná se o poměrně dlouhé období, jež začíná v předškolním věku a vrcholí koncem mladšího školního věku (do 4. - 6. ročníku

základní školy).

Charakteristické pro toto období je, že děti se vyjadřují bezprostředně a bez viditelných zábran. Kreslí z vnitřní potřeby a vnitřního podnětu. Zobrazují všechno, co je zajímavé, s čím žijí, co vidí, o čem sní, po čem touží, co je pojí s každodenním životem a potřebami. Zobrazená skutečnost je silně poznamenaná subjektivním hodnocením, fantazií, dětskou naivitou. Grafické projevy umožňují prohloubit kontakt jednotlivce s prostředím, vést dialog s okolím, poskytují výpověď o myšlenkovém světě dítěte.

Zobrazování v tomto období – dětského naivního realismu – se opírá o komplexní zážitky, obsahuje všeobecnou představu o skutečnosti. Pozornost dítěte se soustřeďuje na jevy, které ho nejvíce zajímají (pohyb, barva, výjimečnost), k nimž má citový vztah. Kresba obsahuje všechno to, co má pro dítě význam. Spojuje přítomnost s minulostí, bezprostřední vnímání s předcházejícím zážitkem.

K výtvarnému zpracování námětů přistupuje dítě nebojácně. Nemá těžkosti ani při zobrazování komplikovaných tvarů. Úmysl zobrazit určitou skutečnost na základě představ vykoná dítě pohotově, bez zábran. Výtvarný projev se stává hravou činností, jež dítě zaujme, uspokojí, poskytuje mu radost a seberealizaci.

Read (1967, s. 139 – 141) uvádí dělení genetické teorie vývoje dětské kresby dle Burta, který rozeznává následující stádia:

Čárání – ve věku 2 – 3 let s vrcholem ve 3 letech

Linie – ve věku 4 let

Popisný symbolismus – ve věku 5 – 6 let

Popisný realismus – ve věku 7 – 8 let

Vizuální realismus – ve věku 9 – 10 let

Potlačení – ve věku 11 – 14 let

Umělecké oživení – v raném dospívání

Dítě mladšího školního věku se tedy dle tohoto dělení zahrnuje do třech fází od popisného symbolismu až k vizuálnímu realismu, které jsou následně popsány.

2.4.1. Popisný symbolismus

Lidská postava podána již víceméně přesně, ale jako syrové symbolické schéma.

Obecné „schéma“ vykazuje u různých dětí jisté typové odchylky, ale totéž dítě se drží ve většině případů a po dlouho dobu téhož oblíbeného tvaru.

2.4.2. Popisný realismus

Kresby jsou dosud spíše logické nežli vizuální. Dítě „klade na papír to, co ví, nikoliv to, co vidí, a dosud myslí spíše na rodový druh než na přítomného jedince“. Pokouší se sdělit, vyjádřit nebo vypočítat všechno, nač si vzpomíná, nebo to, co je na kresleném objektu zajímavé. „Schéma“ věrněji vystihuje detaily; jednotlivé podrobnosti však vyplývají spíše z myšlenkové asociace nežli z rozboru vjemů. Objevují se pokusy o tvář z profilu, ale dítě dosud nedbá o perspektivu, neprůhlednost, zkracování a všechny důsledky jednotnosti stanoviska. Vyrůstá zájem o dekorativní podrobnosti.

2.4.3. Vizuální realismus

Dítě přechází ze stádia kreslení z paměti a podle představ do stádia kreslení podle přírody. Zde jsou dvě fáze:

(a) dvojrozměrná fáze – kresba pouze v obrysu

(b) trojrozměrná fáze – pokusy o znázornění hmotnosti. Pozornost se věnuje i překrývání a perspektivě. Mohou se objevit i pokusy o lehké stínování a příležitostně i o zkrácení. Dítě se pokouší kreslit krajiny.

3. Barva ve výtvarné výchově

Lamserová a Preissová (1986, s. 8 – 9) uvádějí, že dosud neexistuje (a možná ani nemůže existovat) přesná, jasná a jednoznačná definice pojmu barva. Nejrozšířenějším názorem už třiadvacet století od dob Aristotelových je, že se jedná o vlastnost předmětu, viditelnou jen za světla. Po prudkém nástupu rozvoje fyziky a Newtonových objevech barevné složky světla se tento názor poopravil v tom smyslu, že barva je především vlastnost světla.

Slovem barva označujeme také barvu vnímanou našimi smysly. Nejsme totiž na první pohled schopni rozeznat objektivní barvu předmětu, protože náš vjem závisí na osvětlení, vzdálenosti od předmětu, atmosféře apod. Proto se zobecňují určité barevné vjemy pod obecný význam „červená, modrá, zelená... hnědá“ bez ohledu na to, zda jde o barvu světlou či tmavou.

Barvu je možno chápat z několika hledisek, a to podle toho, jaký vědní obor se o barvu zajímá.

Zákonitostmi barvy se zabývá především fyzika. Definuje barvu jako zrakový vjem, vyvolaný viditelnou částí emalgačního zařízení.

Problematikou vnímání barvy se zabývá fyziologie. Z jejího hlediska je „barva vlastnost zrakového počítka, který dovoluje člověku vnímat změny spektrálního složení světla.“

Zcela jiný pohled má na barvu výtvarné umění. Z jeho hlediska je barva jen jedna ze základních složek výtvarného umění, ovlivňující psychologickými a estetickými významy všechny jeho druhy. Význam barvy se utváří a mění s historickým vývojem kulturních okruhů, etnických společenství a sociálních skupin.

Všechna tři hlediska jsou pro toho, kdo se chce barvou zabývat, důležitá. Jejich zákonitosti si musí uvědomovat, aby věděl, jak s barvou nakládat a jaký účinek bude ta která barva v obraze mít.

3.1 Názvosloví spojené s pojmem barva

Podle Lamserové a Preissové (1987, s. 24 – 26) je barva charakterizovaná třemi základními vlastnostmi:

Tón barvy (konkrétní charakter barvy)

Samotné slovo *tón* je vypůjčeno z hudby, protože tento pojem jako barva barvy se nezdál příliš vhodný. Obsah slova *tón* je vykládán dvěma rozdílnými způsoby.

Někteří autoři označují slovem *tón* konkrétní charakter barvy, např. červená barva má tóny rumělkou, karmín, kraplak, alizarin, šarlat, indickou červeň, *caput mortuum* apod.

Druzí slovem *tón* označují vlastní kvalitu každé barvy, tedy barvu samotnou – to je červená, fialová, modrá, zelená, apod.

Hodnota (světlost barvy)

Je to stupeň světlosti určité barvy. Světlost je jednak přirozená vlastnost barvy (žlutá je světlejší než modrá), a jednak získaná vlastnost vzniklá přidáním bílé, nebo černé barvy. Nejvyšším stupněm světlosti je bílá, nejnižším černá barva.

Čistota barvy (samotná barva)

Čistá barva je taková, která je bez příměsi jiné barvy. Jakákoli změna čistého barevného tónu je odstín. Může být označován i jako nuance, nádech, zbarvení.

Dalším pojmem spojeným s barvou je *odstín*, jenž se získá změnou světlosti barvy, tedy přidáním bílé, nebo černé. Další odstín lze získat také lomením neboli změnou barevného charakteru přidáním jedné nebo více barev ostatních (ne však příbuzných).

Sytost je maximální koncentrace intenzity barvy. Prakticky se jedná o použití barevné pasty přímo, neředěné ani nemíchané. Opakem sytosti je *bledost*.

Intenzita je síla, kterou barva působí na naše smysly.

Neutrálními barvami se nazývají achromatické, nepestré – bílá, šedá, černá, zlatá, stříbrná.

Živé barvy, nazývané také chromatické, pestré – to jsou všechny ostatní barvy spektra.

Živé, chromatické barvy, pestré barvy se dále rozdělují na *základní* barvy, *podvojně* (eventuelně *potrojně*) a na *doplňkové*.

3.2 Základní barvy

Teorie barev ve výtvarném umění nazývá základní barvy také monochromatické,

primární, jednoduché a označuje jimi ty barvy spektra, které nejde dál rozkládat a to jsou žlutá, červená – purpurová a modrá – azurová. Pro malíře to znamená, že tyto barvy se nemohou namíchat z jiných barev, a naopak z nich se mísením dají získat skoro všechny barvy ostatní.

Ze základních barev lze získat barvy podvojně, které vzniknou smísením vždy dvou barev základních. Jsou to oranžová, zelená a fialová. Vznikly mísením žluté a červené – oranžová, žluté a modré – zelená, modré a červené – fialová.

Mísením tří základních nebo dvou podvojných barev dostaneme tzv. barvy potrojně neboli terciární: kupř. oranžová s fialovou dají kaštanovou hněd' apod. (Lamserová, Preissová, 1986, s. 22 – 27).

3.2.1 Žlutá

Vyjadřuje světlost, jasnost, veselost, dráždivost až lehkomyšlnost, expanzivnost a uvolnění. Působením žluté sice také vzrůstá krevní tlak, tepová a dechová frekvence, ale tento průběh není stálý. Emocionálně může vyjadřovat naději, pocity závislosti a žádost. Děti, které tuto barvu preferují i v pozdějším věku, se příliš spoléhají na jiné, jsou rozmazlené. Převaha žluté také naznačuje, že je dítě obklopeno prostředím bez lásky, je citově frustrované, a proto po lásce touží (Lamserová, Preissová, 1986, s. 18).

Z pohledu arteterapie dle Šickové-Fabrici (2002, s. 118) má žlutá barva ještě další významy. Lidé preferující žlutou barvu bývají jasní myslitelé. Odborníci upozorňují, že by se jí neměli předávkovat lidé intelektuálně příliš aktivní.

V psychoanalytickém kontextu je barvou otce. Odpor ke žluté může signalizovat strach nebo neschopnost vnitřního pohledu do sebe.

3.2.2 Červená

Je symbolem činnosti a vzrušení, reprezentuje fyziologický stav výdeje energie. Její vnímání zrychluje puls, zvyšuje krevní tlak a dechovou frekvenci. Vyjadřuje vitální sílu, nervovou a hormonální aktivitu. Představuje ráznost, impulzivnost, schopnost vítězit, týká se prostě všech forem vitality a síly. Nejčastěji odpovídá temperamentu cholera. V emocích převažuje žádostivost. Kdo má v oblíbenosti červenou, nejen že aktivně jedná, ale získává intenzivní zážitky, spoustu zkušeností, žije plný život. Můžeme i říci, že červená je nejenergičtější barvou, je barvou života, vášnivé lásky, intenzivního životního pocitu

i pocitů moci, pýchy, hněvu. Z hlediska diagnostiky znamená ve výtvarném projevu svislý a oblý tah štětcem zdraví a spokojenost, vodorovný znamená nespokojenost a výbojný pocit. V předškolním věku je převaha červené v pracích dětí symbolem zdraví, ale děti, které červenou používají i ve starším věku, jsou nestálé a výbojné. Červená je hraniční barvou spektra a psychologové tuto hranici srovnávají s hranicí duševního života, za níž začínají duševní poruchy. Tedy přemíra červené signalizuje, že může jít o začínající potíže v duševní oblasti (Lamserová, Preissová, 1986, s. 17).

Šicková-Fabrici (2002, s. 117) se shoduje s autorkami Lamserovou, Preissovou; uvádí, že je to barva vitality, síly, života, revoluce, požáru. Dodává, že červenou mají v oblibě ve svých malbách především hyperaktivní děti, děti agresivní. V mladším věku je to barva, kterou preferují všechny děti. Červená barva podporuje sexualitu.

3.2.3 Modrá

Je to barva introvertní, klidná, vážná. Tmavomodrá navozuje pocit klidu, redukuje krevní tlak, tepovou a dechovou frekvenci, při jejím vnímání tělo relaxuje. Modrá představuje sjednocení, pocit sounáležitosti a vázanosti, hloubku a intenzitu prožitků. Ukazuje na empatii, hluboké estetické a meditativní vědomí. Obliba modré vyjadřuje touhu po klidu a uspořádaném prostředí, v němž jsou vztahy bez problémů. Symbolizuje víru, zdrženlivost, chlad, vzbuzuje touhu a snění. Asociuje představy vody, mořské hloubky, ledu a dálek (Lamserová, Preissová, 1986, s. 17).

Podle Šickové-Fabrici (2002, s. 117) je modrá barva také barvou konzervatismu a povinnosti, sebezpozorování. Je barvou matky podle asociačního řetězce modrá – voda – plodová voda – symbol Madony v modrém plášti – matka.

V kontextu diagnostických možností barev se právě modrá jeví jako velice významná. Zejména jestli je použita bizarně, na místech, kde je neobvyklá, např. modrý strom, modrá ruka trestajícího otce, upozorňuje terapeuta na prožitá trauma v souvislosti s rodinou. V psychoanalytickém kontextu vyjadřuje vztah s matkou. Modrá může disponovat studenými nebo teplými odstíny. Nese v sobě velmi protikladné významy. Modrá jako by byla zrcadlem nitra.

3.3 Práce s barvou

Podle Banaše a kol. (1989, s. 216 – 220) se v osnovách v porovnání s ostatními výtvarnými výrazovými prostředky hodně prostoru věnuje práci s barvou. Barevné cvičení věnované barevné citlivosti by se mělo rovnoměrně rozdělit a rozložit v náročnosti úloh i v technické práci s barvou. Děti jednoduše vyhledávají a porovnávají předměty, které jsou si barevně blízké. Vybrané odstíny třídí, skládají podle intenzity, světlosti a kvality. Barvy s příliš malým kontrastem navzájem v našem oku splývají. Pocit příjemného vjemu se při malých barevných rozdílech zmenšuje, případně úplně mizí. Taktéž barvy s příliš velkým kontrastem nevnímá oko jako příjemný, esteticky působící vjem. V důsledku velkého rozdílu se jedna z barev může jevit jako bílá, nebo černá.

Poměrně náročným problémem je ladění doplňkových barev. Už samotné vyhledávání dvojic doplňkových barev je pro dítě těžká úloha. V nižších ročnících sám učitel označuje dvojice doplňkových barev. Červené písmo na zeleném podkladu se stává těžko čitelným. Podobně zelený dekor na stejně intenzivním červeném podkladu vyvolává v oku nepříjemný pocit, hůře se vnímá. Tudíž by se děti měly vést k tomu, aby správně vnímaly doplňkové barvy a uměly s nimi zacházet tak, aby bylo uspokojeno estetické cítění, aby výsledky působily vyváženě, příjemně a harmonicky.

4. Dramatická výchova

Dramatická výchova přejímá svůj název dramatu ve většině jazyků (v anglickém jazyce se setkáváme s pojmy drama, tvořivá dramatika, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama apod.).

Aristoteles v Poetice odvozuje slovo drama od řeckého drán – jednat.

V počátcích rozvoje oboru je využíván termín dramatická výchova (koresponduje s vžitým školským názvoslovím – hudební, výtvarná, literární výchova). Po roce 1990 se u nás ujímá termín tvořivá dramatika a se vznikem samostatné katedry na divadelní fakultě AMU i název výchovná dramatika – důvody rozlišení jsou spíše vnější a jazykové, obsah je totožný. Názvy lze využívat i jako synonyma: termín „dramatická výchova“ je vhodný pro školu, „výchovná a tvořivá dramatika“ se lépe hodí pro zájmové aktivity, které zahrnují i divadlo (Bečvářová, 2004, s. 9).

4.1 Vývoj divadla a dramatické výchovy

Kazda (1998, s. 11 – 12) ve své knize uvádí, že divadlo je zvláštním druhem umění, založeným na akci herce a reakci diváka. Vzniklo v době kamenné spolu s řečí a myšlením jako výsledek „vědomé a záměrné činnosti člověka“. Hru nacházíme již u zvířat. Důležitým okamžikem je ten, kdy se hra mění ze hry pro sebe na hru pro druhé nebo hru s nimi jako partnery.

Lidská hra se liší od zvířecí tím, že je schopná vývoje. Člověk se hrou nejen odreagovává, ale také vrůstá do lidského společenství. Při hře a hrou dítě poznává svět a chybějící zkušenosti si dotváří fantazií. Ve hře člověk používá svou fantazii, promítá vlastní představy, sny a přání.

Podle Machkové (2005, s. 13 – 15) má dramatická výchova počátek v roce 1924 jako hnutí tvořivé dramatiky v USA. Jeho zakladatelka je Winifred Wardová.

Wardová začíná svou knihu Playmaking with Children větou: „Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší.“ Tvořivé dramatice stanovuje tyto cíle:

Dát příležitost ke kontrolovanému emocionálnímu vybití.

Poskytnout každému dítěti koridor pro sebevyjádření v umění.

Povzbuzovat a vést tvořivou obrazotvornost dítěte.

Dát mladým lidem příležitost vyvíjet se v sociálním porozumění a spolupráci.

Poskytnout dětem zkušenost samostatného myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek beze strachu.

Pedagogika 19. století, v naší praxi dodnes přežívající, stavěla na pojetí dítěte jakožto tvora nedokonalého, jehož je třeba výchovou změnit k ideálnímu obrazu dospělého a naplnit ho přitom výdobytky lidské kultury existující mimo něho a před ním. V centru výchovy a vyučování se proto ocitla látka (obor, předmět), dítě ji mělo přijmout a přizpůsobit se jí. 20. století je „stoletím dítěte“ především v tom smyslu, že do centra pozornosti staví dítě ne jako objekt, ale jako subjekt výchovy a vzdělávání, jako bytost v mnohém jinou než dospělý, ne však proto bez vlastní hodnoty. Pojetí individuality dítěte ve vztahu ke kultuře i k živému organismu společnosti vyvolává potřebu zahrnout do výchovy a vzdělávání nejen hotové produkty v jejich kodifikované a racionalizované podobě, ale také procesy činnosti, tvořivost jedince. Reformní pedagogika proto zdůrazňuje vedle dosud preferované složky racionální i složku emocionální, umění vedle vědy, konkrétní sociální dovednosti konkrétního člověka vedle obecného kodexu morálky.

Základem dramatu a dramatičnosti je dramatická situace, tj. taková situace, v níž dochází k vzájemnému působení osob na svá jednání. Je tedy přirozené, že se dramatická hra stala jedním z podstatných prostředků oblasti experimentace a získávání zkušenosti v mezilidském styku a vztahu osvojování si praktických dovedností občanských, získávání praxe, zkušenosti s chováním demokratickým, tolerantním, svobodným, s poznáním sebe sama skrze zrcadlení v druhých. Proto dramatická výchova není souřadná s výchovou hudební či výtvarnou, proto také oblast estetické výchovy přesahuje podstatnou měrou, přestože využívá jak uměleckou výchovu, tak mimoumělecké estetické a přestože estetické city rozvíjí. Proto také není jen výchovou k tvořivosti, ač na její rozvoj významně působí, využívá ji a uplatňuje v nejrůznějších směrech. Proto také tvořivá dramatika může být jak předmětem, tak metodou.

Bečvářová (2004, s. 9) ve svých skriptech dodává, že dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, poznáváním sociálních vztahů a dějů. Je založena na

prozkoumávání, poznávání mezilidských vztahů, situací. Tento proces může vyústit v produkt (představení).

S Machkovou se shoduje, že dramatická výchova a její postupy mohou sloužit nejen jako předmět nebo zájmová činnost, ale i jako metoda vyučování jiným metodám.

4.2 Klasifikace metod a technik dramatické výchovy

Bečvářová (2004, s. 15) uvádí, že pojmem metoda v dramatické výchově lze označit jako celý systém dramatické výchovy (jako metodu vyučování), základní koncepční princip, soubor nebo skupinu dílčích postupů, konkrétní postup.

Metody dramatické výchovy využívají principy dramatu a divadla. Jde o budování příběhů, hledání typických a symbolických situací, postav, vztahů při hře v roli. Tento postup vede k zrcadlení života, k životní analogii.

Ve svých skriptech Bečvářová využila dělení klasifikace metod podle J. Valenty:

4.2.1 Metoda (ú)plné hry

Tato metoda prvního řádu je založena na modelování běžné reality života. Podle Valenty je „hrou univerzální, schopnou naplňovat prakticky všechny cíle dramatické výchovy...“. Komplementární (doplňkovou) metodou vůči plné hře je pozorování a poslech.

4.2.2 Metody pantomimicko-pohybové

Jsou to metody druhého řádu, vyžadují od hráčů pohybové aktivity, a naopak nezdůrazňují zvuk ani řeč. V metodikách dramatické výchovy se uvádí, že pantomimické a pohybové aktivity jsou pro děti a nezkušené hráče snazšími než činnost verbální. Proto se doporučuje vést metodickou přípravu od nich. Příklady metod: živý obraz, zrcadlení, taneční drama, pantomima – narativní, zpomalená, předávaná, částečná apod.

4.2.3 Metody verbálně-zvukové

Verbálně-zvukové metody jsou metody druhého řádu, zkvalitňují naslouchání a techniku řeči. Jsou samozřejmě založeny na slově či zvuku. Metodiky dramatické výchovy vycházejí z toho, že verbální projevy jsou pro děti a nezkušené hráče obtížnější, a je proto vhodné s nimi začínat spíše až po pohybových a pantomimických

hrách. Příklady metod: alej (ulička), brainstorming, dabing, diskuze, rozhovor, zástupná řeč, monolog, předávaná řeč, dotazování, porada, reportáž apod.

4.2.4 Metody graficko-písemné

Jsou to metody třetího řádu, mají doplňující funkci. Jsou v podstatě založeny na tom, že hráči vytvářejí písemný nebo kresebný či malovaný artefakt. Ten může být vytvářen v rolích i mimo ně. Hráči mohou být přímo tvůrci, „polotvůrci“ (tj. přetvářejí či dotvářejí) nebo příjemci (uživatelé) artefaktu. Tyto metody v obecné rovině též kultivují vnímání a myšlení žáků, rozvíjejí představivost a fantazii, trénují motorické dovednosti. Příklady metod: životopis, mapy, inzerát, deník, dopis, dotazník apod.

4.2.5 Metody materiállově-věcné

Tyto metody se řadí do třetího řádu, mají rovněž doplňující význam. Jejich základem je práce s hmotou (materiálem). Učí žáky poznávat svět prostřednictvím věcí, rozvíjejí představivost, fantazii i estetické cítění. Tyto metody se velmi často využívají především při budování kontextů, atmosféry a prostředí. Skrze tyto funkce pomáhají charakterizovat i postavy a hlavní myšlenky příběhů. Příklady metod: práce s kostýmem, loutkou, maskou, s prostorem, papírem, rekvizitou, světlem a stínem, zástupnými předměty apod.

4.3 Některé z metod dramatické výchovy

V oblasti sociálního rozvoje používá dramatická výchova zejména dvou základních metod: improvizace a interpretace plus metody další.

4.3.1 Improvizace

Improvizace je základní metodou dramatické výchovy, projev, výkon tvořený bez přípravy, tzv. „spatra“.

Poskytuje autentickou situaci, kterou dítě musí aktivně řešit. Ve hře může přijímat různé sociální role a vyzkoušet si řešit navozené problematické situace různými způsoby s možností návratu svého chování. Tato metoda významně pomáhá dětem v přípravě na život.

Podmínkou pro vznik improvizace je tvořivost, fantazie, obrazotvornost.

Improvizace se dále můžou dělit na různé druhy podle počtu účastníků – sólové,

párové, hromadné (simultánní) se souhrou, bez souhry, podle počtu druhu vyjadřovacích prostředků – pantomimické (pohybové, beze slov), slovní a kombinované (spojující slovo a pohyb). Podle odstupňování složitosti improvizace a míry její dějovosti, podle způsobu a rozsahu zadání námětu, podle druhu rekvizit – s reálnými rekvizitami, se zástupnými rekvizitami, s imaginárními rekvizitami, podle míry dějovosti – bezdějové a dějové.

Improvizace bez dramatického děje jsou takové, které si nekladou za cíl řešit konflikty. Jsou zaměřeny k rozvoji určitých dovedností nebo uspokojování fyzických a psychických potřeb, tj. k uvolnění, soustředění, pohybu, ke zdokonalení vnímání či představitivosti. Jedná se o improvizace průpravné, které vytvářejí předpoklady pro zvládnutí náročnějších etud.

U improvizací s dějem jde o hromadné improvizace, etudy pro dvojice a malé skupiny či o dramatizaci. Při práci s dějovými improvizacemi je důležité vést hráče důsledně ke konkrétnosti.

4.3.2 Interpretace

Interpretace je výklad díla a jeho tvořivé zpracování za pomoci prostředků, které srozumitelně tlumočí interpretův výklad. Jde o proces vázaný předlohou.

Opakem interpretace je reprodukce. Reprodukce je mechanické, netvořivé zpracování textu, které ho o nic neobohacuje, nepřispívá k hlubšímu pochopení. Jde o účelové sdělení (např. hlasatelská činnost), jež si neklade za cíl obohatit emotivně, ale sdělit fakta bez ovlivnění.

Předloha má být kvalitní, bohatá. Měl by to být text, který nás oslovil a ke kterému máme vztah. Každý text je kvůli něčemu napsán. Toto poselství je nutné s recitátorem odhalit a zaujmout stanovisko. Cílem může být např. odhalovat svět humorem, hra se slovy, rytmem či pohybem, poznávat svět nesmyslem – nonsensem apod. Rozkrývá obsah či formu literárního díla (Bečvářová, 2004, s. 16 – 20).

4.3.3 Projektová metoda

Na konci 19. a začátku 20. století vznikla tzv. projektová metoda jako reakce na nedostatky „staré školy“, již se vytýkalo, že opomíjí sociální učení, že řadu postojů vytváří jen mimochodem a učivo podává encyklopedicky, tj. „ve škatulkách“, opomíjí

prožitky i zkušenosti dítěte atd. Z této půdy vyrostly projekty. Zázemím projektů je koncentrace – ve smyslu stanovení společných „jader“, „základů“, „jednotných myšlenek“, kolem nichž je koncentrováno učivo.

Zdroj koncentračních jader je v životní realitě nebo v předepsané učební látce. Jsou různé typy koncentračních jader jako je obecné téma – jaro, pravda, železniční doprava, konkrétní téma – jádro vyrůstá z reálné události, situace (povodeň, cesta do hor), jako problém – jádrem je určitá „neznámá“, obtíž, kterou je nutno překonat někdy ve formě otázky (Jak se dělají noviny? Proč vznikají války?) a jako výchovně vzdělávací cíl – jádrem je žádoucí změna osobnosti žáka.

Projektová metoda navozuje cílenou učební činnost, promyšlenou a organizovanou, teoretickou i ryze praktickou, vyhovující potřebám žáků i učitele, koncentrovanou kolem základní ideje, zaměřenou prakticky a směřující k upotřebitelnosti v životě, přinášející změny v osobnosti žáka, činnost, kterou žák přejímá odpovědnost.

Nejtypičtějším druhem jádra je problém, obklopen řadou dílčích problémů, kroků, jež žák musí udělat, chce-li základní problém vyřešit. Tak se žák zdokonaluje v myšlení, získává vědomosti a dovednosti, formuje svou zkušenost.

4.3.4 Narativní pantomima

Přeloženo jako „vyprávěná pantomima“. Je založena na souběhu paralelní činnosti učitele a hráčů. Učitel nebo specificky určený žák vypravují a podle jejich vyprávění (narace) hráči hrají pantomimu. Vyprávění musí být postaveno, vymyšleno tak, aby umožňovalo hráčům akci. Vyprávění o šumotu barevného listí nebude ideálním příkladem narace. Vhodné budou jednoduché pohádky s akčním zaměřením.

Autonarace – postup, kdy hráč paralelně se svou pohybovou akcí hovoří. Vede k dělení pozornosti mezi pohyb a řeč, kdy pantomima zůstává prioritou.

4.3.5 Plná pantomima

Je nejvýhodnější pro pantomimické hraní postav. Základem hry je komplexní aktivita těla, beze slov.

4.3.6 Živé – nehybné obrazy

Sehrání určitého jevu, situace, osoby jedním nebo více hráči beze slov a pohybu, dechem, konfigurací těla, mimikou. Např. fotografie, sochy, album, zmrzlý obraz,

pomník, voskové figuríny, štronzo.

„Oživlé štronzo“ – přeměna nehybného obrazu v pantomimickou nebo plnou hru.

„Zastavená pantomima, pohyb“ – zastavení pohybové akce.

Živé obrazy jsou vděčné jako samostatné hry, ale rovněž bývají součástí dramatu. Jsou výhodné i pro méně zkušené hráče. Lze je spojovat s prvky verbálně-zvukovými.

4.3.7 Alej – ulička

Název je odvozen z anglického alley. Jádrem spočívá v tom, že hráči udělají uličku tak, že se postaví do dvou řad proti sobě (v mezeře asi 1,5 m). Touto alejí většinou prochází jedna z postav hry. Zároveň je dána instrukce hráčům (stromům, zdem), co mají dělat.

Alej vychází z reflexí a sebereflexí našich problémů, z empatie. Je metaforou „kolektivního“ podvědomí. Nepoužívá se jako samostatná hra, ale jako sekvence v těch okamžicích dramatu, kdy je třeba rozhodnout, dát průchod mínění lidí.

4.3.8 Mapy -Plány

Kreslení map je znamenitou individuální i společnou činností, jež pomáhá budovat kontexty hry. Myšlenkové mapy jsou grafickým zachycením volných asociací.

4.3.9 Diskuze

Jde o dialog dvou a více osob, který se točí kolem řešení problému. Vyjadřuje řád, efektivnost, citlivost. Aktivuje běžnou zkušenost z různých úrovní života. Je to často základem pro rozjezd dramatu, pro jeho reflexe, hodnocení.

4.3.10 Schémata, sociogramy

Schémata jsou grafická znázornění různých vztahů mezi jevy. Mívají dvě základní formy: lineární a větvenou. Oblíbenou formou větveného schématu jsou sociogramy. Znázorňují vztahy mezi lidmi nebo postavami dramatu.

Je nutno podotknout, že metod a technik dramatické výchovy je mnoho, zde je uvedeno jen stručné vymezení některých pojmů (Bečvářová, 2004, s. 20 – 27).

5. Lekce dramatické výchovy

Podle Machkové (2005, s. 36) si učitel nebude formulovat speciální cíl, jestliže je dramatická výchova příležitostnou aktivitou nebo metodou a v plánu pedagoga má místo dílčí nebo alternativní prvek, protože tvořivá dramatika je tu prostředkem. Jestliže však je těžištěm celé práce anebo je její trvalou a rozsáhlou součástí, pak je nutné, aby učitel jen neuvažoval z hodiny na hodinu, z týdne na týden, ale zformuloval si také dlouhodobé perspektivy obecně i pro každou skupinu zvlášť. Pak bude také schopen svým svěřencům nabídnout motivaci, která ovlivní hloubku a trvalost jejich zájmu a tím i míru pozitivních změn v nich samých. Od hodiny k hodině by děti měly pociťovat jistou míru napětí, co nového a poutavého bude příště a jaké to bude. Měly by se na další hodiny těšit.

Důležité je ovšem i dovršování určitých etap práce. U docela malých dětí to může být dokončení práce na určité improvizaci či dramatizaci a její předvedení několika vybraným divákům z jejich nejbližšího prostředí. U větších dětí a u dospívajících mívá tuto funkci veřejné vystoupení jako prověrka správnosti zvolené cesty a ověření vlastních schopností a dovedností.

Vzdálenější cíle si obvykle uvědomují jen žáci starší a vyspělejší, někteří už v pubertě, jiní až v adolescenci.

5.1 Plánování

Bečvářová (2004, s. 31) uvádí, že předpokladem kvalitní práce každého pedagoga je plánování učiva. Učitel nemůže uvažovat jen z hodiny na hodinu, z týdne na týden, ale je nutné, aby si zformuloval dlouhodobé perspektivy obecně i pro každou skupinu zvlášť. Vzdálenější cíle si obvykle uvědomují jen žáci starší a vyspělejší.

Je dobře, když si učitel formulaci cíle napíše, neboť se tak přinutí k větší jasnosti a přesnosti. Málokdo dokáže jasnou formulaci vytvořit na samém začátku práce. Vyžaduje to jistou praxi a zkušenost s dětmi i se sebou samým.

Plánování může být dlouhodobé, střednědobé nebo krátkodobé.

Krátkodobý cíl znamená stanovení náplně a záměru nejbližší lekce. S tím souvisí příprava na lekci. Protože v dramatické výchově hrají velmi podstatnou roli citové

momenty, nálada, atmosféra, nelze vždy bezpečně odhadnout, za jak dlouhou dobu se podaří úkol splnit. Lze ho však odhadovat, jestliže učitel má tzv. fundovanou intuici, schopnost bleskových odhadů na základě vzdělání a osobní citlivosti. Pokud se učitel nepodaří situaci správně odhadnout a motivovat skupinu pro svůj program natolik, aby ho vzala za svůj, musí se situaci přizpůsobit jeho plán, a proto je potřeba mít v zásobě více variant.

5.2 Uspořádání

Podle Bečvářové (2004, s. 31) je závažným předpokladem účinnosti dramatických her a cvičení plynulost práce v hodině a pohrouženost do hry. Tomu slouží úvodní cvičení na rozehrání, soustředění a uvolnění, někdy nazývaná „lámání ledů“. Tato cvičení nelze na začátku lekce vynechávat. Zbavují hráče zábran a usnadní kontakty. Hráč se rychle fyzicky unaví a rád pak přejde ke cvičením klidným, zvnitřněným.

Účinným prostředkem udržení plynulého toku tvořivosti pro celou lekci je její monotematicnost, tj. spojení všech typů cvičení jediným tématem. Tyto lekce se zařazují občas. Někdy může být tématem pojem (kulatost, strach, zvířena apod.), předmět nebo úryvek z literatury. Každé cvičení by se mělo úplně vyčerpat až do té míry, do jaké mají hráči schopnost a chuť ho dále rozvíjet. Učitel nemůže lpět na svém plánu hodiny a pokoušet se probrat vše, co si připravil. Větší bloky nebo celé lekce mají být zakončovány rozhovorem, jehož účelem není zhodnocení hodiny, ale zveřejnění a verbalizace některých zážitků a zkušeností z her. Hovor je třeba taktně udržovat v obrazné a obecné rovině, dát najevo pochopení bez zvědavosti. Závěr lekce bývá též spojován se sociogramem a reflexí. Osnovy dramatické výchovy mohou být vždy jen rámcové a mají mít spíše charakter pojetí koncepce předmětu než předem stanoveného, obecně platného výčtu učebních témat. Konkrétní, ale přitom variabilní plán lze ustanovit pro jednotlivou hodinu nebo blok hodin (projekt).

6. Projekt Barevné světy

Praktická část práce se zabývá projektem – Barevné světy, který byl užit dvakrát v přímé praxi. Tento projekt je zaměřen na děti mladšího školního věku a vychází z předlohy Ivany Bečvářové zveřejněné ve Skriptech z dramatické výchovy.

Projekt jsem osobně realizovala dvakrát, vždy s většími či menšími obměnami, dle vhodnosti, časového plánu, možností dané organizace. První realizace proběhla v roce 2008 pod vedením Ivany Bečvářové za dramatickou výchovu a Jiřího Stejskala za výtvarnou výchovu pod záštitou Střední pedagogické školy v Prachaticích na ZŠ Zlatá stezka v Prachaticích. Kde jsem společně s dalšími studentkami třetího ročníku předškolní a mimoškolní pedagogiky byla přítomna při přípravě projektu, realizaci i závěrečné reflexi.

Druhá realizace projektu proběhla při mé třítydenní praxi na ZŠ Nedabyle v roce 2012. Konzultantem mi byla přímo paní ředitelka Mgr. Magdalena Bichová, která mi poskytla k projektu všechny možné a potřebné materiály pro realizaci nezbytně nutných, jako např. Orffovy nástroje, štětce, výtvarné potřeby. S projektem jsem seznámila Editu Ranftlovou a Damiána Viktora, kteří mi pomohli s organizací a ve výsledné akci vystupovali jako zástupci barevných světů.

S dětmi jsem měla možnost pracovat již před výsledným výstupem ve školní družině, věděla jsem jak děti pracují, jak mezi sebou komunikují, jak reagují na nové podněty. Při praxi jsem se zaměřovala na výtvarné činnosti, abych zjistila, jak děti používají barvu, jaké prostředky preferují a s jakými se ještě neztotožnily. Převažovalo kreslení se suchými prostředky – pastelkami, voskovkami, tužkami, křídami. Starší děti už zvládaly koordinaci ruky a oka při výtvarných činnostech zaměřených na malbu vodovými nebo temperovými barvami. Mladší děti ještě neměly jistotu při držení štětce a v nanášení barev na plochu, ale práce pro ně byla zajímavá, objevovaly nové způsoby, zjišťovaly jak na sebe barvy reagují, kdy se překrývají nebo kdy se míchají.

V této práci podrobně popisuji metodický postup projektu prováděného na ZŠ Nedabyle a vycházím z výsledků praxe. Obrazové přílohy jsou z obou realizovaných projektů pro porovnání výsledků práce.

Téma: Barevné světy

Úkol:

seznámit se prostřednictvím hry se vznikem sekundárních barev
cvičit empatii skupiny

Pomůcky:

kostýmy pro zástupce žlutého, červeného a modrého světa
základní tempery žlutá, červená, modrá + tempery na výsledný společný svět
štetce, hadříky, palety, nádoby na vodu
čtvrtky A4, A3, cedulky, odznáčky
vata, nůžky, lepidlo (Herkules), fixy
předměty, látky, šátky apod. podle barevných světů
Orffovy nástroje
balicí papír
klubíčko

Organizace:

aréna (kruh)
uspořádání volně po prostoru
poloaréna

Počet hráčů:

16

Věk hráčů:

7 – 11 let (1. – 5. třída)

Čas:

90 minut

6.1 Metodický postup

Místnost, kde se konal projekt byla připravena před příchodem dětí. A zástupci každého světa byli převlečeni do svých kostýmů charakteristických pro danou barvu.

6.1.1 Úvod projektu

Přivítání a uvedení dětí do místnosti. Zástupci každé barvy si vybrali postupně děti, jimž dali označení pro svůj svět. Dětem však neřekli pravé důvody, proč má každé dítě jinou barvu a proč jim je dávají. Tímto úvodem se ulehčilo rozdělování dětí do skupin, protože si každý zástupce vybírá děti tak, aby měl různorodou skupinu (věk, pohlaví) a aby byl vyvážený počet dětí v každé skupině.

V úvodu se s dětmi začaly vytvářet cedulky tak, aby každé dítě mělo svůj štítek se jménem. To pomohlo při komunikaci ve skupinách především pro hlavní zástupce barev, kteří děti ještě jmény neznali.

Děti ještě neměly čas přemýšlet nad tím, co se děje. Důvodem tohoto shonu bylo to, aby se děti cítily jako v „jiném světě“, kde ještě neví, co mají očekávat, k čemu jsou barvy, které dostaly a jakou roli budou hrát lidé oblečení v kostýmech.

Seznamovací cvičení - „Na vládce“

Seznamovací cvičení jsme uvedly, aby se děti zklidnily a začaly vnímat samy sebe. Pomohlo nám poznat se více navzájem a novým vedoucím se tak upevnila jména dětí, které ještě neznali.

Cvičení proběhlo na zemi v aréně (kruhu). Každé dítě se postupně představilo jménem a přiřadilo k němu barvu – která ho charakterizuje nebo odpovídala jeho aktuální náladě – a zdůvodnilo výběr barvy jednoduchým vysvětlením. Např. „Já jsem Tereza Modrá, jako barva nebe, protože se ráda dívám, jak se na něm honí mráčky.“

Rozehřívací cvičení - „Barevná blecha“

Při tomto cvičení se děti měly uvolnit pohybovou formou, dochází v něm k odstraňování zábran, ostychu a „lámání ledů“.

Na úvod cvičení proběhla krátká diskuze o barvách kolem nás v místnosti, v níž

jsme se nacházeli. Děti si tak začaly uvědomovat, kde jaké barvy jsou a začaly se na ně soustředit.

Hra probíhá podobně jako „Pan Čáp ztratil čepičku“. Nešlo nám v této hře o soutěživost ani o rychlost a děti se nevyklučovaly ze hry, když barvu v daném čase nenašly. Děti se procházely po prostoru do zvuku bubínku: když jsem do bubínku prudce udeřila, řekla jsem nahlas jednu z barev v místnosti a děti se jí musely co nejrychleji dotknout.

Uvolňovací cvičení – relaxace na téma „Můj Barevný svět“

Toto cvičení bylo cílené na vnitřní uvolnění a koncentraci na daný problém. Děti při relaxaci mohly ležet nebo sedět tak, jak se cítily pohodlně, se zavřenýma očima a vnímaly jen vypravěčův (můj) hlas. Vypravěč vedl a směřoval děti k danému cíli, prohluboval tak dětskou fantazii, děti se tak učí uvolnit a nechat „téct“ své myšlenky volně ve svých představách.

Při relaxaci byl použit tento text: *„Uvědomte si svou oblíbenou barvu, která vás charakterizuje. Představte si jak vypadá, jaký má tvar, co o vás vypovídá a soustřeďte se jen na ni. Vytvořte si jen svůj svět, který má vaši oblíbenou barvu. Vše co v tomto světě potkáte – zvířata, lidi, stromy, květiny, řeky – vše má jen jednu barvu, tu vaši. Je to váš barevný svět, svět jedné oblíbené barvy. Projděte se po tomto světě a rozhlédněte se, jak to v něm vypadá. Můžete mít ve svém světě cokoli, ale jen jedné barvy. Barvy, kterou máte tak rádi. Užijte si ten pocit, tady jste vy samy tvůrce světa... Teď si uložte ve své hlavě obrazy, které jste viděly, a pocity, které jste měly, a nezapomeňte na ně. Pomalu se posadte se zavřenýma očima, promněte si ruce tak, až se vám zahřejí a přiložte si je na oči a pomalu je otevřete.“*

Soustředovací cvičení – motivace textem „Neposlušná Barborka“

Soustředovací cvičením jsme se snažily dítě zaměřit na problém, který se v lekci následně řešil. V tomto projektu byl využit text od Daisy Mrázkové, jenž sloužil i jako motivace pro práci a během ní. Text se nečetl celý najednou, ale jen části, aby děti byly v napětí a očekávání, jak příběh dopadne.

Úryvek textu od Daisy Mrázkové: „*Byl jeden svět a ten byl celý žlutý.*

A byl jeden svět a ten byl celý červený. A byl jeden svět a ten byl celý modrý.

A byla jedna malá holka jménem Barborka, a ta by se ráda podívala do žlutého světa. Do žlutého světa se nesmí, řekli jí. Žlutý svět by se zlobil; kdybys do něj šla. Ale Barborka řekla, že tam půjde. Tak si aspoň vezmi žluté šaty a žluté ponožky a žluté střevíce a žlutou sponku do vlasů, ať tam nejsi tak nápadná. Řekli jí...“

6.1.2 Hlavní část

Úryvek z textu připravil děti na hlavní část projektu. Hlavní náplní této části byla především výtvarná činnost dětí, jejímž výsledkem byly tři barevné světy – Žlutý svět, Červený svět a Modrý svět. Děti měly možnost rozvíjet svou fantazii a prohlubování citu pro estetičnost.

Děti měly od začátku lekce barevné označení, jež dostaly od zástupců světů. Rozdělení bylo hotové, jen si našly barevného zástupce podle své barvy, každý čekal v jiném rohu místnosti. Díky tomu nevznikla prodleva mezi činnostmi, které na sebe volně navazovaly a přelézaly se jedna na druhou.

Výtvarná hra – stavba Barevných světů

Děti byly již namotivované k této činnosti z úryvku příběhu a zástupci světů děti směřovali a dále motivovali ke stavbě svých vlastních jednobarevných světů.

Nejprve si každý namaloval na čtvrtku „svou“ zvolenou barvu – každá měla a mohla mít jiný odstín. Děti si tak postupně zvykaly na daný svět a uvědomovaly si jeho barvu. Z namalovaných čtvrtek se vytvořila půda daného světa a svět se dozdobil předměty, které byly v místnosti tak, aby barevně ladily a do světa zapadaly. Každý svět tak získal nejen svou barvu, ale také tvar a prostor. Děti tvořily dle své fantazie, zástupci světů jen děti směřovali k vlastní přirozené tvořivosti.

Diskuze

Diskuze následovala po dokončení stavby světů, aby se děti opět koncentrovaly na daný problém, aby se uvolnily a vnitřně zklidnily sebe a své myšlenky, jež měly

směřovat na novou činnost.

K daným světům se snažily děti vymýšlet asociace, v čem je daný svět úspěšný, k čemu je dobrý, pro jaké lidi je vhodný. Děti vymýšlely i asociace k ostatním světům, aby si navzájem pomáhaly. Zamezilo to tak trochu rivalitě, která mohla z dětské soutěživosti při činnostech vzniknout. Děti si měly uvědomit, že i ostatní světy jsou dobré.

V diskuzi jsme zaměřily pozornost na další činnost, aby se děti namotivovaly a porozuměly úkolům, které budou následovat.

Tvorba mapy Barevného světa

Byla to skupinová práce založená na spolupráci a kreativitě dětí. Hlavní důraz byl opět kladen na Barevné světy. Děti si uvědomovaly, že když do mapy zanesou řeku v červeném světě, řeka musí být také červená. Mohly používat různé odstíny barev, ale vždy jen barvu svého světa.

Každý svět si vytvořil svou mapu, kde znázorňovaly např. školu, sportovní areály, řeky, pohoří, domy i neexistující instituce. Bylo důležité všechno pojmenovat a vymyslet názvy rybníků, měst, přístavů apod.

Podtextem zapojení této činnosti bylo to, aby si děti uvědomily, že různé věci v našich životech, a ve světě obecně, mají určité rysy, tvary i barvy, které jsou pro ně charakteristické.

Tvorba hymny Barevného světa

Využili jsme skupinové hudební improvizace pro vytvoření hymny každého z barevných světů za pomoci Orffových nástrojů i improvizovaných hudebních nástrojů. Děti mohly používat slova a rýmy, opakující se melodie i pohyby svého těla a hry na své tělo.

Hlavní zástupci světů už připravili v této činnosti děti na to, že budou svůj svět prezentovat, a to nejen představením světa a mapy ostatním, ale i hymnou, která je důležitou součástí každé země. Podotkly jsme, že i Česká republika má svou hymnu.

Prezentace Barevných světů

V této činnosti se využila poloviční aréna. Jedna skupina prezentovala svůj svět a ostatní dvě byly v roli diváků. Postupně se představil každý svět – děti uvedly ostatní do světa, jenž vytvořily za pomoci barevných čtvrtek, látek a předmětů, podrobně popsaly svou mapu a ukázaly ji ostatním. Nakonec zazpívaly (zahrály) vytvořenou hymnu.

V této části byly děti velmi pozorné, protože byly zvědavé, co vymyslely ostatní. Objevil se tu zdravý prvek soutěživosti. Děti měly zde možnost volně se projevit a při prezentacích přidaly i některé věci navíc.

„Neposlušná Barborka“

Následovalo dokončit příběh, který měl jak v úvodu, tak i v této části děti motivovat k další jejich práci.

„Ale Barborka si vzala modré šaty s červeným vyšíváním. A jednou v létě po obědě, když bylo horko a ticho a mouchy bzučely a každý odpočíval a nikdo se nedíval. Barborka HUPS...“

... A skočila do žlutého světa.

A HOP! A skočila do červeného světa.

A ještě HOP! A byla v modrém světě.

A odmykala brány a vítr z červeného světa a modrého světa zanesl do žlutého světa semínka červených a modrých květin a květiny se ujaly a začaly tam kvést.

Modré vody se přelily do žlutých skal a na skalách hned začala růst čerstvá zelená travička. Červený mák se rozvinul ve žlutém obilí – a co to? Vzlétl nad ním první oranžový motýlek.

Odmykání bran považují za důležité, pravila Barborka.

A modří ptáčekové teď volně létali po červeném světě a moc jim to v něm slušelo. Červený svět byl příjemně překvapen. Maliny, jahůdky a třešně zrály v modrém světě. Jsi rád, modrý světe, že máš v sobě také něco červeného? Modrý svět řekl, že je velice rád.

Už Barborka odemkla všechny tři brány. Ó, kdo všechno přichází, to sama nečekala.

A procházela se v tom barevném světě a dívala se na všechno a vyprávěla pohádky každému kdo chtěl.

Žlutá pohádka pro pampelišku

Malé slunce spadlo na zem

ujalo se v trávě

a vesele svítí dál

Zelená pohádka pro proutek

Ležely žaludy na tvrdé zemi

šlapalo se po nich

a přece klíčily

a to byl začátek velkého dubu

Oranžová pohádka pro oranžováška

Byl jeden malý oranžásek

měl červený plášť

a žlutý pásek

Modrá pohádka pro červený strom

Byl jednou král v modré vestě, modrém plášti a modrém klobouku a ten šel modrou nocí, modrými horami, modrými doly, až dostal veliký hlad. Zastavil pod švestkou, zatřásl silně, švestičky mu popadaly, ale protože byla modrá tma a švestky byly také modré, neviděl ani jednu. Nenašel nic, musel jít hladový dál.

Červená pohádka pro oblohu

Bylo jedno Slunéčko Sedmítečné, celé červené, a to mělo od narození veselou náladu. Mělo dost práce, to Slunéčko! Bydlelo na louce u lesa za Českými Křižánkami a ráno si vždycky sedlo na některou květinu, nejspíš na růžový jetelíček, a rozhlédlo se, aby vědělo, jak má letět. A když jsi byla modrá, obloho, letělo Slunéčko vzhůru. A když jsi

*byla červená a zamračená, samé mraky a studený vítr foukal a třeba hřmělo, letělo
Slunéčko taky vzhůru. Co tomu říkáš, obloho?*

Fialová pohádka pro fialku

*Jedna fialka se pořád schovávala a to nebylo od ní hezké, protože děti ji hledaly.
Prohledávaly trávu a křoví, chtěly ji vidět, chtěly vůni. Fialko, fialko, proč nevystřčíš
hlavičku?*

*A teď měl svět tolik barev, že to nešlo ani spočítat. A nikdy to už spočítat nepůjde.
Vidíš, co jsi provedla, Barborko!“*

Ze světa do světa

„Otevřely“ jsme brány světům a světy se mezi sebou prohodily.

Každému dítěti jsme namalovaly prst barvou jejich světa a šly jsme zanechat stopy do světa druhého. Děti udělaly otisky svých prstů v každém světě a smíchaly svou barvu s barvou ostatních světů a zjistily tak, že modrá a červená je fialová, červená a žlutá je oranžová, a modrá a žlutá je zelená.

Pro děti to bylo dobrodružství, protože se cítily jako „rebelové“, kteří se najednou dostali ven a mohou změnit okolní světy. V této činnosti bylo proto hodně důležité, aby byly děti citlivé k výtvarům ostatních.

Výtvarná skupinová práce

Úvodem závěrečné tvořivé činnosti jsme s dětmi prošly opět všemi světy, aby viděly to, jak vypadají, když jsou barevné a co díky jejich zásahům vzniklo za jeden velký a krásný svět. Všechny světy se spojily dohromady a děti vytvořily na balici papír společný svět, kam mohly namalovat cokoli a jakoukoli barvou. Děti už je spontánně a bez vedení malovaly.

6.1.3 Ukončení projektu

Po dokončení hlavní části následovalo hodnocení a ukončení celého projektu. Je vždy stejně důležitý začátek, průběh i konec a shrnutí všech činností, aby si děti mohly udělat obrázek o tom, proč to dělaly a co jim to přineslo a zároveň nám děti daly zpětnou vazbu.

Diskuze a závěrečná reflexe

Probraly jsme s dětmi, jaké činnosti dělaly, jak se jim pracovalo, jaké barvy vznikají při mísení základních barev, co je bavilo nejvíce. Shrnuli jsme tak společně s dětmi celý projekt.

Sociogram

Použily jsme barevné klubíčko, jež každý poslal člověku, kterému jsme chtěli za něco poděkovat, který nám nějak při projektu pomohl, kterého jsme chtěli pochválit za nějakou aktivitu apod. Vznikla tak barevná síť, jež znázorňovala, že jsme všichni jeden svět, i když má každý rád jinou barvu, a i když jsme na druhé straně světa, tak jsme pořád spolu provázaní a žijeme na stejné planetě.

Závěr

Bakalářská práce stručně vysvětlila základní pojmy s ní přímo spojené. Byla zaměřena na mladší školní věk, který popisuje a uvádí vývoj dítěte, rozvoj ve výtvarném projevu a jeho zvláštnosti.

Praktická část vystupovala na základě výtvarných aktivit s přesahem do dramatické výchovy. Propojením faktů o primárních a sekundárních barvách, s využitím znalostí o plánování a uspořádání dramatické lekce, byl vytvořen projekt Barevné světy, který byl praktikován následně na ZŠ Nedabyle.

Cílem bylo vytvořit projekt založený na znalostech z teoretické části práce a na zkušenostech z praxe výtvarné i dramatické výchovy. Vznikl projekt, jenž směřoval k uvědomění si zákonitostí práce a míchání barev za pomoci hry. Stanovený úkol byl splněn, většina mladších dětí se seznámila s mícháním barev poprvé a starší děti si upevnily svoje již nabyté vědomosti. Každý měl možnost vyjádřit se při všech činnostech jednak verbálně v diskuzích, a také svým výtvarným projevem, který zamlklejším dětem pomohl při formulaci svých myšlenek.

Výsledkem projektu nebylo jen dílo vytvořené dětmi, ale také uvědomění si toho, že „všeho moc škodí“ a že i barvy jsou v životě důležitou součástí pro uspokojení našich estetických potřeb.

V průběhu projektu ani mimo něj nedošlo k žádnému incidentu. Děti měly z tvoření radost a jejich společný výsledek si chtěly vystavit. Někdy může při takovýchto činnostech, kdy se děti rozdělí do skupin a něco tvoří, docházet k rivalitě, protože se děti snaží být za každé okolnosti lepší než ostatní. Děti však byly zaujaté jak svou prací, tak i prací ostatních a z výtvorů jiných světů byly nadšené. V závěrečné činnosti, kdy děti malovaly dohromady společný svět za použití širokého spektra barev, se ukázalo, že některé – zejména starší – děti začaly využívat i míchání barev na paletě mimo papír. Jiné děti využily kreslení voskovkami.

Zpětně bych vytkla projektu jednu věc, která souvisí s věkem hráčů. Protože skupina byla různorodá, byl čas věnovaný činnostem pro mladší děti poněkud dlouhý, zato pro starší děti mohl být více náročný.

Jelikož jsem tento projekt již absolvovala na střední škole, mohu ohodnotit

výsledky obou realizací pozitivně. Ačkoli jsem některé činnosti obměnila, konečný výstup byl stejný a cíle byly splněny.

Přínos této práce mimo jiné spočívá v tom, že jsem se naučila plánovat a organizovat projekt s dětmi mladšího školního věku a procvičila jsem se v přímé praxi, která byla obohacující o nové poznatky a zkušenosti.

Seznam použité literatury

BANAŠ, J., GERÓ Š., JUSKO, A., ŠEFRÁNKOVÁ, E. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-0800013-9.

BEČVÁŘOVÁ, I. *Pracovní listy z dramatické výchovy: pro potřeby pedagogických pracovníků pracujících s dětmi a mládeží v zájmovém vzdělávání*. Vyd. 1. Prachatice: SVIS MŠMT, 2004. ISBN neuvedeno.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 3. doplněné vyd. Tišnov: SURSUM, 1997. ISBN 80-85799-03-0.

KAZDA, J. *Kapitoly z dějin divadla*. Vyd. 1. Jinočany: nakladatelství H a H, 1998. ISBN 80-86022-25-0.

LAMSEROVÁ, J., PREISSOVÁ, R. *Výtvarné vyjadřování: práce s barvou ve výtvarné výchově na základní škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN neuvedeno.

LIEDLOFFOVÁ, J. *Koncept kontinua: hledání ztraceného štěstí pro nás i naše děti*. Vyd. 1. Praha: DharmaGaia, 2007. ISBN 978-80-86685-79-3.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Vyd. 10. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005. ISBN 80-901660-6-7.

MATYSKOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy pro učitelství I. stupně ZŠ I*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1984. ISBN neuvedeno.

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

PETROVSKIJ, A. V. a kol. *Vývojová a pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN neuvedeno.

READ, H. *Výchova uměním*. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1967. ISBN neuvedeno.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

Seznam příloh:

Příloha I. Text pohádky od Daisy Mrázkové

Příloha II. Fotky pořízené při realizaci projektu na ZŠ Nedabyle

Příloha III. Fotky pořízené při realizaci projektu na ZŠ Zlatá Stezka

Příloha I. Text pohádky od Daisy Mrázkové

Neposlušná Barborka

Daisy Mrázková

„Byl jeden svět a ten byl celý žlutý.

A byl jeden svět a ten byl celý červený. A byl jeden svět a ten byl celý modrý.

A byla jedna malá holka jménem barborka, a ta by se ráda podívala do žlutého světa. Do žlutého světa se nesmí, řekli jí. Žlutý svět by se zlobil; kdybys do něj šla. Ale Barborka řekla, že tam půjde. Tak si aspoň vezmi žluté šaty a žluté ponožky a žluté střevíce a žlutou sponku do vlasů, ať tam nejsi tak nápadná. Řekli jí. Ale Barborka si vzala modré šaty s červeným vyšíváním. A jednou v létě po obědě, když bylo horko a ticho a mouchy bzučely a každý odpočíval a nikdo se nedíval. Barborka HUPS...

... A skočila do žlutého světa.

A HOP! A skočila do červeného světa.

A ještě HOP! A byla v modrém světě.

A odmykala brány a vítr z červeného světa a modrého světa zanesl do žlutého světa semínka červených a modrých květin a květiny se ujaly a začaly tam kvést.

Modré vody se přelily do žlutých skal a na skalách hned začala růst čerstvá zelená travička. Červený mák se rozvinul ve žlutém obilí -a co to? Vzlétl nad ním první oranžový motýlek

Odmykání bran považují za důležité, pravila Barborka.

A modří ptáčkové teď volně létali po červeném světě a moc se jim to v něm slušelo. Červený svět byl příjemně překvapen. Maliny, jahůdky a třešně zrály v modrém světě. Jsi rád, modrý světe, že máš v sobě také něco červeného? Modrý svět řekl, že je velice rád.

Už Barborka odemkla všechny tři brány. Ó, kdo všechno přichází, to sama nečekala.

A procházela se v tom barevném světě a dívala se na všechno a vyprávěla pohádky každému kdo chtěl.

Žlutá pohádka pro pampelišku

Malé slunce spadlo na zem

ujalo se v trávě

a vesele svítí dál

Zelená pohádka pro proutek

Ležely žaludy na tvrdé zemi

šlapalo se po nich

a přece klíčily

a to byl začátek velkého dubu

Oranžová pohádka pro oranžováška

Byl jeden malý oranžásek

měl červený plášť

a žlutý pásek

Modrá pohádka pro červený strom

Byl jednou král v modré vestě, modrém plášti a modrém klobouku a ten šel modrou nocí, modrými horami, modrými doly, až dostal veliký hlad. Zastavil pod švěstkou, zatřásl silně, švestičky mu popadaly, ale protože byla modrá tma a švestky byly také modré, neviděl ani jednu. Nenašel nic, musel jít hladový dál.

Červená pohádka pro oblohu

Bylo jedno Slunéčko Sedmítečné, celé červené, a to mělo od narození veselou náladu. Mělo dost práce, to Slunéčko! Bydlelo na louce u lesa za Českými Křižánkami a ráno si vždycky sedlo na některou květinu, nejspíš na růžový jetelíček, a rozhlédlo se, aby vědělo, jak má letět. A když jsi byla modrá, obloho, letělo Slunéčko vzhůru. A když jsi byla červená a zamračená, samé mraky a studený vítr foukal a třeba hřmělo, letělo Slunéčko taky vzhůru. Co tomu říkáš, obloho?

Fialová pohádka pro fialku

Jedna fialka se pořád schovávala a to nebylo od ní hezké, protože děti ji hledaly. Prohledávaly trávu a křoví, chtěly ji vidět, chtěly vůni. Fialko, fialko, proč nevystrčíš hlavičku?

A teď měl svět tolik barev, že to nešlo ani spočítat. A nikdy to už spočítat nepůjde. Vidiš, co jsi provedla, Barborko!“

Příloha II. Fotky pořízené při realizaci projektu na ZŠ Nedabyle













Příloha III. Fotky pořízené při realizaci projektu na ZŠ Zlatá Stezka







Abstrakt

RANFTLOVÁ, T. *Rozvoj dětí mladšího školního věku s využitím výtvarných aktivit s přesahem do dramatické výchovy*. České Budějovice 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce I. Kovářová.

Klíčová slova: mladší školní věk, výtvarná výchova, dětský výtvarný projev, barva, základní barvy, dramatická výchova, metody dramatické výchovy, lekce.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické.

Teoretická část práce charakterizuje mladší školní věk, tělesný a emocionální vývoj s ním spojený. Popisuje pojmy výtvarná výchova, rozvoj intelektuálních schopností dítě ve výtvarné výchově, vývoj výtvarného projevu u dětí mladšího školního věku. Vymezuje barvu ve výtvarné výchově, základní barvy a popisuje práci s barvou. Zabývá se dramatickou výchovou, klasifikací jejích metod a uvádí některé z dalších metod dramatické výchovy. Seznamuje s pojmem lekce, s jejím plánováním a uspořádáním. Tato část práce čerpá z odborné literatury a využívá teoretických poznatků o této problematice.

Praktická část se zaměřuje na výtvarně-dramatický projekt praktikovaný s dětmi mladšího školního věku. Klade si za úkol seznámit děti se základními barvami a se vznikem sekundárních barev pomocí hry. Vytváří prostor pro cvičení empatie ve skupině, pro rozvoj kreativity, komunikace a sebevyjádření dětí.

Abstract

The Development of young school age children, using art activities with an overlapping to drama education.

Key words: young school age children, art education, children's expression, color, primary colors, drama education, drama methods, lesson.

The bachelor thesis is divided into two parts: theoretical and practical.

The theoretical part characterizes the young school age children, the physical and emotional development which are connected. It describes these concepts: art lesson, developing intellect or process of thinking in the fine arts field, developing the potential of young school age children's creative expression. This thesis defines the color in the art lesson, specifies the primary colors and describes how to work with color. It deals with the drama in education, classification of its methods and shows other methods of drama in education. It introduces the concept of a lesson, its planning and organization. This thesis is based on a professional literature and deals with theoretical knowledge about this problem.