

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

## Bakalářská práce

# Rozvíjení výtvarných a sociálních kompetencí dětí předškolního věku skrze expresivní obory

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Blažek Iňová

Autor práce: Ludmila Zelinková, DiS.

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: kombinovaná

Ročník: 3.

2019

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 IS 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.

Datum:

.....

Podpis studenta

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Veronice Blažek Iňové za její ochotu, podporu, trpělivost, cenné rady a věcné připomínky při zpracování mé bakalářské práce na téma „Rozvíjení výtvarných a sociálních kompetencí dětí předškolního věku skrze expresivní obory“, jejímž cílem je vystavění teoretického rámce pro usnadnění tvorby systému tvořivých činností v těchto oborech.

Dále bych chtěla poděkovat mé dceři, rodině, přátelům a kolektivu mateřské školy kde pracuji za toleranci a psychickou podporu při psaní mé práce i během celého studia.

## Obsah

Úvod.....	5
1 Význam kresby a výtvarného umění pro vývoj člověka .....	9
2 Kresba dítěte předškolního věku .....	10
3 Vývojové fáze dítěte předškolního věku a vývoj kresby .....	13
3.1 Předškolní věk .....	13
3.1.1 Tříleté dítě .....	13
3.1.2 Čtyřleté dítě .....	16
3.1.3 Pětileté dítě .....	19
4 Socializace dítěte předškolního věku .....	23
4.1 Rozvíjení prosociálních kompetencí dítěte předškolního věku .....	23
4.2 Výzva k prosociálním činnostem v mateřské škole v rámci RVP PV .....	24
5 Výtvarné činnosti, artefietika a výtvarná dramatika .....	27
5.1 Výtvarné tvořivé činnosti .....	28
5.2 Artefietika .....	29
5.2.1 Obsahy artefietiky .....	29
5.2.2 Artefietika a děti předškolního věku .....	30
5.3 Výtvarná dramatika .....	30
6 Rozvíjení výtvarných a sociálních kompetencí v rámci RVP PV .....	34
6.1 Dítě a jeho tělo (biologická oblast) .....	35
6.2 Dítě a jeho psychika (psychologická oblast) .....	36
6.3 Dítě a ten druhý (interpersonální oblast) .....	38
6.4 Dítě a společnost (sociálně-kulturní oblast) .....	39
6.5 Dítě a svět (environmentální oblast) .....	39
Závěr .....	42
Seznam použité literatury a internetové zdroje .....	45
Seznam příloh .....	47
Abstrakt .....	69
Abstract .....	70

## Úvod

Téma své bakalářské práce s názvem „Rozvíjení výtvarných a sociálních kompetencí dětí předškolního věku skrze expresivní obory“, jsem si zvolila především pro jeho možný přínos v rámci studijního oboru Pedagogika volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity, a to jak v oblasti volnočasové práce s dětmi předškolního věku, tak pro výtvarné aktivity v mateřských školách.

Inspirací pro volbu tématu byla praxe v oblasti zájmového vzdělávání dětí a mládeže, kterou jsem absolvovala ve druhém ročníku studia v Základní umělecké škole ve Vraném nad Vltavou a mé povolání učitelky v mateřské škole. Během pedagogické praxe jsem se setkala s netradičními výtvarnými přístupy a jejich pozitivním vlivem na sociální vztahy v kolektivech dětí různého věku. Základními zdroji, o které se má bakalářská práce opírá, jsou v oblasti výtvarné především díla autorů Jana Slavíka, Vladimíry Slavíkové a Heleny Hazukové, v oblasti rozvíjení prosociálních kompetencí je to kniha Evy Svobodové a v oboru výtvarné dramatiky publikace Ivany Bečvářové.

Cílem bakalářské práce je vystavění teoretického rámce, který by usnadnil a napomohl následnému vytváření systému aktivit a tvořivých činností v expresivních výtvarných oborech rozvíjejících současně výtvarné i sociální kompetence, v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), o kterém pojednávám v závěrečné šesté kapitole. Mojí osobní invencí jsou návrhy konkrétních témat a námětů na výtvarné tvořivé činnosti (ve výtvarné výchově, artefilitice a výtvarné dramatice) uvedené v Příloze I této bakalářské práce, které současně rozvíjí výtvarné a sociální kompetence dětí. Témata i náměty tvořivých činností, her a aktivit jsou uspořádány podle ročních období, na která je rytmus školního roku v mateřské škole vázán, a jsou tak připraveny pro možné praktické využití při reálné práci s dětmi předškolního věku.

První kapitolu bakalářské práce věnuji významu kresby a výtvarného umění ve vývoji člověka obecně. Následovat bude přehled vývoje kresebného projevu dítěte předškolního věku ve druhé kapitole, spolu se smyslem dětského výtvarného projevu a jeho schopností graficky zachycovat myšlenky, pocity a viditelný svět kolem sebe. Ve třetí kapitole naváží stručným přehledem vývojových fází dítěte od tří do šesti let a pokusím se popsat a shrnout poznatky v oblastech tělesného vývoje, vývoje z hlediska

vývojové psychologie, emočního vývoje a socializace, spolu s vývojem dětského kresebného projevu. Předškolní období jsem rozdělila na fáze od nástupu do mateřské školy až po dobu, kdy je dítě v mateřské škole intenzivně připravováno na vstup do školy a tudíž má mít naplněny kompetence předškoláka. Předškolní věk je obdobím, kdy se dítě začíná začleňovat do skupiny svých vrstevníků a je tak ideální pro vytváření celoživotního základu prosociálního chování. Je to věk hravosti, touhy po objevování a zkoušení nového, věk rozvoje a zdokonalování manuálních a pohybových dovedností i kognitivních funkcí a fantazie. Jelikož se ve své bakalářské práci zabývám především rozvíjením výtvarných a sociálních kompetencí předškolních dětí, uvádím k jednotlivým vývojovým fázím také vývoj kresebného projevu, na který ve čtvrté kapitole navazuji tématem socializace dítěte v oblasti rozvíjení prosociálních kompetencí spolu s výzvou k prosociálním činnostem v mateřské škole v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. V páté kapitole charakterizují výtvarné expresivní obory (výtvarnou výchovu, artefiletiku a výtvarnou dramatikou). Podkapitolu artefiletika jsem pro přehlednost rozdělila na vlastní obsahy artefiletiky a její vazbu k předškolnímu věku dítěte. Vlastnímu propojení rozvíjení výtvarných a sociálních kompetencí v rámci RVP PV v jednotlivých vzdělávacích oblastech se věnuji v poslední šesté kapitole.

Pro rozvíjení výtvarných a sociálních dovedností, návyků a postojů propojuji v Příloze I bakalářské práce výtvarnou výchovu s artefiletikou a výtvarnou dramatikou, doprovázených hudbou a pohybem. Hudba v nás společně s výtvarnou tvůrčí činností vyvolává pozitivní emoce, tím harmonizuje naši duši, vytváří a podporuje přátelskou atmosféru. Jak výtvarné činnosti, tak i hudba a tanec mají, podobně jako ostatní umělecké směry, tisíce podob. Provází lidstvo od jeho počátků skrze věky a odráží tak jeho vývoj na planetě Zemi. Při práci s dětmi je třeba vytvářet aktivity odpovídající jejich věku a schopnostem a také jim při tom zajistit bezpečné a podporující prostředí, což aktivity v expresivních oborech naplňují.

Hlavním z expresivních oborů, na který se má práce při řešení rozvíjení výtvarných a prosociálních kompetencí soustředit je artefiletika, o které pojednávám v páté kapitole. Jedná se o jeden z nových výchovných směrů, kterému je vlastní právě hledání rovnováhy mezi tím, co je individuální, tedy vlastní jednotlivému člověku a společné všem lidem (v případě mé práce dětem). Jsou to například tvořivost, fantazie, schopnost

kooperace, vyjádření svého názoru a podpora názoru druhého. Toto hledání je ve výchově také vyjádřeno ve vztahu mezi expresí (sebevyjádřením) a reflexí (sebeuvědoměním).<sup>1</sup> Edukační přístup v artefiletice propojuje výtvarnou výchovu s poznáváním lidské, v tomto případě dětské psychiky, spolu s rozvíjením prosociálních kompetencí za pomoci následných reflexí.

K propojení expresivních výtvarných oborů (výtvarných tvořivých činností, artefiletiky a výtvarné dramatiky) s tématem rozvíjení v sociální oblasti, o němž pojednávám ve čtvrté a šesté kapitole, mě vedla skutečnost, že toto propojení umožňuje, spolu s využitím dalších expresivních činností a navazujících reflexí docílit, aby děti lépe poznávaly jak samy sebe, tak své kamarády, a také nesporný vliv expresivních oborů na rozvíjení sociálních kompetencí dětí, jako jsou empatie, ohleduplnost, sociální myšlení a cítění. Dále i osobní zkušenost, se kterou jsem se setkala při práci v mateřské škole, kdy pro některé nové děti bývá zpočátku obtížné zapojit se mezi ostatní (nové prostředí, jiný rytmus dne, noví lidé v jejich okolí, ke kterým si teprve začínají budovat bazální pocit důvěry). Právě u těchto dětí jsem zaznamenala velmi kladný ohlas na společné tvořivé činnosti a aktivity. U malých dětí je velmi důležité zažít pocit přijetí a sounáležitosti, neboť právě tím se u nich vytváří důvěra a pozitivní vztahy. Vnímala jsem také kladné působení společných aktivit na stmelování dětského kolektivu, kdy se děti při společném tvoření, hrách, diskuzích a řešení problémů lépe poznávají, sbližují a tím se zlepšuje i vzájemné porozumění, což je velkým přínosem pro jejich další socializaci a spolupráci při hrách i ostatních aktivitách. Pro nové děti to současně znamená jejich přátelské a přirozené přijetí do kolektivu ostatními dětmi. Vybudování dobrých sociálních vztahů v mateřské škole, podporovaných a rozvíjených při společných činnostech, se může stát kvalitním základem pro další sociální život dětí. Při vlastní práci s dětmi v mateřské škole, dle mých návrhů uvedených v příloze této bakalářské práce (viz. Příloha I), jsem si v praxi ověřila, že výše zmiňované expresivní obory a společné aktivity, které dětem tyto obory nabízejí, přispívají k poznání, že vzájemné rozdílnosti a individualita jednotlivých dětí jsou pro ostatní přirozeným obohacením. Právě u dětí je možné zlepšení vztahů snazší než u dospělých.

Dnešním úkolem pedagoga ve výtvarných oborech je rozvíjet dětské představy a zprostředkovávat emocionální zážitky, které budou děti podněcovat k výtvarným

---

<sup>1</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově – artefiletika*, s. 10.

činností, a budou je tak spolu s nabídkou společných aktivit učit spolupráci a tím je zároveň rozvíjet v oblasti sociální. V současnosti dochází ve výtvarné výchově a výtvarném projevu k obratu od dovedností svět pouze zobrazovat (to zvládá fotografie) k vlastní tvořivé aktivitě, tedy od pouhého napodobování skutečnosti k osobnímu výtvarnému vyjádření. Na takové pojetí výtvarné výchovy jsou zaměřeny příklady aktivit v mateřské škole, které uvádím v přílohách.

Tato bakalářská práce (v návrzích konkrétních činností a aktivit uvedených v Příloze I) představí způsoby, jak mohou společné aktivity při tvořivých činnostech napomoci utváření pozitivních vztahů ve skupině dětí a výchovně působit na první sociální skupiny (např. děti ve třídách mateřských škol), zejména jako součást primární prevence. Současně tyto aktivity vedou k vytváření hodnot a postojů, čímž pomáhají k naplňování především afektivních cílů edukace. Jak zmiňují Kalhous a Obst, tak oproti taxonomiím kognitivních cílů, které budují svou hierarchii na postupné vrůstající komplexnosti procesů v oblasti poznávání, jsou taxonomie afektivních cílů u vychovávaných subjektů budovány na postupném zvnitřňování hodnot.<sup>2</sup> Americký psycholog D. R. Kratwohl pak pracuje s pěti základními kategoriemi cílů v afektivní oblasti. Jedná se o přijímání (vnímavost), reagování, oceňování hodnoty, jejich organizaci a následnou integraci těchto hodnot v charakteru.<sup>3</sup> Z pohledu mé vlastní edukační praxe se ukazuje, že právě společné tvořivé činnosti dětí tomuto postupnému přijímání, integraci a zvnitřňování hodnot napomáhají.

Celá práce má také napomoci ke vzájemnému prohlubování porozumění mezi dětmi, jako součásti prevence nežádoucích jevů ve společnosti. Výchovné působení na první sociální skupiny může přispět ke zlepšování vztahů dnes i v budoucnosti.

---

<sup>2</sup> Srov. KALHOUS, Z; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*, s. 283.

<sup>3</sup> Srov. KRATWOHL, D. R.; BLOOM, B. S.; MASIA, B. *Taxonomy of Educational Objectives. Affective Domain*, cit. podle KALHOUS, OBST a kol. *Školní didaktika*, s. 284-285.



## 1 Význam kresby a výtvarného umění pro vývoj člověka

Kresbou se obecně rozumí grafické zobrazení viditelného světa, pocitů a představ nebo myšlenek zachycený pomocí bodů, čar a šraf, tedy více či méně zastíňovaných ploch. Kresebný a výtvarný projev souvisí s rozvojem kognitivních funkcí, jemné a hrubé motoriky, pozornosti, trpělivosti, sebeuvědomění a mnoha dalšími skutečnostmi nezbytnými pro zdravý vývoj jedince.

Výtvarné umění obohacuje život jeho tvůrce, podobně jako hudba, a je tak jedním ze způsobů, jímž lze kultivovat svůj vztah ke světu. Každý, kdo se osobitě vyjadřuje výtvarným uměním, tak získává prostředek, jež mu nabízí možnost komunikovat s lidmi celého světa a těšit se ze zvláštností a porozumění rozdílných kultur. V procesu vznikání výtvarného díla, kterým je z pohledu této práce také každý dětský individuální a spontánní výtvarný projev, je obsaženo něco, co je cenné pro každého člověka, a to schopnost dát svým představám názornou, viditelnou podobu. Každé umění je také spojeno s představivostí, nenahraditelnou lidskou schopností, a může být cestou, jak se vyrovnat s některými intenzivními, nezapomenutelnými zážitky. Skutečnost, že představivost je závislá na prožitku, ve kterém rozhodují pocity a city, dojmy a smyslové zkušenosti, zajišťuje výtvarnému umění i výtvarné výchově význam důležitého výchovného prostředku, který přispívá k harmoničnosti a všestrannosti výchovy:

*„Výtvarná výchova této potřebě odpovídá v největší míře a zvláště účinným způsobem: vlastní činnost je tu mnoha nitkami spojena se zážitkovou sférou lidského života s psychickými obsahy, které mají nezřídka citový přízvuk. Činnost ve výtvarné výchově je vždy činností radostnou a je tedy i formou aktivní rekreace. Uvádí zároveň v pohyb i celou psychiku dítěte, dává hmatatelné i viditelné výsledky, je produktivní, ale přitom svázána s běžnou životní praxí. Nese v sobě prvky komunikace, vizuálního sdělení adresovaného druhým.“<sup>4</sup>*

Autoři zde vysvětlují provázanost výtvarného projevu s psychikou dítěte, které díky výtvarné činnosti přenáší vlastní prožitky a smyslové zkušenosti do své tvorby a vizuálně tak komunikuje s ostatními ve svém okolí.

---

<sup>4</sup> UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 7-8.

## 2 Kresba dítěte předškolního věku

Autoři Uždil a Šašinková dále uvádějí, že prvotní dětské „výtvarné“ projevy jsou podobné počátkům řeči a bývají často přirozenou součástí dětské hry:

*„Jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a spojují se v dětské broukání, tak podobně je tomu se začátky výtvarné mluvy. Zřídka si jich rodiče povšimnou, vždyť k tomu, aby vznikla první grafická stopa, není třeba tužky ani pastelky, ale stačí otisk dlaně na zamlženém skle nebo hrábnutí dřívkem do uhlazeného písku. Radost ze vznikající stopy se spojí s radostí z pohybu, který stopu vytvořil. První čárání je tedy blízké hře, ale liší se od jiných her mimo jiné i tím, že zanechává něco, co je relativně trvalé: čáru, skvrnu, tvar.“<sup>5</sup>*

Jak bylo uvedeno výše, kresbou se rozumí grafické zobrazení viditelného světa, myšlenek, pocitů nebo představ. Dítě předškolního věku je ještě málo zkušeným kreslířem, proto u něho dochází k rozporu mezi představou a realizací, a to jak z důvodu věku a nedostatku zkušeností, tak celkově i nízkého stupně rozvoje koordinace ruky a oka a jemné motoriky. Problémem bývá schopnost přenést na papír to, co vidí a cítí, čemuž brání neobratnost ruky, nezkušenost a nedostatek inspirace. Ve své podstatě je kresba sdělením a dítě svoji kresbu buď přijme, nebo se trápí její nedokonalostí. Tomu je možné částečně předcházet u předškolních dětí mimo jiné právě hrou s výtvarnými materiály, artefietickým přístupem a častou pochvalou. Jak se dítě postupně vyvíjí (a zde nesmíme zapomínat, že každé dítě je individualita a má svůj vlastní rytmus vývoje), po delším cvičení v kresbě a malbě začne být čím dál více patrné propojení mezi myšlením a viděním a dětská ruka se stává postupně jistější a pohyb mechaničtější. Jak dále zmiňují Uždil a Šašinková, bývá úroveň výtvarného projevu dítěte závislá přímo na kvalitě dětské představivosti:

*„Čím bohatší je představa, tím konkrétnější a úplnější je i zobrazení. Proto je hlavním úkolem učitelky rozvíjet a konkretizovat dětské představy, zprostředkovávat takové emocionální zážitky, které by děti podněcovaly k výtvarným činnostem.“<sup>6</sup>*

Právě tvořivé činnosti v současných výtvarných přístupech, jakými jsou artefietika či výtvarná dramatika tomuto pedagogickému přístupu napomáhají. V zobrazujících

<sup>5</sup> UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 21.

<sup>6</sup> UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 73.

dětských výtvarných činnostech tak nastává obrat od dovednosti svět kolem sebe pouze reprodukovat (co nejvěrněji napodobit vzor), směrem k vlastní tvořivé výtvarné aktivitě, tedy od cvičení zrakového vnímání, paměti a napodobování spojeného s čistotou provedení a napodobování předloh k seberealizaci a vlastnímu výrazovému vyjádření. Dochází k přechodu od důrazu na kvalitu výsledku výtvarné činnosti, k důrazu na vlastní proces výtvarné tvorby a jeho kvalitu, ve kterém jsou rozvíjeny požadované kompetence dítěte uváděné v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.<sup>7</sup> Tomuto pojetí výtvarné výchovy se chci přiblížit v praktické části své bakalářské práce zaměřené na tvořivé aktivní činnosti v artefietice a výtvarné dramatie.

Na závěr kapitoly o dětském kresebném projevu ještě uvádím výňatek z první kapitoly mé oblíbené knihy „Malý princ“, kterou napsal skvělý spisovatel Antoine de Saint-Exupéry:

*„Jednou, když mi bylo šest, četl jsem si knihu o pralese, která se jmenovala Příběhy ze života, a viděl jsem tam úžasný obrázek. Byl na něm hroznýš, jak polyká šelmu. Tady máte kopii toho obrázku: (následuje dětská kresba)*

*V knize se psalo: Hroznýši polykají svou kořist vcelku, nerozkoušou ji. Potom se nemůžou hýbat, půl roku jenom tráví a spí.*

*Hodně jsem pak přemýšlel o tom, jak je život v džungli dobrodružný, a i mně se podařilo namalovat barevnou pastelkou první obrázek. Obrázek číslo jedna. Vypadal takhle: (následuje dětská kresba)*

*Ukázal jsem to veledílo dospělým a zeptal se, jestli jim nahání strach.*

*Odpovídali mi: „Proč by měl klobouk nahánět strach?“*

*Na mém obrázku nebyl klobouk. Byl tam hroznýš, který zrovna tráví slona. Nakreslil jsem tedy vnitřek hroznýše, aby tomu dospělí rozuměli. Vždycky se jim všechno musí vysvětlovat. Můj obrázek číslo dvě, vypadal takhle: (následuje další dětská kresba).*

*Dospělí mi radili, abych nechal být obrázky otevřených i zavřených hroznýšů a místo toho se zajímal o zeměpis, dějepis, počty a mluvnicki. Proto jsem v šesti letech ukončil skvělou malířskou dráhu.“<sup>8</sup>*

---

<sup>7</sup>Srov. HAZUKOVÁ, H. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání, s. 36.

<sup>8</sup>DE SAINT-EXUPÉRY, A. *Malý princ*, s. 9-11.

Tento text jsem zařadila na závěr kapitoly o dětském kresebném projevu z důvodu, že mi připadá nejvíce vystihující dřívější pojetí výtvarného vyjadřování, kdy klíčem k úspěchu byla kresba co nejvíce se podobající skutečnosti. Lidé se tedy jen snažili kopírovat to, co vnímali svými smysly. Dnešní přístup k výtvarné výchově se snaží o rozvíjení a využívání vlastní tvůrčí výtvarné aktivity dětí jak ve vzdělávání, tak ve výchově dětí předškolního i mladšího školního věku. Dětské výtvarné vyjadřování neomezované dospělými a jejich pohledem na svět pak nevezme dětem jejich výtvarnou kreativitu, schopnosti, fantazii a další, dětem vlastní vyjadřovací potenciál.

V následující kapitole uvádím do souvislostí a porovnávám vývojové fáze dítěte z pohledu vývojové psychologie (od nástupu do mateřské školy ve třech letech do věku před nástupem do základní školy) s vývojem kresebného projevu.

### 3 Vývojové fáze dítěte předškolního věku a vývoj kresby

#### 3.1 Předškolní věk

Termín předškolní věk či předškolní období je různými autory vymezován různě, většinou buď jako období od narození do nástupu povinné školní docházky, nebo jako období od tří let věku dítěte do začátku základního vzdělávání. V mé bakalářské práci se přikláním k názoru Langmeiera a Krejčířové, kteří píší:

*„Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska, mnoho dětí do školky nechodí, rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.“<sup>9</sup>*

O tříletém období vývoje dítěte před nástupem školní docházky je, pro jeho významné charakteristiky, které ho oddělují jak od předcházejících etap vývoje, tak od následující povinné školní docházky, třeba uvažovat zvlášť.<sup>10</sup> Další vývojovou fází dítěte, kterou zde uvádím je tedy věk tří let, doba nástupu do předškolního vzdělávání v mateřské škole.

##### 3.1.1 Tříleté dítě

Ve věku tří let, kdy děti většinou nastupují do mateřské školy, mají za sebou senzomotorické období, ve kterém senzomotorická činnost převládala. Také již většinou překonaly fázi výtvarných aktivit mimo určenou plochu.<sup>11</sup>

V tomto věkovém období dítěte dochází ve všech oblastech k prudkému rozvoji. Co se týká oblasti tělesného vývoje, vyvíjí se tělo dítěte po stránce tělesné (somatické) velice rychle. Jeho hmotnost vzroste od porodní váhy, kdy mívá v průměru 3 kg do šestého roku na cca 20 – 25 kg. Oproti předchozím rokům života se růst dítěte zpomaluje. Typická bývá v tomto období ještě batolecí proporcionalita postavy, tj. kulovitý trup s vystouplým bříškem a krátké končetiny. Proporce hlavy je v poměru k tělu velká.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 85.

<sup>10</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 84.

<sup>11</sup> Srov. HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 23.

<sup>12</sup> Srov. DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, s. 3.

Z hlediska vývojové psychologie dochází v rámci rozvoje základních schopností a dovedností k významnému pokroku v oblasti řeči. Výslovnost je však ještě dosti nedokonalá, dítě některé hlásky nahrazuje jinými nebo nepřesně vyslovuje (tzv. „dětská patlavost“). Na to je třeba u tříletých dětí brát zřetel například při volbě písniček, stejně jako vhodných říkadel a básniček, např. ve výtvarné dramatičce či artefiličce. Vývoj řeči napomáhá růstu poznatků o sobě a okolním světě, dítě již zná své jméno a pohlaví. V tomto věku také začíná užívat řeč k regulaci svého chování, které je schopno řídit podle slovní instrukce. Mezi dětmi se začínají projevovat individuální rozdíly ve všech oblastech (mj. také v kresbě či zpěvu), které bývají větší než rozdíly věkové.<sup>13</sup> Podle E. H. Eriksona je předškolní období (které odpovídá Freudovu falickému stadiu) etapou, ve které si dítě řeší konflikt mezi vlastní iniciativou a pocitu viny. Přičemž iniciativa dítěte přidává k autonomii kvalitu podnikání a zdolávání úkolu s cílem být aktivní. V tomto stádiu vývoje představuje nebezpečí pocit viny ze zamýšlených i uskutečněných cílů, a to bez ohledu na skutečnost, zda jsme druhými viděni (jako je tomu u pocitu studu). Touto cestou se vyvíjí lidské svědomí.<sup>14</sup>

Celkový motorický vývoj lze vysvětlit jako stálé zdokonalování pohybové koordinace, hbitosti a elegance pohybů: *„Tříleté dítě zakončilo důležitou etapu vývoje, v níž se naučilo chodit a pohybovat se už plně po způsobu dospělých, chodí i běhá po rovině stejně dobře jako po nerovném terénu, padá jen velmi zřídka, zvládá chůzi do schodů i ze schodů bez držení.“*<sup>15</sup>

V oblasti kognitivního vývoje dochází k rozvíjení inteligence, která je kolem tří let věku dítěte ještě na úrovni předpojmové, symbolické. Dítě užívá slova a jiné symboly jako předpojmy ještě vázané na individuální předměty.<sup>16</sup>

Kognitivní vývoj je v tomto věkovém období úzce provázán jak s vývojem v oblasti motorické, tak i emoční a socializační. Již od narození má dítě ve svém repertoáru všechny základní universální výrazy emocí, kterými reaguje přímo na danou situaci. Od jeho narození jsou tyto výrazy emocí důležitým prostředkem při vzájemné komunikaci mezi dítětem a rodičem či jinou blízkou osobou. A právě reakce rodičů, či jiných blízkých osob na pocity dítěte, jsou jedním z nejvýznamnějších prostředků

<sup>13</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 85-86.

<sup>14</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 229 –230.

<sup>15</sup> LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 85.

<sup>16</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 76.

socializace. Pro raný emoční vývoj dítěte, je emoční vyladění rodiče a dítěte velmi důležité. Spolu s emočním vývojem sebepojetí a seberegulace je důležitá také postupná diferenciacie a regulace prožívání a vyjadřování emocí i emoční porozumění druhým. Po nástupu do kolektivu mateřské školy dochází u tříletého dítěte postupně pod vlivem sociálních tlaků nejen k narůstající regulaci chování, ale také k útlumu okamžitých emočních reakcí a přehodnocení situace.<sup>17</sup> Tohoto postupného vývoje v oblasti regulace chování si jako učitelka mateřské školy všímám u nově nastupujících dětí, kdy toto adaptační období regulace chování a zvykání si dítěte na nové prostředí trvá (u těchto dětí) většinou první půlrok. Jedním z cílů méj bakalářské práce je zde představit možnosti a metody, jak dětem toto „adaptační“ období co nejvíce usnadnit a příjemnit, a to pomocí artefiletiky a výtvarné dramatiky, které pozitivně působí na psychiku dítěte a citlivě pracují s vývojem dětského výtvarného projevu.

### *Vývoj kresby tříletého dítěte*

Dětský výtvarný projev je zpočátku vlastně experimentováním a pokusným opakováním obdobné činnosti při zkoušení vlastních schopností a různých materiálů. V počátcích dětského kresebného projevu se kolem druhého roku objevují bezobsažné čáranice, nezobrazující konkrétní věci, ale jedná se o významné období ve vývoji dětského výtvarného projevu, který nelze urychlit, neboť je přípravou pro vývoj grafické připravenosti dítěte. Dítě má radost z pohybu, který při čárání vychází z ramenního kloubu, čímž vznikají tvary nepravidelného oválu, křivé čáry a tzv. kyvadlové a bodové čáranice a dále ze zanechané stopy ať již na papíře nebo na zdi. Později je pohyb přenesen do lokte a zápěstí, čímž vznikají čáry vodorovné, svislé, křížené a posléze se zapojují také prsty a dítě díky tomu dokáže vytvářet klubička, spirály, malé i velké nepravidelné ovály. Kresba zpočátku překračuje formát papíru, proto je vhodné dát malým dětem na kreslení velký formát papíru a umožnit jim kreslení na zemi nebo u velké tabule. S vývojem kresby se formát usměrní. Jako kreslicí náčiní jsou v počátcích kreslení nejvhodnější voskové pastely pro dlaňový úchop, houbičky na otisky, poté trojboké silné voskové pastely nebo silné trojboké pastelky a v době, kdy dítě zvládá správný úchop tužky jako poslední trojboké tužky. V období druhého až třetího roku se objevují asociativní čáranice. Zde se výpověď o kresbě mění podle toho, na co právě dítě myslí, (např. klubičko = zamotané vlasy apod.). Někdy dítě již dopředu

---

<sup>17</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 93.

řekne, co nakreslí, i když podobnost mezi kresbou a věcí bývá náhodná. Ve třech letech se do výtvarného projevu dítěte promítá seznamování s novými výtvarnými materiály a stopou nástroje (např. malování pomocí prstových barev, tupování houbičkou, první tahy štětcem). Často vznikají čáranice, ale začíná se již objevovat i linka, klubičko, symbol oválu a kříže. Začínají vznikat první „hlavonožci“ jako praformy lidské figury, i když ty se většinou objevují až mezi třetím a čtvrtým rokem.<sup>18</sup>

*„Pokud jde o první obrazy lidské postavy, pak uzavřený ovál hlavy nepociťuje dítě jako obrys, jenž by měl souhlasit se siluetou skutečné hlavy, nejde mu o anatomii, o proporce ani o mechanickou podobnost. Bližší studium ukáže, že tzv. hlavonožec zahrnuje zároveň i polozapomenuté tělo. Je to zkrátka oválná hranice, v níž jsou provizorně uzavřeny důležité lidské znaky (tj. právě ty znaky, které jsou nejvíce lidské a mají hodnotu symbolu: ústa, oči, někdy i nos a vlasy, zřídka uši).“<sup>19</sup>*

Kolem tří let dítě ovládá pohyby rukou natolik, že mu nedělá potíže napodobit různé směry a tvary čar (vertikální, horizontální i kruhové). Ve výtvarném projevu tak dochází k přechodu od stadia bezobsažných čáranic do stadia prvotního obrazu (dítě vědomě zobrazuje a pojmenovává to, co nakreslilo), ačkoli to, co nakreslí, se nemusí podobat skutečnosti.<sup>20</sup>

### 3.1.2 Čtyřleté dítě

Po čtvrtém roce věku dítě vstupuje do fáze předoperačního myšlení, pro kterou je charakteristický rozvoj názorného myšlení. Tato fáze pak doznívá obvykle po nástupu do základní školy.<sup>21</sup>

V oblasti tělesného vývoje dochází mezi čtvrtým a šestým rokem k tzv. růstovému spurtu, kdy trup ztrácí svou kulovitost a končetiny se prodlužují. Dítě dokáže zatáhnout břicho, hlava se v poměru k tělu zdá menší a tím dostává celkově dětská postava proporce podobné tělu dospělého jedince.<sup>22</sup>

Ve vývoji základních schopností a dovedností se rozvíjí hrubá i jemná motorika, která se u čtyřletého dítěte již podobá motorice dospělého jedince. Dítě většinou nejen velmi

<sup>18</sup> Srov. UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 25.

<sup>19</sup> UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 24-25.

<sup>20</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 85

<sup>21</sup> Srov. HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 24.

<sup>22</sup> Srov. DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, s. 3-4.



dobře utíká, skáče a sbíhá hbitě ze schodů, ale dokáže seskočit z nízké lavičky, lézt po žebříku, stát na jedné noze a házet míčem. Z hlediska vývojové psychologie se větší zručnost projevuje také v soběstačnosti a sebeobsluze (oblékání, obouvání, stravování, hygiena). Během čtvrtého roku se dětská řeč zdokonaluje a postupně se vytrácí „dětská patlavost“. V tomto věku narůstá zájem o mluvenou řeč, písničky se zajímavým textem a dítě dokáže poslouchat i jiné druhy hudby než jen lidové písničky. Také se zlepšuje v zapamatování si textů. V oblasti kognitivního vývoje dítě přechází ze symbolického myšlení na intuitivní.<sup>23</sup>

*„Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. V předchozím stádiu užívalo slov nebo jiných symbolů jako předpojmů-napůl ještě vázaných na individuální předměty, napůl již směřujících k obecnosti. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností.“<sup>24</sup>*

Dítěti se v tomto období také rozšiřuje časová perspektiva a zvyšuje se jeho zájem o nové zkušenosti. Co se týká emočního vývoje a socializace, je velmi důležité chválit jeho snahy a výkony. V kolektivu mateřské školy pak nikomu nenadržovat a události dětem s ohledem na jejich věk náležitě vysvětlovat.

Spolu s vývojem kognitivní zralosti a znalostí požadovaného chování a výkonů, vyvíjí se v předškolním věku i pocity vlastního sebehodnocení (pocity studu, viny a hrdosti). Již kolem čtyř let začíná dítě rozumět subjektivní povaze emocí a uvědomuje si, že pocity druhých jsou závislé na tom, jak oni sami rozumí situaci, tedy že stejná nebo podobná situace může vyvolat u různých lidí odlišné pocity. Kolem čtyř let tak již dítě dokáže předvídat pravděpodobnou emoční reakci druhých na danou situaci.<sup>25</sup>

Ke konci čtvrtého roku dítě vyrůstá z rámce rodiny a bývá již začleněno mezi ostatní děti v kolektivu mateřské školy. Také rádo pomáhá s drobnými a krátkodobými domácími pracemi. Velmi důležitá je zde, stejně jako i v ostatních věkových obdobích, pochvala a podpora dětského snažení, mj. také v oblasti kresby.

---

<sup>23</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 85-86.

<sup>24</sup> LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 86.

<sup>25</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 93-94.

## *Vývoj kresby čtyřletého dítěte*

Kolem čtyř let dochází k pokroku ve znázornění lidské postavy. Z hlavonožce se osamostatňuje trup, zpočátku menší než hlava, která je pro dítě důležitější tím, že je v ní, jako ve znaku, soustředěn výraz lidského obličejce a u některých dětí se objevuje i krk. Rozumové pochopení světa dítěte roste, a proto v kresbě dokáže vyjádřit i představu o sobě. Kresba bývá již realističtější, i když zatím jen v nejhrubších rysech. Tedy kresba člověka se stává pro dítě patrně nejzajímavějším tématem. Začíná znázorněním hlavy, nejhlavnějších částí obličejce (oči, ústa) a nohou. Vzniká tzv. hlavonožec.<sup>26</sup> Ve výtvarném projevu dochází k vytváření nových znaků spolu s potřebou vyprávět kresbou o věcech a jejich zvláštностech a smyslu. Pro děti v tomto věku tedy není rozhodující jen zrková zkušenost. Mezi tím, co dítě vidí a co zobrazuje je vždy rozdíl, i když dítě vidí téměř stejně jako dospělý. Rozhodující je, jaký smysl dává dítě viděnému, co jej na zobrazované věci nejvíce zajímá, co o ní ví. Z toho plyne pro pedagoga při pedagogickém vedení výtvarného projevu důležitá zásada a to, že se nemůže odvolávat jen na zrkovou zkušenost, ale spíše důsledně rozvíjet jeho všestranný zájem o svět.<sup>27</sup>

Výtvarná činnost dítěte je do jisté míry obrazem jeho poznatků a probuzeného zájmu o svět, a pokud nebudeme dítě ovlivňovat, bude tento obraz vnitřně pravdivý, i když se nebude podobat konvenčnímu zobrazení věcí. Čtyřleté dítě se v kresbě zlepšuje, což souvisí s růstem rozumového chápání světa. Ve věku mezi čtvrtým a pátým rokem se kresba stává bohatší na jednotlivé detaily, především však na znázornění prostorových nebo věcných vztahů. Také plochy mezi liniemi začíná dítě vyplňovat a vzniká tak například obloha a zem. Končetiny začíná zdvojovat a věnuje pozornost prstům, které často tvoří jakousi ozdobu figury. Šaty kráslí detaily, například knoflíky, kterých bývá nadpočet (tzv. grafický automatismus). Země bývá někdy znázorněna tzv. základní čarou a obloha zdůrazněna sluncem.<sup>28</sup>

Jedním z typických znaků tohoto období se stává grafický znak. Tím bývá dominantní znak z pohledu jednotlivého dítěte a v kresbě se tak objevují charakteristické znaky, které odrážejí aktuální úroveň dosaženou dítětem. Tato skutečnost bývá pro jednotlivé

<sup>26</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 85.

<sup>27</sup> Srov. UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 24.

<sup>28</sup> Srov. UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 86.

děti charakteristická, a tak mimo jiné pomáhá někdy v praxi rozlišit neoznačené práce dětí.<sup>29</sup>

### 3.1.3 Pětileté dítě

V rámci tělesného vývoje dochází k růstovému spurtu (prodlužují se končetiny a proporce postavy se tak přibližují dospělému). Kostí ještě nejsou osifikovány, kloubní spojení nejsou dokončena a zpevnění vazy a kloubními pouzdry není ještě úplné. Na tyto skutečnosti je třeba při pohybových aktivitách (např. i při výtvarné dramatice), brát zřetel. Pětileté dítě také dokáže rychle běhat, jezdit na kole, šplhat po průlezkách a samo se oblékat.<sup>30</sup>

Z pohledu vývojové psychologie dochází k rozvoji ve všech směrech základních schopností a dovedností. Dítě projevuje samostatnost, představivost a kooperaci při hře. Slovní zásoba je bohatší. V oblasti kognitivní pokračuje vývoj inteligence dítěte z úrovně předpojmového (symbolického) myšlení na úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Usuzování je však zatím vázáno na to, co dítě vnímá nebo si dokáže představit. Dítě se vždy zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje.<sup>31</sup>

Fáze názorného myšlení dozrívá většinou po nástupu do školy, pokračuje další rozvíjení představivosti. Emoční vývoj a socializace pokračuje u pětiletého dítěte v návaznosti na vlastní zrání a stimuly prostředí. Dítě začíná skutečně rozumět subjektivní povaze emocí a začíná chápat různé pocity a reakce na ně u různých lidí. V předškolním věku již rozlišuje mezi vlastním chováním a vnitřními stavy, které řídí chování, ale ještě se domnívá, že se pocity a myšlenky projevují v chování přímo (např. kdo se usmívá, je šťastný). Možnost maskovat své pocity si dítě uvědomuje většinou až kolem šesti let věku.<sup>32</sup>

Tyto skutečnosti mají vliv na prostředí upřímnosti a bezprostřednosti, které kolem sebe malé děti vytváří, což se promítá také v jejich výtvarném projevu.

---

<sup>29</sup> Srov. HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 24.

<sup>30</sup> Srov. DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, s. 4.

<sup>31</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 85.

<sup>32</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 94.

### *Vývoj kresby pětiletého dítěte*

Ve výtvarném projevu dochází k dalšímu rozvoji kreslířského zobrazování, vytváří se ustálené grafické typy jako osobitá zobrazení pro dítě „nejdůležitějších“ osob či věcí z okolí dítěte (např. květina, auto, máma). Je důležité, aby mělo dítě možnost sdělovat, co nakreslilo. I při odpolední volné činnosti je proto třeba se dětem pozorně věnovat.

Kresba pětiletého dítěte již odpovídá předem stanovené představě a detailnější propracování prozrazuje lepší motorickou koordinaci i výtvarné znalosti a dovednosti. Postava má tedy hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos, i když proporce ještě neodpovídají. Vývoj kresby bývá tím rychlejší, čím více dítě kreslí a je pozitivně výchovně motivováno a vedeno. Lidská postava je zobrazována detailněji (například detaily obličeje a končetiny). Při výtvarném zobrazení člověka bývá v postavě větší ta část, která se dítěti jeví důležitější. Kolem pěti let věku dítěte již kresba téměř odpovídá předem stanovené představě. Dítě se kolem pátého roku snaží zachycovat situace a vztahy, tedy děj a jeho průběh, spolu s důležitými momenty. Často kresby provází slovními komentáři. Překonává v kresbě základní čáru a figury i objekty umisťuje po ploše celého formátu.<sup>33</sup>

#### 3.1.4 Šestileté dítě

Co se týká tělesného vývoje, dochází v období růstového spurtu k intenzivnějšímu vývoji větší svalové skupiny, což dává předpoklad pro další rozvíjení hrubé motoriky. Rychlý růst však může způsobovat funkční disproporce. Přiměřená pohybová aktivita v tomto období růstu obnovuje rovnováhu v tělesném vývoji.<sup>34</sup> Šestileté dítě bývá velmi hbité. V oblasti vývojové psychologie, co se týká rozvoje základních schopností a dovedností, bývá jeho výtvarný projev, jako u dítěte zralého pro školní docházku, vyspělejší po všech stránkách, než tomu bylo v předchozích vývojových etapách. Dítě kolem šestého roku už sice umí vyvozovat závěry (např. usuzovat čeho je více a čeho méně), ale tyto úsudky bývají ještě zcela závislé na názorné ukázce a vizuálním tvaru, protože jeho myšlení nepostupuje podle logických „operací“, je tzv. předoperační a je vázáno na činnost dítěte. V tomto smyslu je myšlení dítěte egocentrické (zaměřené na sebe), antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle

<sup>33</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 85.

<sup>34</sup> Srov. DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*, s. 4.

vlastního přání) a artificialistické (všechno se „dělá“). Rysy myšlení dítěte v předškolním věku bývají někdy pro dospělé zábavné, ale pro dítě je to opravdové.<sup>35</sup>

Na konci předškolního vzdělávání dítě zpravidla dokáže vnímat a pozorovat skutečnosti a jevy ve svém okolí, a to jak v prostředí přírodním, tak umělém (i ve výtvarné tvorbě). Pod vedením učitelky by mělo být schopné realizovat např. experiment, hru či etudu s různými výtvarnými prostředky a zobrazovat nejen jednotlivé osoby, zvířata a věci, ale také zachycovat vztahy mezi nimi a složitější situace či děje v prostředí, kde probíhají.<sup>36</sup> Jak již bylo uvedeno výše, je myšlení dítěte tzv. předoperační a je vázáno na činnosti dítěte, a právě artefietické a výtvarně dramatické aktivity mohou napomoci rozvíjení a dosažení kompetencí pro tento dětský věk. Velká změna pak nastává při nástupu do první třídy základní školy, která na něho klade velké nároky jak v oblasti emoční, tak především socializační.

### *Vývoj kresby šestiletého dítěte*

Ve věku mezi pátým a šestým rokem bývá již dítě schopné vystihnout lidskou postavu rozlišenou na hlavu s vlasy, detaily obličeje, trup (někdy i krk), končetiny, oblečení včetně obuvi. Dokáže zachytit dějovou situaci i s vyjádřením vztahů mezi zobrazovanými osobami či skutečnostmi (zvířaty, věcmi), např. postava něco drží, auto jede aj. Dochází k pokusům vyjádřit postavu z profilu (zpočátku smíšeného), neboť k tomu dítě snaha o zachycení složitější situace nutí. Ve vyjádření prostoru již překonává základní čáru, při pokusu zachytit více dějových situací příběhu zaznamenává děj v dějových pásech nad sebou tak, jako býval kdysi zachycován v egyptském reliéfu.<sup>37</sup> Vývoj zobrazovacích schopností má tedy souvislost s celkovým vývojem dítěte a je přímo spjatý s vývojem poznávacích procesů. A zde mu aktivní činnosti při artefietice a výtvarné dramatice mohou přinášet nové poznatky a tím prohloubit jeho poznávací procesy.

Výtvarný vývoj šestiletého dítěte pokračuje tím rychleji, čím více podnětů pro výtvarné vyjádření mívá a čím častěji kreslí. Jeho výtvarný projev je již naplněn snahou o vystižení dějové linky a konkrétního prostředí. Dítě se pokouší nakreslit či namalovat činnosti a důležité předměty pro tyto činnosti:

<sup>35</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 87.

<sup>36</sup> Srov. HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 25-26.

<sup>37</sup> Srov. HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 25.

*„Šestileté dítě zpravidla člení lidskou figuru velmi zřetelně, nasazuje paže k trupu (k „ramenům“), ne tedy k hlavě, jak se s tím někdy setkáváme v určité etapě vývoje, když trup se v anatomii paňáka ještě „nezabydlel“. Hlava bývá brzy ozdobena pokrývkou vlasů, velmi často zevrubně znázorněných, trčících jeden vedle druhého nebo i složených do účesu, kudrnatých apod.“<sup>38</sup>*

V mateřské škole jsou výtvarné činnosti a aktivity neodmyslitelně provázány s výchovným působením pedagoga na děti. Proto by měl mít pedagog vždy na zřeteli snahu podporovat a rozvíjet samostatnost a osobitost výtvarného projevu každého dítěte. Je velmi důležité, aby výtvarné činnosti a úkoly vycházely z prožitků dítěte, autentických situací a zájmu dětí (motivace v podobě říkanky, pohádky, příběhu, společných aktivit, změn přírody apod.), které mohou mít vliv i na pozitivní utváření budoucích sociálních vazeb či vztahů.

---

<sup>38</sup> UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*, s. 25.

## 4 Socializace dítěte předškolního věku

Věkovou skupinou, na kterou jsem se v práci zaměřila, jsou děti od tří do šesti let. Důvodů, proč jsem se rozhodla právě pro předškolní věk, je několik. Na prvním místě je to moje profese učitelky v mateřské škole, dále jsou to zkušenosti práce s dětmi tohoto věku a s uvedenými edukačními metodami. Jak jsem již zmiňovala výše, v praxi jsem si ověřila význam společného tvoření a edukační přínos výtvarných, artefietických a výtvarně dramatických činností a aktivit, spolu s jejich pozitivním vlivem na začleňování dětí do skupiny vrstevníků. Dalším důvodem je skutečnost, že právě u předškolních dětí, které v mateřské škole prožívají první setkání s vrstevníky, začleňují se do kolektivu a také poprvé řeší vztahové problémy, je nejlepší příležitost začít s rozvíjením prosociálních kompetencí.

Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty, a to, *vývoj sociální reaktivity* (tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí), *vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací* (kdy se jedná především o vývoj norem, které si dítě vytváří postupně na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými, které přijímá a ty následně jeho chování usměrňují do mezí určených společností) a *osvojení sociálních rolí*, (tj. vzorců chování a postojů, které od jedince očekávají ostatní členové společnosti, a to s ohledem k jeho věku, společenskému postavení apod.).<sup>39</sup> Protože je od dětí v tomto období vyžadováno např. plnění odlišných rolí v kolektivu ostatních a doma v rodině, což bývá pro děti celkem náročné odlišit, je třeba, aby pedagogové pracující s předškolními dětmi na toto vše brali ohled.

### 4.1 Rozvíjení prosociálních kompetencí dítěte předškolního věku

Prosociální chování se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k tendenci pomáhat druhým lidem. Tímto chováním pak člověk přináší užitek jak sobě samému, tak i druhým. V současnosti je třeba hledat cesty k tomu, jak pomoci dětem ke schopnosti prosociálního jednání, tedy cesty, jak učit děti být plnohodnotnými lidmi. Smysl tohoto snažení je zásadní a před dětmi tak leží poměrně těžký úkol, neboť by měly dokázat vyřešit problémy, které jim zanechaly generace před nimi (problémy

---

<sup>39</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 89-90.

v sociálních vztazích, ekologii, morálce, politice...), tedy takové, které jsou pro lidstvo zásadní a pokud nebudou řešeny, mohou znamenat tragédii.<sup>40</sup>

Pro dobré a přátelské vztahy v kolektivu dětí je třeba rozvíjet prosociální kompetence již od nástupu dětí mezi ostatní. Při tvořivých výtvarných činnostech a následných reflexích k tomu bývá dostatek příležitostí, ale situace, které vyžadují pozornost pedagoga v této oblasti, se odehrávají během všech aktivit dítěte, a tudíž se týkají veškerého pobytu dítěte v mateřské škole.

V minulosti byla socializace dětí provázána s prací a životem celé rodiny, kdy děti sdílely mnohé s dospělými a matky si nosily děti s sebou „do práce“ (tehdy převažovala manuální práce, v domácnosti, kolem zvířat, na poli apod.). Při práci se zpívávalo, hrály se hry, život byl úzce spjatý s přírodou. Děti si přirozeně hrály s přírodninami ve svém okolí, jako panenky sloužily často polínka z pořezaných stromů, které si oblékaly. Veškeré tyto činnosti byly vnímány jako součást života, jimiž se děti přirozeně zapojovaly jak mezi své vrstevníky, tak do života svého okolí i života dospělých a děti se učily většinu dovedností nápodobou. Dnes je tento přirozený proces většinou přerušen. Rodiče odchází od svých dětí již v raném věku na celý den do práce a setkávají se s nimi často jen večer a o víkendech. Pro děti se tak stává pobyt v rodině často ne příliš podnětným prostředím, kde místo zpěvu, čtení nebo kreslení je dětem nabídnuta televize a někdy už i tablet či počítač. Když například namísto zpěvu nebo kreslení si s maminkou, což dítě vnímá v nejtěplejším věku především jako pocit sounáležitosti s citově nejbližší osobou, přijímají děti vše pasivně, jsou tak citově velmi ochuzovány. Z tohoto pohledu jsou přímá péče a věnování se dítěti blízkými osobami naprosto nenahraditelné. Rozvíjení sociálních kompetencí dětí tak po rodině přebírá z velké části mateřská škola (někdy i jesle), a to v závislosti na tom, z jaké rodiny dítě přichází a jak probíhala jeho socializace v této základní sociální skupině.

#### 4.2 Výzva k prosociálním činnostem v mateřské škole v rámci RVP PV

Prosociálnost v chování, jak bylo zmíněno výše, se projevuje pozitivním sociálním chováním ve vztahu k druhým lidem, které je přínosem pro obě strany. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou vyjádřeny podmínky a cíle

---

<sup>40</sup> Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 2-3.



předškolního vzdělávání tak, aby bylo vzdělávání pro rozvíjení v prosociální oblasti příznivé.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vymezuje pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku hlavní požadavky, pravidla a podmínky, což vychází především ze skutečnosti, že to, co dítě prožívá a přijímá v raném věku, je trvalé, nejvíce jej zasahuje a dále se zhodnotí během jeho života.<sup>41</sup>

*„Z tohoto důvodu RVP PV citlivě určuje rámec předškolního vzdělávání v intencích sociálního prostředí, požadavků i pravidel tak, aby nové sociální prostředí, do kterého dítě z rodiny přichází, mělo výrazně sociálně pozitivní a akceptující charakter.“<sup>42</sup>*

RVP PV stanovuje rámec předškolního vzdělávání ohledně prosociálního prostředí, pravidel a požadavků tak, aby nové sociální prostředí dítěte (mateřská škola) mělo sociálně pozitivní, akceptující charakter. Dále vymezuje psychosociální podmínky prostředí pro předškolní vzdělávání, aby se děti i dospělí cítili v prostředí mateřské školy spokojeně, jistě a bezpečně a aby pedagogové respektovali potřeby dětí (aby děti nebyly neúměrně zatěžovány, neurotizovány spěchem a postavení dětí bylo rovnocenné, tedy žádné dítě nebylo znevýhodňováno). Dítě má dostávat jasné a srozumitelné pokyny a případná omezení mají vyplývat z nutnosti dodržovat potřebný řád a pravidla soužití (je vhodné, aby se děti na vytváření např. pravidel třídy podílely). Atmosféra prostředí mateřské školy má přispívat vzájemné důvěře mezi dospělými a dětmi. Má podporovat zdvořilost, toleranci a vzájemnou pomoc. Pedagog se má věnovat vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňovat právě prosociálním směrem, což u nich povede k prevenci šikany a sociálně patologických jevů.<sup>43</sup>

Třída mateřské školy má být v současnosti přátelským prostředím s pedagogickým stylem, který se projevuje empatickou, naslouchající a podporující komunikací pedagoga s dětmi. Při vzdělávání se má počítat s aktivní spoluúčastí dětí a pedagogové by se měli důrazně vyhýbat negativním slovním komentářům a pozitivně oceňovat výkony dětí. Právě u společných výtvarných aktivit, jakými jsou artefietika a výtvarná dramatika, dochází k přirozené spoluúčasti a následná reflexe umožňuje pozitivní oceňování dětských prací a činností.

---

<sup>41</sup> Srov. SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*

<sup>42</sup> SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti ve školním vzdělávání*, s. 5-6.

<sup>43</sup> Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti ve školním vzdělávání*, s. 5-6.

Prosociální podmínky prostředí pro předškolní vzdělávání zde uvádím proto, že jsou nezbytné pro vytváření zdravého sociálního prostředí nejen v mateřských školách, ale v předškolním vzdělávání obecně. Rámcové cíle RVP PV, jsou výzvou k prosociálnímu vzdělávání. Tyto cíle vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělávání, měly by být všudypřítomné a pedagog by je měl brát v úvahu v průběhu všech činností odehrávajících se v mateřské škole.

*„Rámcové cíle umožňují učitelce, aby posoudila, je-li její jednání pro dítě prospěšné, a díky především hodnotovým cílům, je-li prospěšné jeho prosociálnímu rozvoji. Prospěšné bude pouze tehdy, budou-li všechny tři cílové oblasti naplňovány v žádoucí formě.“<sup>44</sup>*

Jedná se o tyto cílové oblasti RVP PV: *rozvíjení dětské schopnosti učení* (získávání dovedností, zkušeností, návyků a postojů...). K poznání, zda tento cíl naplňujeme, se můžeme kdykoliv v průběhu dne v MŠ zeptat: „Co se teď vlastně dítě učí?“ Dalším je *osvojování základů hodnot, na nichž je založena naše společnost dítětem* (osvojování morálních hodnot společnosti a jejich praktického užití). K poznání naplňování tohoto cíle se můžeme ptát: „S jakou hodnotou se dítě setkává?“ A posledním je *získání schopnosti projevit se jako samostatná osobnost, která působí na své okolí* (být sám sebou, kriticky myslet, umět se rozhodnout a nést za svá rozhodnutí odpovědnost...). Zde se k poznání naplňování cíle v MŠ můžeme zeptat: „Jaký prostor má dítě pro samostatnost a jaké možnosti ovlivňovat svou situaci?“<sup>45</sup> V případě výtvarných tvořivých činností, artefietiky i výtvarné dramatiky jsou tyto cíle naplňovány, i když právě u artefietiky a výtvarné dramatiky jde o skutečně všeobsáhlé naplňování, neboť se jedná o společné činnosti a aktivity, které dítě všestranně rozvíjí nejen po stránce získávání vědomostí, ale především postojů, dovedností, zkušeností, učení se spolupráci, pomoci, toleranci a přitom mu umožňují být sám sebou a nebát se projevit ve svém blízkém okolí.

---

<sup>44</sup> SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti ve školním vzdělávání*, s. 9.

<sup>45</sup> Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti ve školním vzdělávání*, s. 8.

## 5 Výtvarné činnosti, artefiletika a výtvarná dramatika

Výtvarné aktivity jsou, jak již jsem uvedla v úvodu, přirozenou činností člověka od počátků lidstva, provází jej historií a odráží tak jeho vývoj na naší planetě. Děti z celého světa jsou si ve své dětské podstatě velmi podobné a záleží na dospělých, kteří je obklopují, jak se budou děti vyvíjet a jaké vztahy a názory si budou vytvářet. Je tedy velmi důležité, zda je prostředí kolem nich podporující a svobodomyšlné a mohou se rozvinout potenciality, které se v dětech skrývají. K edukaci dětí by se mělo v každém případě přistupovat odpovědně a dospělí by měli děti chránit. V dnešním globalizovaném světě jde o děti na celém světě, protože děti jsou budoucnost, jak ta vzdálená (pro naše společné potomky), tak ta blízká (pro naše nadcházející stáří).

Podobně jako ostatní druhy umění vznikají i výtvarné a dramatické umění zároveň s lidskou společností a během jejího vývoje se výtvarné cítění a náměty rozvíjí a mění v návaznosti na etapy vývoje lidstva. Dokonce lze říci, že změny epoch v lidské společnosti výtvarné umění, hudba a ostatní druhy umění v ukazatelích změn předchází, bývají jakoby o krok napřed. Výtvarné, dramatické i hudební umění mají sami o sobě takové nonverbální vyjadřovací prostředky, které jsou velmi vhodné k navázání komunikace a kontaktu dětí i lidí na celém světě a jsou tak vhodným prostředkem k odbourávání sociálních i komunikačních bariér. Jak zdůrazňují Slavíková, Slavík a Hazuková, chápe artefiletika výtvarný projev spolu se zážitky s ním spjatými jako propojující článek mezi vlastními osobními zkušenostmi dětí a přírodním a kulturním světem ve kterém žijí.<sup>46</sup>

Dítěti umožňuje výtvarný projev vyjadřovat se právě prostřednictvím výtvarných činností a aktivit a tím poznávat svět i samo sebe. Příkladem pro rozvíjení socializace jsou práce, ve kterých děti zobrazují situace a vztahy mezi blízkými osobami (především v kresbě rodiny) a pro rozvíjení v oblasti environmentální to bývají kresby, kde se objevuje člověk ve vztahu k přírodě a živočichům: „*Výtvarnou výchovu proto chápeme jako integrovaný prostor, v němž je možné vytvářet mimořádně příznivé předpoklady pro současné objevování a rozvíjení obecných i výtvarných dispozic dětí.*“<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Srov. SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování (artefiletika pro školáky a mladší školáky)*, s. 10.

<sup>47</sup> HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 11.

## 5.1 Výtvarné tvořivé činnosti

Je známo, že současná česká výtvarná výchova patřící k výchovným oborům, prochází spolu s nimi dynamickým vývojem. Ve školním vzdělávání bývá ještě nedoceňována, především vůči tzv. „vzdělávacím disciplínám“, avšak vzrůstající zájem společnosti o duchovní stránky života a rozmach počítačové vizuality přináší pro výtvarnou výchovu nové perspektivy. Začínají se objevovat základní školy a gymnázia zaměřená na tvořivě výrazové programy a opírající se právě o výtvarnou výchovu, protože se ukazuje, že specifická příprava v této vzdělávací oblasti může výrazně přispívat k úspěšné profesní kariéře i v zdánlivě odlehlých oborech (např. manageringu).<sup>48</sup>

Vývojové dynamice výtvarné výchovy odpovídá vznik čtyř programových linií výtvarné výchovy (jsou zakotveny v uměleckých polohách a expresivitě výtvarného projevu). První je tzv. *art-centrické* pojetí, jeden z programových směrů soudobé české výtvarné výchovy se snahou teoretiků a pedagogů posilovat dimenzi umělecké a estetické formy (úkolem je probouzení zájmu o umění či rozvíjení schopnosti poznávat hodnoty i významy uměleckého sdělení). Druhou je *video-centrické pojetí*. Tato programová linie hledá specifika výtvarné výchovy v jejím vizuálním charakteru a obrací se k procesu výtvarného vnímání. Třetí je tzv. *gnozeo-centrické pojetí*. Jedná se o výtvarně výchovný přístup, který je blízký art-centrické linii, protože čerpá také inspiraci z oblasti umělecké výtvarné tvorby, ale, jak dále zmiňuje Slavík, mnohem více se tento směr orientuje na dětskou zkušenost všedního dne, kterou chce ozvlášťňovat a obohacovat právě prostřednictvím výtvarné činnosti. Posledním pojetím výtvarné výchovy, které se také orientuje na procesy poznávání je *animo-centrické pojetí*, ale s větším důrazem na poznávání žáka sebe samého, a to jak jako tvůrce, tak i vnímatele výtvarného projevu. Tedy cesta k výtvarnému umění je zde hledána prostřednictvím osobní vnitřní angažovanosti žáka. V tomto pojetí je výtvarná tvorba prostředkem, skrze který objevujeme svůj vnitřní psychologický prostor. Animo-centrický program staví velkou měrou právě na výrazu, expresi.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově-Artefiletika*, s. 160.

<sup>49</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově-Artefiletika*, s. 165.

## 5.2 Artefiletika

Termín „artefiletika“ vznikl spojením položky „arte“ a „filetika“. V položce „arte“, jak píše Slavík, je obsažen odkaz k umění (především výtvarnému). Položka „filetika“, je odvozena od pojmu „filetický“. Pojem „filetický“ je pak odvozen od jména vychovatele egyptského krále Ptolemaia II, Filéta z Kou. Filetický přístup je takový, který ve výchově spojuje tvůrčí expresi jako princip umělecké tvorby s následnou reflexí, jako principu vědy.<sup>50</sup>

Artefiletika je disciplínou, jejímž cílem je v oblasti výchovy přispívat k sebepoznání a k rozvoji pozitivních rysů osobnosti. Duchovním otcem této disciplíny i autorem pojmu artefiletika je Jan Slavík, který ji definuje jako pojetí výtvarné výchovy, v širším smyslu expresivní výchovy, která se obrací k autentickému zážitkovému poznávání lidské kultury a rozvíjí sociální, emocionální, a tvořivé stránky osobnosti člověka. Artefiletiku lze charakterizovat jako výchovné pojetí, které spojuje výrazovou hru (zde výtvarnou, či výtvarně dramatickou) s reflektujícím dialogem. V oblasti cílů je artefiletika zaměřená na poznávání umění v souvislosti s poznáváním sama sebe a na rozvíjení sociálních kompetencí prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků.<sup>51</sup>

Jak dále píše Jan Slavík, artefiletika je výchovným pojetím, které bylo založeno zpočátku především na výtvarné výchově, neboť tento obor má u nás jak ve školní, tak mimoškolní výchově dlouhodobou tradici a v současnosti i výborné teoretické zázemí. Název je složen, jak je uvedeno výše, ze dvou částí. První část výrazu *ars, artis*, (latinsky *umění*), odkazuje na umění a druhá část *filetika*, zastupuje filetický přístup ve výchově, v němž je rozvoj intelektu úzce provázaný s rozvojem sociálním a emočním.<sup>52</sup>

### 5.2.1 Obsahy artefiletiky

Východiskem pro teorii i praxi artefiletiky (podobně jako pro výtvarnou výchovu), je výtvarný zážitek. Ve výtvarném zážitku dochází k setkávání s výtvarnou formou a obsahy. „*Takto zprostředkované obsahy jsou hlavní poznatkovou náplní artefiletiky.*

<sup>50</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově-Artefiletika*, s. 169.

<sup>51</sup> Srov. POTMĚŠILOVÁ, P.; SOBKOVA, P. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*, s. 20.

<sup>52</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky) I. díl*, s. 12.

*To znamená, že poznávání v artefiletice má převážně jiný charakter než v typicky naukových předmětech. Směřuje především k chápání, k chápajícímu porozumění*

## 5.2.2 Artefiletika a děti předškolního věku

Pro děti předškolního věku (podobně jako raného školního věku) je tvořivost a výtvarný projev podobně samozřejmý a důležitý jako hra nebo řeč. „Úlohou výtvarné výchovy je, aby zachovala tuto přirozenost, ale obohatila ji a zhodnotila v souvislosti kulturního a společenského vývoje, do něhož dítě vrůstá.“<sup>53</sup>

Výtvarná výchova plní svou úlohu rozmanitými formami, čímž vytváří různá pojetí výtvarné edukace. Jedním z těchto pojetí je artefiletika, která tak patří mezi moderní pojetí výtvarné výchovy (využívá i některé prostředky arteterapie). Artefiletické pojetí navazuje, jak zmiňují Slavíková, Slavík a Hazuková, na tradici české výtvarné výchovy, která je také založena na tvořivosti dítěte. U artefiletiky však dochází k obohacení tvořivosti a novému rozvoji a to jak ve vztahu k dítěti, tak ve vztahu k výtvarné kultuře. Artefiletika se hlásí k tzv. osobnostně orientované výchově, která se snaží respektovat přirozené potřeby dítěte a vytvářet co nejlepší podmínky pro jeho individuální rozvoj. Děti se během činností seznamují přirozeně s materiály, barvami, plochou, estetickým cítěním apod. a současně spolupracují bez autoritativního vedení pedagoga, a mají tak mnohem větší svobodu pro své spontánní vyjádření.

## 5.3 Výtvarná dramatika

Výtvarná dramatika je jedním ze současných proudů výtvarné výchovy:

*„Pojem výtvarná dramatika užila podle slov Evy Machkové jako první zřejmě Kateřina Špičková-Linhartová ve své disertační práci a pojmenovala tak předmět zařazený do programu studia výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.“<sup>54</sup>*

Již v roce 1993, jak dále zmiňuje Bečvářová, se v časopise *Výtvarná výchova* Igor Zhoř a Eva Machková zamýšlejí nad vzájemným ovlivňováním a blízkostí výtvarné a dramatické výchovy. Společné téma pak vidí v rozvoji osobnosti, obrazotvornosti, tvořivosti, citlivosti k lidem, věcem a k umění. Další, například Věra Roeselová (1997)

---

<sup>53</sup> SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*, s. 10.

<sup>54</sup> BEČVÁŘOVÁ, I. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi*, s. 7.

přemýšlí o výtvarných projektech a metodických řadách a využívá při jejich realizaci principů dramatické výchovy, zatímco Jan Slavík mluví o potřebě výtvarného prožitku a definuje nově vzniklou artefietiku jako pedagogickou disciplínu, jejíž nedílnou součástí je zážitek a následný reflektivní dialog. Vidí tak souvislost mezi výtvarným zážitkem a jeho prožíváním a následným porozuměním výtvarné výchově. Dnes se obsah výtvarné výchovy i její pracovní metody proměňují. Dřívější pojetí vedlo spíše k osvojování dovedností výtvarných a řemeslných a cílem bylo většinou vytváření na pohled hezkých a estetických dětských obrázků (vznikajících často na základě automatismu). Oproti tomu, dnešním posláním výtvarné výchovy je umožnit dítěti prožitek a to nejen z výsledku, ale především z průběhu vlastní tvorby. Prostřednictvím prožitku si dítě ujasňuje a zpřesňuje informace o světě, biologických a přírodních zákonitostech i lidské společnosti s jejími technologickými vymoženostmi. Tak se vedle klasických technik kresby, malby a prostorového vyjádření, jak dále zmiňuje Bečvářová, objevují v posledních desetiletích alternativní a kombinované techniky a to často jako odraz inspirace uměleckými směry 20. a 21. století.<sup>55</sup>

Dnes se učí děti výtvarně experimentovat a hledat výtvarnou formu. Vlastní výtvarné činnosti mají probouzet radost z tvorby, hledání nových výrazových možností a také odbourávat obavy z konečného výsledku. Podle RVP PV se výtvarná výchova v předškolním vzdělávání, jak již bylo uvedeno výše, realizuje prostřednictvím vzdělávacích cílů v jednotlivých vzdělávacích oblastech „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“ a „Dítě a svět“. Cíle výtvarné výchovy prostupují a propojují všechny zmiňované oblasti a zaměřují se na estetické chápání světa, získávání prožitků a pocitů, vlastní sociální zkušenosti při společné práci s výtvarnými materiály a na získání a upevnění výtvarných návyků a dovedností. Výtvarnou výchovu a další expresivní výchovy lze tedy velmi efektivně využívat jako metody práce v edukaci předškolních dětí.

U dramatické výchovy a výtvarné dramatiky se jedná i o estetickou výchovu, ale navíc s potenciálem rozvíjet dovednosti v oblastech chování a jednání. Podle RVP PV se také dramatická výchova realizuje v předškolním vzdělávání prostřednictvím vzdělávacích cílů v pěti jednotlivých vzdělávacích oblastech. Tyto cíle jsou zaměřeny k osobnostnímu i sociálnímu rozvoji dětí a prostupují všemi zmiňovanými oblastmi.

---

<sup>55</sup> Srov. BEČVÁŘOVÁ, I. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi*, s. 9.

Dramatickou výchovu lze tedy také velmi efektně využít při výchově a vzdělávání předškolních dětí. Z obou popisů dle RVP PV, jak výtvarné výchovy, tak dramatické výchovy vyplývá, že mají mnoho společného a to především rozvíjení osobnosti dítěte v oblasti sociálního vývoje. Další spojující oblastí obou výchov je práce s rytmem, prostorem, kompozicí, konfliktem, dramatickou situací, kontrastem, asociacemi a akce s pohybem v prostoru a čase, kdy je pro děti podstatné tvořivé zaujetí a samotný proces a zážitek z něho a nikoliv konečný výsledek. Jak výtvarná, tak dramatická výchova využívají hru jako základní prostředek edukace. Zatímco výtvarná výchova má základ v experimentu s tvary, barvami, kompozicemi, strukturami, plochami a materiály, spolu s prožitky a interpretacemi s nimi spjatými, dramatická hra má charakter simulační. Děti zde v modelových situacích předvádí uměle navozené problémy kopírující situace, které člověk řeší v reálném životě. Tím získávají potřebné sociální zkušenosti. Problémové situace zde řeší „nanečisto“, aby jim pomohly v životním řešení „načisto“. Propojení obou výchov (výtvarné a dramatické) tak umožnilo vznik výtvarné tvořivé dramatiky, jejíž základní metodou je využívání aktivní činnosti, což podporuje současnou výtvarnou pedagogiku, kde převažuje přímá výtvarná činnost nad teorií, tedy složka činná nad receptivní. Ve výtvarné dramatice pak pracují propojeně a cíleně oba obory s metodami zaměřenými jak na sebepoznání, tak na poznávání druhých, rozvoj sociálních dovedností a komunikace. Oba obory vystupují proti pouhému „drilovému“ nácviku dovedností bez osobního prožitku a staví na principu zážitkové hry, která je pro dítě, jak už bylo řečeno, prostředkem k poznávání okolního světa i sebe samého. Výhodou dramatického i výtvarného vyjádření je, že jsou pro dítě zcela přirozené a uspokojují jeho potřebu si hrát, tvořit, experimentovat s barvami i předměty. Dnes hledají učitelé často osvědčené návody a techniky a mají obavu volně experimentovat, aby byl výsledek jejich působení a výtvarného snažení žáků v souladu s očekávanými výstupy a zapadal tak do koncepce rámcového vzdělávacího programu.<sup>56</sup>

Pro oživení, probuzení nadšení do společných aktivit a návaznost činností jsem při vlastní práci s dětmi (viz. Příloha I) používala animační přístup. Právě uplatňování animačního přístupu, jedné z výchovných metod, jejíž význam pro pedagogiku je právě v tom, že umožňuje nedirektivní výchovné působení, se nabízí v průběhu artefietických i výtvarně dramatických činností. Animátor (v našem případě pedagog v mateřské

---

<sup>56</sup> Srov. BEČVÁŘOVÁ, I. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi*, s. 17-18.



škole), může tento přístup použít právě při spontánních výtvarných činnostech spojených s hudbou, při artefietice, výtvarné dramatice i jiných aktivitách a jejich následných reflexích. Můžeme tedy používat animační přístup a nejen motivaci, která je pouhou součástí animace. Jako pedagog mateřské školy se snažím tento animační, nedirektivní přístup upřednostnit všude tam, kde je to vhodné a možné, především ve výše zmiňovaných expresivních výchovách. Díky němu se při činnostech vytvářel prostor pro vzájemnou otevřenost a důvěru uvnitř této malé skupiny (třídy mateřské školy). V edukaci umožňuje animační přístup rozvíjet děti ve všech třech základních dimenzích lidského života a to dimenzi osobní, mezilidské i k vnějšímu světu a napomáhá tak socializaci dítěte. V průběhu předškolní edukace je důležité, aby se animátor dokázal vyrovnat s několika problematickými momenty. Prvním z nich je adaptace dětí a získání vzájemné důvěry, dalším je společné vytvoření pravidel pro dobré soužití ve třídě. Především je však třeba, z pohledu vývojové psychologie respektovat vývoj dětí v daném věku.

## 6 Rozvíjení výtvarných a sociálních kompetencí v rámci RVP PV

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je, podobně jako v ostatních rámcových vzdělávacích programech pro všechny stupně všeobecného vzdělávání v České republice, vyjádřeno současné pojetí edukace v jeho cílech a obsahu. Vzdělávací cíle jsou zde formulovány jak na obecné úrovni, tak na úrovni oblastní. Na obecné jako záměry-rámcové cíle a výstupy-klíčové kompetence. Rámcové cíle slouží k osvojení si hodnot naší společnosti, učení dítěte a rozvoji schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na okolí. Mezi klíčové kompetence patří: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální, personální a činnostní. Obsah předškolního vzdělávání se dělí na pět interakčních oblastí: biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Každá z pěti vzdělávacích oblastí pak obsahuje edukační cíle, tedy to, co u dítěte pedagog podporuje, edukační nabídku, tedy to, co dítěti pedagog nabízí a očekávané výstupy (kompetence), tedy to, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže a rizika, tedy to, co úspěch vzdělávacího úsilí pedagoga ohrožuje. Výtvarná výchova sleduje v rámci všeobecného vzdělání cíle obecné i speciální a je tudíž chápána jako integrovaný prostor, kde lze současně objevovat a rozvíjet jak obecné, tak výtvarné dispozice dětí předškolního věku.<sup>57</sup>

Níže pod přehledem klíčových kompetencí je uvedeno pár příkladů provázání kompetencí obecných s výtvarnými, které dítě na základě výtvarných činností může postupně ke konci předškolního období dosáhnout. Výtvarné činnosti v rámci výtvarné výchovy rozvíjí současně jak obecné kompetence (v případě kompetence k učení je to například to, kdy dítě pozoruje, objevuje, všímá si a užívá jednoduchých symbolů), tak kompetence výtvarné, kdy svou zkušenost uplatňuje v dalším učení včetně řešení zadaných výtvarných úkolů. U kompetence k řešení problémů si pak v rámci obecných kompetencí všímá dění v bezprostředním okolí a ve výtvarných činnostech jeho okolí bývá motivací a námětem pro výtvarné úkoly a aktivity. V oblasti komunikativní kompetence, kdy má dítě mimo jiné ovládat řeč, vyjadřovat své myšlenky a rozumět slyšenému, si při výtvarných činnostech a komentování výsledků výtvarné práce například při společném hodnocení či vyprávění příběhu, tyto kompetence přirozeně rozvíjí. V oblasti dosažení sociální a personální kompetence, kde se objevuje, že se dítě

---

<sup>57</sup> Srov. HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 10-11.

ve skupině dokáže prosadit, ale i podřídí a při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje, je schopné respektovat druhé a přijímat a uzavírat kompromisy, si děti právě během společného tvoření a aktivit v artefietice či výtvarné dramatičce tyto kompetence rozšiřují a prohlubují. Co se týká dosažení kompetence v oblasti činnosti a občanské, kdy dítě má mimo jiné dokázat rozpoznat a využívat vlastní silné stránky a poznávat své slabé stránky, velice napomáhá právě reflexe na konci výtvarných aktivit.<sup>58</sup>

Všech pět interakčních vzdělávacích oblastí obsažených v RVP PV bude představeno v následujících podkapitolách, a to včetně jejich návaznosti k metodám výtvarné výchovy, artefietiky a výtvarné dramatiky, včetně jejich případného provázání s hudbou či pohybem.

## 6.1 Dítě a jeho tělo (biologická oblast)

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést k zdravým životním návykům a postojům.“<sup>59</sup>*

V této oblasti dochází k naplňování cílů především podporou pohybových a manipulačních dovedností společně s fyzickou i duševní pohodou. Společné činnosti jsou pro děti nesmírně důležité, neboť vytváří základy psychické stability a podporují vznik kladných emocí. Napomáhají také rozvíjení pozitivního přístupu k životu, zdravých návyků a postojů i zakotvení v sociálních vztazích. Platí to pro veškeré společné aktivity, ať se jedná o společný zpěv, hudebně pohybové činnosti, výtvarné tvořivé činnosti, artefietické aktivity či výtvarnou dramatičce. Právě prostřednictvím výtvarných a výtvarně dramatických aktivit provázaných s hudbou a pohybem, dochází jak k rozvoji jemné a hrubé motoriky, tak k uvolnění psychického a fyzického napětí a posílení dítěte i v oblastech uvědomování si vlastního těla, učení se prostorové orientaci apod. Výtvarné činnosti lze provázat poslechem hudby, což přispívá i k psychické pohodě. Děti se při výtvarných činnostech propojených s poslechovými

<sup>58</sup> Srov. HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 19-22

<sup>59</sup> SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 15-16

hudebními aktivitami učí hudbu vědomě spontánně napodobovat a doprovázet, čímž se u nich rozvíjí hudebně-pohybová fantazie, kterou mohou přenášet do pohybů štětce či jiného materiálu vytvářejícího stopu. Prohlubuje se tím také rytmické cítění hudby a její aktivnější vnímání celým tělem. Společný poslech i společný zpěv spolu s výtvarnými činnostmi mají vliv na spolupráci a pohodovou atmosféru ve třídě a je proto velice vhodné poslechové činnosti propojovat s dalšími aktivitami, jako jsou právě výtvarné tvořivé činnosti, artefietika či výtvarná dramatika.

## 6.2 Dítě a jeho psychika (psychologická oblast)

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebezpojetí a sebnahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.“<sup>60</sup>*

Tato oblast zahrnuje tři „podoblasti“: Jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce (představivost a fantazie, myšlenkové operace) a sebezpojetí, city a vůle.

### *Podoblast jazyk a řeč*

Pro její rozvoj jsou klíčovými podporami říkadla, básničky a zpěv. Krátká rytmická říkadla, pro děti velmi dobře zapamatovatelná pomáhají rozšiřovat slovní zásobu dětí a můžeme je stejně jako básničky či písničky využívat při výtvarné dramatice. Nabízí se možnost provázání zpěvu písniček s výtvarnými aktivitami, a to buď volného, nebo řízeného, kdy děti mohou např. „nakreslit“ písničku. Podoblasti jazyka a řeči napomáhá také pohyb činnostmi, jako jsou např. hra na tělo nebo rytmická deklamace slov, či pohybové etudy při výtvarné dramatice. Pohybová improvizace je v podstatě nonverbálním vyjádřením nálady dítěte, kdy můžeme např. hudební ukázkou, která má silný emocionální náboj představit pantomimicky s pohybem nebo výtvarně v barevné kompozici. Tedy i hry s barvami a materiály mohou sloužit k nonverbálnímu projevu vyjádření hudby. Poslechové činnosti souvisí s podoblastí jazyka a řeči především poslechem skladeb a možností si po poslechu o něm s dětmi povídat. Děti

---

<sup>60</sup> SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 18

se při propojování hudby s výtvarným vyjádřením učí hledat nové pojmy pro vyjádření svých představ.

*Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace.*

V této podoblasti se jedná o rozvíjení smyslového vnímání, pozornosti, paměti, tvořivosti, fantazie a představivosti spolu s vytvářením pozitivního vztahu k učení a posilování přirozených poznávacích citů (radost z objevování, zvědavost, zájem).<sup>61</sup>

Také s touto podoblastí úzce souvisí veškeré výtvarné a tvořivé aktivity. Rozsáhlé možnosti práce ve výtvarné oblasti (soustředění se na svět kolem sebe, který chce výtvarně zachytit, navození atmosféry společným tvořením a aktivitami apod.), to vše se na rozvoji této podoblasti RVP PV podílí. Veškeré výtvarné aktivity vedou k rozvíjení koncentrace, pozornosti a výtvarné, pojmové i mechanické paměti. Výtvarná dramatika zde souvisí s pohybovými hrami, které rozvíjejí u dětí koordinaci pohybů a zrakovou paměť. Tedy jak pohybové hry, tak spontánní pohyb na hudbu rozvíjí pozornost a představivost a tudíž tyto aktivity napomáhají prostorovému vnímání. I veškeré poslechové aktivity prohlubují koncentraci a pozornost. Poslech a sluchové hry napomáhají rozvoji důležitého smyslu, jakým je sluch. Po poslechu vhodných ukázek mohou děti zkusit říci, jaké představy u nich hudba vyvolala, jakou měla barvu, chuť či tvar, jak celkově zapůsobila. Následně lze tyto představy ztvárnit výtvarně a to buď přímo při poslechu, nebo později, po reflexi z hudebních pocitů.

*Podoblast sebepojetí, city, vůle*

V této oblasti se vzdělávací cíle očekávaných výstupů RVP PV prolínají všemi výtvarnými činnostmi. Vhodně motivované a vedené výtvarné aktivity vyvolávají u dětí spontánní radost a přispívají k tvořivé, přátelské a uvolněné atmosféře v mateřské škole. Současně při veškerých výtvarných aktivitách dochází k rozvíjení empatie a citových a sociálních vztahů mezi dětmi. Výtvarné aktivity jsou vhodné k pochvale jak individuální, tak kolektivní a tím posilují nejen sebevědomí dětí (např. prostřednictvím individuálních výstupů při reflexi, ukázkou a popisem práce), ale též sebepoznání a uvědomování si vlastní identity. Každý jedinec zde může být úspěšný, při tvořivých výtvarných činnostech lze vyzdvihnout např. jeho dovednosti v práci se štětcem,

---

<sup>61</sup> Srov. SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 20

tužkou, nůžkami, nápaditost, fantazii a kreativitu při vlastní výtvarné tvorbě a pochvalou dát najevo, že může být úspěšný v té které výtvarné aktivitě. Je všeobecně známo, že pro motivaci a povzbuzení dětí je nezastupitelné právě kladné hodnocení i drobného pokroku.

Kreslení a malování námětů ze známého prostředí dítěte vedou k rozvíjení paměti a citů. Seznamováním se s výtvarnými technikami a postupy jsou děti vedeny k respektování předem daných pravidel (jak co použít) a to vyžaduje od dětí soustředění, sebeovládání a vytrvalost při nácvičku jednotlivých dovedností. Také zvládnutí určité skutečnosti, výtvarnou plošnou nebo prostorovou tvorbou, přináší dětem prožitek uspokojení a radosti. Při spontánních výtvarných a výtvarně pohybových aktivitách spojených s poslechem hudby mohou děti vyjádřit vlastní emoce. Poslechové činnosti vedou k emotivním prožitkům a kultivují estetické citění dětí.

### 6.3 Dítě a ten druhý (interpersonální oblast)

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“<sup>62</sup>*

V této oblasti RVP PV mají společné výtvarné činnosti základní a nezastupitelné místo, protože veškeré tyto činnosti probíhají za vzájemné součinnosti a spolupráce dětí jak ve třídě, tak při společném tvoření na zahradě mateřské školy. Děti tak navazují přirozený kontakt s druhými a tudíž společné tvořivé činnosti jako artefiletika a výtvarná dramatika napomáhají k adaptaci dítěte v kolektivu. Tedy nejen „obyčejné“ kreslení a malování, ale také např. taneční aktivity při výtvarné dramatice na motivy pohádek nebo artefiletické ztvárnění vánoční atmosféry se stávají prostředníkem v navazování vztahů, učí vzájemnému respektu, ohleduplnosti a rozvíjí a posilují vzájemnou komunikaci jak pedagoga s dětmi, tak především mezi dětmi navzájem. Společné výtvarné tvořivé činnost, artefiletika a výtvarná dramatika tedy pomáhají rozvíjení interpersonálních vztahů a kooperace, např. při výtvarném dialogu či malování kulís pro různá dětská vystoupení. Zde děti musí spolupracovat a tím společné tvoření a malování vede k vzájemné ohleduplnosti. Vše prochází různými fázemi, z nichž první

---

<sup>62</sup> SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 25

bývají spory o to, kdo a co bude malovat, což je příležitost právě pro učení se řešení sporů a pochopení principů kooperace a spravedlnosti. Další oblastí, kde děti získávají a rozvíjejí interpersonální zkušenosti, jsou výtvarné činnosti spojené s poslechy hudby. Zde se učí naslouchat a respektovat druhé, soustředit se i rozvíjet představivost. Jak již bylo psáno výše, právě při poslechových činnostech lze propojit hudební výchovu s výtvarnou a děti tak mohou volně rozvíjet svou fantazii při výtvarném ztvárnění hudební kompozice. Dětem je třeba předvést ukázkou, aby dokázaly dobře porozumět pedagogickému záměru propojení hudby a spontánní malby. Můžeme tedy jako motivaci předvést nejprve výtvarné vyjádření a ztvárnění (např. rozbouřené Vltavy ve skladbě od Bedřicha Smetany) všem dětem.

#### 6.4 Dítě a společnost (sociálně-kulturní oblast)

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.“<sup>63</sup>*

Při edukační práci v mateřské škole vycházíme právě z RVP PV, jehož pestrá koncepce umožňuje při rozvíjení sociálních kompetencí předškolních dětí vzájemně provazovat jeho oblasti. Zde se ukazuje i důležitost propojování jednotlivých expresivních výchov, například výtvarné, hudební a dramatické výchovy i jednotlivých výtvarných činností (kresby, malby, vytváření prostorových objektů) v artefaktech či výtvarné dramate, což pomáhá vytvářet také sociálně přívětivé klima v dětském kolektivu mateřské školy. Tudíž i zde může sehrát výtvarná výchova a aktivity s ní spojené významnou roli. Seznamování dětí s výtvarným uměním (adekvátně k jejich věku) je prvním krokem na cestě k poznávání kultury a umění národa, ve kterém vyrůstají a světa, ve kterém žijí.

#### 6.5 Dítě a svět (environmentální oblast)

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí (počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu)*

---

<sup>63</sup> SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 27

*a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.*“<sup>64</sup>

Také v této vzdělávací oblasti lze uplatnit veškeré výtvarné činnosti. Zaměřujeme se v nich především na výchovu předškolních dětí k ochraně životního prostředí a seznamování s kulturou jiných vzdálených krajů. Ve výtvarné oblasti můžeme uplatnit náměty z prostředí jiných národů, zemí a světadílů. Pokud se týká vytváření odpovědného postoje dítěte k životnímu prostředí, lze volit přírodní témata a náměty např. o zvířátkách, ptácích, stromech, kytičkách atp. Při výtvarné výchově, ale i artefietice či výtvarné dramatice můžeme také využít motivaci pomocí poslechových činností. Např. poslech skladeb vážné hudby s přírodní tematikou (Vivaldiho Čtvero ročních období, Smetanovy Vltavy), či ukázky hudby národů z různých končin světa (etnické, historické i dnešní moderní). S poslechovou činností různých světových melodií je vhodné provázat pohybovou improvizaci. Zde je široká škála tanců od divokých afrických rytmických tanců doprovázených bubnováním po např. něžné asijské písně doprovázené ladnými pohyby rukou. Tyto hudbou inspirované pohyby pak můžeme přenést do výtvarného projevu (dynamické pohyby štětců či pastelů apod.)

Pokud chce pedagog v oblasti výtvarné výchovy realizovat cíle a obsah RVP PV, je třeba naučit se rozpoznávat specifické cíle i možnosti nabízené zde v rámci výtvarných činností a aktivit, kterých je nepřeberné množství. A právě tvořivé výtvarné činnosti realizované v propojení výtvarné výchovy, artefietiky a výtvarné dramatiky jejich naplnění umožňují a proto mají všechny tři v rámci výtvarné edukace své nezastupitelné místo. V oblasti sociálních kompetencí vítězí společné tvořivé činnosti, které jsou doménou artefietiky a výtvarné dramatiky. To je i důvodem, proč se zaměřuji právě na ně. Jsem přesvědčena o tom, že nabízí široké možnosti právě pro rozvíjení a následné dosažení kompetencí, které má dítě ukončující předškolní vzdělávání a nastupující do základní školy prokázat a dokázat je ve svém dalším životě uplatnit.

Mezi dílčími vzdělávacími cíli, které jsou praktickými aktivitami v bakalářské práci podporovány na základě RVP PV (viz. Příloha I), jsou ve vzdělávací oblasti „Dítě a jeho tělo“ např.: rozvíjení a zdokonalování pohybových schopností a dovedností v oblasti jak hrubé, tak jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, koordinace ruky

---

<sup>64</sup> SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 30



a oka apod.), rozvoj a užívání všech smyslů. Ve vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“ např.: rozvíjení komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních), osvojení si poznatků a dovedností, které předchází zájmu o další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické) a též zpřesňování smyslového vnímání podporující přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení pojmovému spolu s rozvíjením paměti, pozornosti, představivosti a fantazie. Dále podpora tvořivého myšlení a sebevyjádření spolu s posilováním přirozených poznávacích citů, jako jsou např. zvědavost a radost z objevování. U dítěte se tím, jak poznává samo sebe, rozvíjí pozitivní city ve vztahu k sobě jako je uvědomění si vlastní identity, a tím získává sebevědomí, sebedůvěru a osobní spokojenost. Poznatky, schopnosti a dovednosti mu následně umožňují prožitky a dojmy vyjádřit v expresivních oborech. Ve vzdělávací oblasti „Dítě a ten druhý“ dochází např. k posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním (zde především ke skupině dětí v mateřské škole). Díky rozvoji komunikačních dovedností a odblokování ostychu je pro dítě přirozené vytváření prosociálních postojů, jako jsou sociální citlivost, tolerance, respekt či přizpůsobivost. Ve vzdělávací oblasti „Dítě a společnost“ dítě získává např. základní kulturně společenské postoje a návyky spolu se schopností projevovat se autenticky a prosociálně a tudíž se aktivně přizpůsobovat společenskému prostředí i jeho změnám. Jak si dítě postupně osvojuje poznatky o prostředí, ve kterém žije a seznamuje se s pestrým světem kultury a umění, postupně si vytváří aktivní postoje ke kultuře, životu a světu kolem sebe. To vše vede i k rozvoji estetického vkusu. Ve vzdělávací oblasti „Dítě a svět“ se dítě díky společným aktivitám v expresivních oborech seznamuje hlouběji s místem a prostředím, kde se pohybuje, a tak si k němu dokáže vytvářet pozitivní vztah společně s povědomím o vlastní sounáležitosti se světem, se živou a neživou přírodou, lidmi, společnostmi, tedy s celou planetou Zemí.

## Závěr

V bakalářské práci jsem se věnovala tvorbě teoretického rámce pro usnadnění tvorby systému aktivit a tvořivých činností v expresivních výtvarných oborech, rozvíjejících současně i sociální kompetence v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, což bylo i vlastním cílem celé mé práce. V přílohách (viz. Příloha I-V) pak uvádím vlastní návrhy a jen malou část ukázek z praktických činností ve výtvarných expresivních oborech vhodných pro práci s dětmi předškolního věku. Při tvorbě námětů pro činnosti jsem vycházela z teoretického rámce a následně si při praktických aktivitách ověřila, že jsem stanoveného cíle dosáhla, což dále v textu závěru vysvětluji podrobněji.

Praktické výstupy z teoretického rámce bakalářské práce, které jsou mým originálním přínosem pro tyto obory, tvoří (viz. Příloha I) příklady činností a aktivit v expresivních oborech (výtvarné výchově, artefietice a výtvarné dramatice), včetně reflexe a hodnocení. Důraz je zde kladen na současné rozvíjení výtvarných a sociálních kompetencí v souladu s RVP PV a soustředí se tedy především na společné aktivity vyžadující kooperaci a napomáhající jak rozvíjení přátelství a ohleduplnosti, tak i hlubšímu vzájemnému pochopení a porozumění mezi dětmi. Konkrétními kroky jsou tvořivé aktivity, do nichž se mohou zapojit postupně všechny děti. Zkušenosti z praxe ukázaly, že se těchto aktivit účastní rády i děti, které mají jinak se zapojováním do společných činností problémy. Pro průběh aktivit jsem zvolila propojení expresivních výchov, uvedené motivační pohádkou a provázené pro oživení animačním přístupem. Témata jsou vázána k ročním obdobím, což napomáhá dětem učení se orientaci v čase. U každého ročního období a tématu uvádím edukační cíle z RVP PV, vyučovací metody, organizační formy, dále motivaci a činnosti v jednotlivých oborech spolu s následnou reflexí cílů a evaluací vlastních aktivit.

Díky možnosti vyzkoušet některé své náměty na činnosti v expresivních oborech v praxi mateřské školy, mohu tedy z vlastní zkušenosti potvrdit, že se mi podařilo stanovený cíl částečně naplnit. Svůj podíl na tom měl jak zmiňovaný animační přístup, tak propojení expresivních oborů (výtvarné výchovy, artefietiky a výtvarné dramatiky) s běžným provozem mateřské školy. Děti tak získávaly poznatky o svých kamarádech, jejich charakteristikách a tím především povědomí, že i když každý je jiný, jiná

osobnost, tak vytváří skupinu, v níž se všichni vzájemně obohacují. Svůj nezastupitelný podíl na tom měla jak možnost exprese, kterou výtvarný projev umožňoval, tak reflexe na konci aktivit. Uvádím zde v závěru parafrázi exprese od jednoho z autorů, na jejichž dílo jsem se snažila navázat, Jana Slavíka. Expres, která pramení z bezprostřední samoty vnitřního světa, je podle jeho slov nástrojem individuality a tím dává prostor k seberealizaci, kdy jejím zdrojem je fantazijní imaginace a vyjadřovacím prostředkem obraz. Ačkoli je individuálně podmíněna, je neoddělitelná od society a to především exprese umělecká, která je zvláštním prostředkem intuitivního vztahu mezi jedincem a komunitou. Tedy v expresivním vyjádření člověk potvrzuje svou individuální rozmanitost v rámci společné kulturní jednoty. Díky expresi se vyjevuje pravda o světě člověka.<sup>65</sup> V praktických výstupech mé bakalářské práce to byla pravda o jednotlivých dětech, která byla nápomocna k hlubšímu vzájemnému poznávání a pochopení druhých a následně i k prohloubení vztahů ve skupině (třídě mateřské školy). V každém případě si uvědomuji, že má bakalářská práce neřeší danou problematiku do potřebné hloubky a proto vyžaduje další navazující výzkumy například v oblasti rozvoje sociálních a výtvarných kompetencí na úrovni základního vzdělávání.

Na základě zkušeností z edukační praxe v mateřské škole mohu říci, že se děti učily, jak bylo zmiňováno výše, při společných aktivitách v expresivních oborech vnímat a tolerovat jeden druhého. Sociální vztahy v kresbách, malbách, artefietických i dramatických ztvárněních (především v těch, kde vystupují pohádkové postavy nebo zvířátka) napomáhaly pochopení a posílení kamarádkých vztahů mezi dětmi. Při společné tvorbě a výstavách na konci práce, kdy probíhala i závěrečná reflexe a hodnocení, děti nejvíce pociťovaly sounáležitost i radost ze společného díla. To bylo současně i částečnou odměnou za jejich snahu a úsilí. Potvrdilo se, že společné expresivní výtvarné výchovy propojené s hudbou přispívají k duševní pohodě jak dětí, tak pedagogů a vytvářejí příjemnou atmosféru, což se promítá do všech oblastí, které je třeba u předškolních dětí rozvíjet. Děti se vlastními projevy při výtvarných aktivitách, společnými reflexemi z činností a nasloucháním druhým učily pravidlům vzájemného respektu a toleranci a tím i soužití a rozvíjení sociálních vztahů ve skupině. Během expresivních výchov se seznamovaly nejen se sebou navzájem, ale také s kulturními tradicemi našeho národa a svým životním prostředím.

---

<sup>65</sup> SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově-Artefietika*, s. 105.

Na prvním místě při vytváření pozitivního vztahu k výtvarné a hudební kultuře jsou vlastní dětské niterné prožitky. Velkým přínosem se ukázalo propojení expresivních oborů, ke kterým se v případě výtvarné dramatiky přidal i vedený pohyb. Poslechové činnosti, které samy o sobě napomáhají k pěstování estetického vkusu, doprovázené pohybem, vedly u dětí k učení se vnímání rytmu i melodie. Pocity společného úspěchu při vystoupeních před rodiči také děti stmeluje a upevňuje vazby v kolektivu. Dětské pohybové hry s doprovodem rytmu (např. na sochy, na bouřku...) a následné společné expresivní výtvarné vyjádření v artefiletice jsou též pro rozvíjení pocitu sounáležitosti velice vhodné a dětmi oblíbené.

V Příloze I jsou uvedeny, jak zmiňuji výše, mé vlastní příklady námětů na činnosti v expresivních oborech (další lze nalézt v seznamu literatury, internetu či použít osobní inspiraci). Cílovou skupinu pro tyto praktické náměty aktivit tvoří dvacet dětí předškolního věku od čtyř do šesti let v heterogenní třídě mateřské školy. S ohledem na věkovou skupinu dětí bylo mou snahou napomoci jim k vytvoření pozitivního postoje jak k odlišnostem mezi nimi, tak k nacházení toho, co mají společného a to pomocí her, dramatizací, hudebních a výtvarných aktivit (zde především artefiletiky a výtvarné dramatiky) v mateřské škole, při výletech a ostatních akcích. Pro naplnění cílů byly voleny právě společné a skupinové aktivity s výtvarným (artefiletickým) zaměřením provázaných s hudbou a dále dramatizace pohádek propojená s výtvarnou dramatikou. Propojení rozvíjení prosociálních kompetencí skrze expresivní obory, především artefiletiku a výtvarnou dramatiku s hudební výchovou a jednoduchým pohybem (což jsou činnosti vlastní dětem na celém světě), se odráží v praktickém výstupu mé práce a mělo by být jejím přínosem. Společné tvořivé aktivity přispívají k poznání, že vzájemné rozdílnosti a individualita jednotlivých dětí jsou přirozeným obohacením pro všechny. Právě u dětí je možná náprava vztahů v dnešní multikulturní společnosti globalizovaného světa mnohem snadnější než u dospělých s jejich množstvím předsudků, které si v průběhu života vytvořili.

## Seznam použité literatury a internetové zdroje

- BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 120 s. ISBN 978-80-262-0906-5.
- DE SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *Malý princ*. Vyd. 14. Praha: Albatros, 2014, 93 s. ISBN 978-80-00-03424-9.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Raabe, 2009, 146s. ISBN 80-86307-27-1.
- GUILLAUD, Michele. *Relaxace v mateřské škole*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 96 s. ISBN 978-80-262-0045-1.
- HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 168 s. ISBN 80-7178-198-3.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Raabe, 2011, 160 s. ISBN 978-80-87553-30-5.
- KALHOUS, Zdeněk. OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Vyd.1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KRATWOHL, D. R. BLOOM, B. S. MASIA, B. *Taxonomy of Educational Objectives. Affective Domain*. New York, David McKay, 1964.
- LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada Publishing, 1998, 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o., Praha, 2006, 165 s. ISBN 80-86307-26-3.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra. SOBKOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Karlova v Praze, 2012, 111s. ISBN 978-80-244-3120-8.
- ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, 219 s. ISBN 80-902267-2-8.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově-artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1997, 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky) I. díl*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001, 281 s. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan. WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky) II. díl*. Vyd.1. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra. SLAVÍK, Jan. HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné čarování (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze – pedagogická fakulta, 2000, 179 s. ISBN 80-7290-016-1.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Raabe, 2010, 133 s. ISBN 978-80-87553-64-0.

UŽDIL, Jaromír, ŠAŠINKOVÁ, Emilie. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, 192 s. publikace č. 15-05-11/2.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *Vuppraha.cz*. [online].

[cit. 2015-10-12]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf).

Rámcové vzdělávací programy. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online].

[cit. 2015-05-16]. Dostupné z www: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>.

## Seznam příloh

Příloha I:	Náměty na činnosti v expresivních oborech .....	47
Příloha II:	Obrázek 1 (Jaro-Probuzená jarní zahrada) .....	64
Příloha III:	Obrázek 2 (Léto-Louka duhových květů) .....	65
Příloha IV:	Obrázek 3 (Podzim-Land art slunce) .....	66
Příloha V:	Obrázek 4 (Zima-Zamrzlé jezírko) .....	67

## **Příloha I: Náměty na činnosti v expresivních oborech**

V této příloze uvádím vlastní příklady praktických výstupů z teoretického rámce bakalářské práce. Jedná se o náměty na konkrétní činnosti ve výtvarné výchově, artefilitice a výtvarné dramatice, včetně edukačních cílů, vyučovacích metod a organizačních forem spolu s následnou reflexí cílů a evaluací aktivit. Náměty jsou, jak již jsem zmiňovala rozděleny podle ročních období.

Cílovou skupinu tvoří dvacet dětí předškolního věku od čtyř do šesti let v heterogenní třídě mateřské školy.

Časová dotace aktivity v jednotlivých ročních obdobích je 14 dní v rámci běžné výuky v mateřské škole.

### **JARO:      **Probuzená jarní zahrada****

#### *Edukační cíle*

##### Kognitivní:

Děti porozumí textu (dokáží jej převyprávět), rozšíří si a upevní své znalosti rostlin (výtvarnými prostředky vyjádří jejich podstatné znaky), rozvinou a prohloubí svou představivost a schopnost schematizace znázorňovaného objektu, zapamatují si a reprodukují rytmickou báseň, osvojí si pravidla bezpečnosti při práci s nůžkami.

##### Psychomotorický:

Děti si procvičí novou grafickou techniku (zapouštění barev do klovatiny) a rozvinou své dovednosti v oblasti jemné motoriky (koordinaci ruky a oka při manipulační činnosti s předměty) a hrubé motoriky (vyjádří pohybem i výtvarnou formou přírodní procesy (růst rostlin, pohyb vody v pramínkách...), procvičí si lokomoční pohybové činnosti (chůze, poskoky) a nelokomoční pohybové činnosti (změny poloh a pohybů těla na místě) i schopnost prostorové orientace.

##### Afektivní:

Děti rozvinou předpoklady pro spolupráci zapojením se do společných aktivit, posílí své prosociální chování k ostatním a citlivý vztah k přírodě. (na základě personifikace přírody).

#### *Vyučovací metody a organizační formy*

Metoda informačně receptivní:



monologická (vysvětlování), dialogická (diskuze)

Metoda demonstrační:

ukázky rostlin, hledání základního tvaru, možnosti zjednodušení, ukázka možného pohybu naznačujícího růst rostlin

Metoda praktická:

pracovní dovednosti, výtvarná činnost, vyjádření rytmu a růstu pohybem na základě personifikace přírody (děti získají prožitek z aktivity a naplní tak afektivní cíl edukace).

*Motivace pohádkou „Princezna Sněženka“*

Text pohádky:

V jedné čarovně kouzelné zahradě, daleko od velkého města, až tam za devatero horami, rostl starý vysoký ořešák. Vytvářel velké stinné místo na zahradě a tak zde vydržel ležet sníh až do jara. Pod ořešákem míval v zimě, zahrabaný v hromadě listů, svůj pelíšek ježeček Bodlinka. V okolí jeho hromady, v mechovém trávníku, rozkvétaly každým rokem něžné běloučké sněženky.

Tentokrát byla zima opravdu dlouhá a mrazivá. Pod ořešákem sněhové vločky nasypaly pořádnou sněhovou peřinu. Ale zima tady naštěstí nikdy netrvala věčně, a tak jednoho dne začalo sluníčko zase svými paprsky šimrat a zahřívát sníh a ten se pomalu rozpouštěl, měnil se ve vodu a vsakoval do roztáté půdy. A v ní se vám děti děly věci. Byly tam totiž ukryté cibulky sněženek a dalších jarních cibulovin.

Tento rok ale byly kytičky hodně ospalé a tak první vykukla ven jen jedna běloučká sněženka. Byla tak krásná, že zvířátka, která v zahradě bydlela, jí začala říkat „Princezna Sněženka“. Ježek Bodlinka i veverka Zrzečka se na ni nemohli vynadívát. Byla tak krásná a vzácná i proto, že byla první a zatím jediná. Když se vyklubala a rozhlédla se po zahradě, bylo jí trochu smutno, že si nemá s kým povídat. Prvními kamarády, kterých se zpočátku trochu bála, pro jejich velikost, byli Bodlinka a Zrzečka. Brzy ale zjistila, že jsou to veselí a milí společníci.

Jak ale sluníčko postupně sílilo a hrálo stále tepleji, začaly po týdnu vykukovat další a další sněženky a po nich i bledule a fialové krokusy a v dlouhém záhonku začaly vystrkovat hlavičky narcisky a tulipány. To měla naše „Princezna Sněženka“ radost, že má spoustu nových kamarádů. A hned bylo pod starým ořešákem spousta smíchu a brebentění. Zelený mechový trávník se rozzářil kobercem barev.

## ***Výtvarná výchova***

Zadání:

Jarní květy v zahradě (viz. Příloha II) a první kamarádi „, princezny Sněženky“, ježek a veverka. Děti nejprve namalují na velký formát louku (společná práce) a poté budou vyrábět kytičky do pohádky: bledule, krokusy, narcisky a tulipány (zachytit podstatné znaky květin). K dispozici budou mít skutečné květiny, obrázky z dětských knih a časopisů i fotografie spolu se vzory stylizovaných květin. Mladší děti mají za úkol nastříhat paprsky a vodní pramínky z krepového papíru. Na okrový, oranžový nebo hnědý karton (podle vlastní volby), nakreslí zjednodušený tvar zvířátka, pro které se rozhodly. Poté jej doplní základními znaky obou zvířátek nalepením buď kožešiny, nebo špejlí a dokreslí detaily černou tuší. Hotové výrobky dětí budou používány pro artefietiku a výtvarnou dramaturgii.

Prostředky:

Barevné papíry, bílé kartony různých formátů, tužky, voskové pastely, tempery, prstové barvy, lepidlo, nůžky, špejle, lepicí páska, obrázky květin, živé květiny, vzory stylizovaných květů (např. skládaná sněženka, hyacint prstovými barvami), šablony ježek a veverka, zbytky kožešin, černá tuš.

## ***Artefietika***

Náměty k motivační pohádce:

Sluneční paprsky a vodní pramínky probouzí kytičky

Hry s barvou (zapouštění barvy do zředěné klovatiny) a koláž z dolepených květů namalovaných při výtvarné výchově a vystříhaných z časopisů (viz. Příloha II). Následné doplnění paprsků a vodních pramínků z nastříhaných pruhů barevného papíru.

Postup:

Při relaxační hudbě jarní přírody děti nejprve vyznačí tvar květu, natrou klovatinou a do ní budou zapouštět barvy vybrané květiny, tak vzniknou květy. Každý pracuje na vlastní karton A4. Květy vystříhnou, a poté vytvoří společnou práci na velký arch pevného balicího papíru (nalepení těchto květů a květů vystřížených z časopisů). Předkreslí si sluneční paprsky (rovná čára) a pramínky (křivka) a následně je polepí pruhy krepového papíru. Děti si vyrobené květiny a zvířátka (z výtvarné výchovy) i arch s obrázky květů položí na zelený koberec nebo zeleně batikovanou látku a pomocí

barevných víček od PET lahví vytvoří mezi zvířátky, Princeznou Sněženkou a ostatními jarními kvítky cestičky přátelství.

Prostředky:

Arch (pruh) silného balicího papíru, klovatina, temperové barvy, kulaté i ploché štětce, relaxační CD jaro nebo od Vivaldiho „Čtvero ročních období“, nůžky, lepidlo Herkules, batikovaná zelená látka nebo zelený koberec, víčka od PET lahví

### ***Výtvarná dramatika***

Hlavní postavy: princezna Sněženka, ježek Bodlinka, veverka Zrzečka, sluníčko (čtyři děti v kostýmech)

Vedlejší postavy: deset dětí představuje ostatní jarní květiny na zahrádce, šest dětí sluneční paprsky a vodní pramínky

Prostředky:

Výtvarné dekorace vyrobené v rámci bloku výtvarné výchovy, barevné papíry, masky (pohádkové čepičky), zelený koberec nebo látka

Průběh činnosti:

Pedagog připraví jednobarevnou zelenou látku nebo koberec. Rozdělí role hlavních a vedlejších postav. Rozdá masky (hlavní postavy) a vyrobené rekvizity (květiny a pruhy krepového papíru). Děti ve vedlejších rolích (květiny co vykvetly na jaře, voda a sluneční paprsky) budou rozděleny do tří skupin. První skupina (děti s papírovými květinami na špejli), druhá skupina (děti s pruhy žlutého krepového papíru představující sluneční paprsky), třetí skupina (děti s modrými pruhy krepového papíru představující plynoucí vodu). Dramatizace probíhá podle pohádkového příběhu. Lze použít CD s hudbou evokující jarní přírodu. Děti „květiny“, se rozmístí po koberci s „princeznou Sněženkou“ uprostřed a posadí se. Mezi nimi budou procházet děti s pramínky a slunečními paprsky a budou předříkávat básničku: „Vítr vane krajinou, poupátka se rozvinou, pak vyrostou z travičky krásné něžné kytičky. Zima už jim neublíží, jaro, to se rychle blíží.“ (básnička zde bude pomáhat udržovat rytmus pohybu dětí). Veverka bude poskakovat okolo „květinové zahrádky“, ježek chodit a dupat do rytmu. Sluníčko obchází kolem zahrádky a kytičky se budou postupně zvedat (růst), první se zvedne „princezna Sněženka“. Vzdělávací nabídku zde tvoří mimo jiné i lokomoční a nelokomoční pohybové činnosti (chůze, poskoky, změny poloh těla na místě)

a manipulační činnosti s předměty, pomůckami a materiálem spolu s rozvíjením schopnosti prostorové orientace.

### *Reflexe cílů*

Při společných tvořivých aktivitách se děti domlouvaly, spolupracovaly a posilovaly si tak toleranci i ohleduplnost stejně jako svůj vztah k přírodě (i na základě personifikace v rolích květin a zvířátek). Při převyprávění příběhu, který děti následně ztvárnily výtvarně i dramatizací a při společném hodnocení bylo zřejmé, že jak čtenému textu, tak zadání porozuměly. Formou zážitku si upevnily znalosti jarních rostlin, rozvíjely schopnosti porovnávání, zjednodušení a převedení jarních květin do obrázku s vystižením podstatných znaků. To bylo zřejmé jak na tvorbě květin, tak zvířátek i květinové zahrádky. Děti si uvědomovaly základní znaky a převáděly je do výtvarného jazyka, čímž probouzely a prohlubovaly svou představivost i kreativitu. Podílela se na tom i použitá grafická technika. Pracovaly bezpečně (po opakování zásad bezpečnosti) a ohleduplně ve vztahu k druhým. Prokázaly schopnost zapamatovat si a reprodukovat báseň v souladu s pohybem, čímž si procvičovaly a upevňovaly schopnost koordinace pohybů v rytmu. Během všech činností si děti rozvíjely hrubou i jemnou motoriku.

### *Evaluace aktivit*

V průběhu aktivit si děti posilovaly prosociální chování ve vztahu k ostatním a rozvíjely své komunikační dovednosti během společných diskuzí. Prohlubovaly si vztah k přírodě, rozvíjely užívání všech smyslů a jejich propojení. Při práci na znázornění jarních květů si děti rozvíjely schopnost zjednodušování i dekorativnosti ve výtvarném projevu, zejména při řešení tvarů a dokreslování detailů. Příběh o osamělé „Princezně Sněžence“ byl inspirací k výtvarným a dramatickým aktivitám, kterou prohloubila relaxační hudba. Zapouštění barev do klovatiny provázel vznik zajímavých tvarů květů. Děti celkem zdařile stříhaly a trhaly krepový papír na vodní pramínky. Koláže veverek ze zbytků kožešin a ježků ze špejlí i vytváření barevných cestiček přátelství vedlo k soustředění na práci a k diskuzím během tvorby. V průběhu artefietické praxe se dalo postřehnout, že práce na velkém formátu sváděla některé děti, aby se držely u kraje formátu. Bylo třeba jim pomoci překonat bariéru z velkého prostoru, aby se nebály pokrývat celý prostor „louky“. Při kresbě rovných čar se zapojovaly starší děti, mladší kreslily křivky (pramínky).

## **LÉTO: Louka plná života a pestrobarevných květů**

### *Edukační cíle*

#### Kognitivní:

Děti si zapamatují příběh a rozvinou dovednost přenést část příběhu do výtvarného ztvárnění, uplatní fantazii a rozvinou svou představivost i schopnost schematizace.

#### Psychomotorický:

Děti rozvinou schopnost odhadu a prostorovou orientaci a prokážou ji v praxi, rozvinou své dovednosti v oblasti jemné motoriky (koordinaci ruky a oka apod.) a hrubé motoriky, rozvinou své tvořivé schopnosti, rozšíří si své znalosti o poznatky práce s dosud neznámou výtvarnou technikou.

#### Afektivní:

Děti se budou učit vzájemné ohleduplnosti, rozvíjet empatii a předpoklady pro spolupráci zapojením se do společných aktivit, posílí své prosociální chování k ostatním a vztah k přírodě, rozvinou schopnost improvizace.

### *Vyučovací metody a organizační formy*

Metoda informačně receptivní: monologická (vysvětlování), dialogická (diskuze)

Metoda demonstrační: ukázky nové výtvarné techniky (práce s bublifukem a rozvržením prostoru), dodržování zásad bezpečnosti a ohleduplnosti ke kamarádům (nebezpečí znečištění obličeje, úrazu apod.)

Metoda praktická: pracovní dovednosti, výtvarná činnost, prožitek z aktivity a vyjádření rytmu pohybem, orientace v ploše a prostoru

### *Motivace příběhem „O duhových bublinách“*

#### Text pohádky:

„Jééé - to jsou super věci!“ volali broučci a koukali přitom na střapatého kluka, jak z dlouhého brčka vyfukuje krásné duhové bubliny. Jedna, druhá i ta třetí, všechny za sluníčkem letí.

Na tu parádu koukali i mravenci, šneci, motýli, kopretiny i modré zvonky. Za stromem na kraji louky vykukovala veverka, co se na větvi houpala a moc zvědavě koukala. Všichni z toho byli vykulení, protože taková podívaná, ta není každý den.

Kluk namáčel brčko v hrníčku, pak je zvedl jako trumpetu k obloze a lehce fouknul. Nejprve se objevila maličká bublina, ale jak ji nafukoval, tak rostla,

pohupovala se a vlnila, až se odlepila od brčka a letěla pryč do dále. Blyštěla se na slunci duhovými barvami a celá louka se v ní zrcadlila. Byli tam broučci, mravenci, šneci, motýli i veverka.

Bublina se nesla a tančila po větru, ale najednou vyletěl z blízkého keře jeden ospalý čmelák a bum, narazil do bubliny a byla ta tam.

„Jéjej – cos to provedl?“ zlobili se všichni z louky i z lesa. „Nezlobte se na něj“, povídá ten střapatý kluk a usmál se a vyfoukl ještě větší, třpytivější bublinu, ve které se zase odrážela celá louka

### ***Výtvarná výchova***

Zadání:

Během výtvarné výchovy si děti vyzkouší barevné stopy, které zanechá bublifuk, pokud se do mýdlové vody přidá barva (viz. Příloha III). Takto budou vytvářet své malé louky, které doplní koláží z časopisů vystříženými květinami, brouky, mravenci, motýli a dalšími živočichy, kteří žijí na louce. (práce je přípravou na artefietiku na školní zahradě)

Prostředky:

Bublifuky, akvarelové barvy, akrylové barvy, kyblíky s mýdlovou vodou, bílé čtvrtky, štětce, plastové ubrusy, ubrousky a hadry, pracovní oblečení.

### ***Artefietika***

Pomůcky:

Stará prostěradla, velké pruhy kartonového papíru (z tiskárny), kartony na podložení (pro následné dolepování, bublifuky, dlouhá brčka, kyblíky s obarvenou mýdlovou vodou, časopisy, nůžky, lepidlo Herkules, štětce, kanystr s vodou a větší misky na vymývání štětců, hadry apod. Postup práce:

Tato výtvarná aktivita probíhá na zahradě mateřské školy. Děti po vysvětlení aktivity pedagogem odnesou na zahradu potřebné pomůcky. Každé dítě dostane kyblík s obarvenou mydlinkovou vodou (v každém kyblíku je jiná barva a děti si je budou postupně vyměňovat. Zároveň dostane každé dítě dlouhé brčko. Pak se děti rozdělí do skupin. Jedna bude přidržovat rohy prostěradla, druhá bude vyfukovat bubliny a třetí se je bude snažit zachytit do papírových trychtýřů. Aktivitu je vhodné provádět naboso v plavkách v letních měsících a mít k ní připravenou i hadici s vodou na opláchnutí.

Venku na zahradě obarvené bubliny poletují a pohybují se nad plochou bílého (nebo zelenkavého) bavlněného prostěradla a kolem pruhů papíru z tiskárny. Po dopadu na zem obarví jeho části. Z pruhů papíru obarvených bublinami si děti vytvoří další barevné trychtýře, které budou spolu s barevnými skvrnami představovat květiny. Děti pomocí širokých štětců domalují zelenými akrylovými barvami trávu, listy a delší stonky rostlin, dolepí květiny a vznikne louka. Po první části – aktivním pohybu (malbě bublinami) je vhodné pustit relaxační hudbu pro doprovod části aktivity, kdy děti dolepují květiny a domalovávají stonky a listy květin.

### ***Výtvarná dramatika***

Hlavní postavy: štrapatý kluk, motýl, veverka a čmelák (4 děti v kostýmech)

Vedlejší postavy: mravenci (2 děti), broučci (2 děti), včelky (6 dětí), květiny (6 dětí).

Děti jsou rozděleny na čtyři skupiny. Skupina představující květiny jsou hudebníci a doprovázejí dramaturgii jemným zvoněním na malé zvonky.

Průběh výtvarné dramatiky:

Dítě v kšiltovce, představující kluka, veverka, motýl (a paní učitelka) vyfukují barevné mýdlové bubliny směrem k bílému prostěradlu rozprostřenému na zahradě mateřské školy. Včelky je mají za úkol zachytit do velkých papírových trychtýřů, které drží v ruce. Mravenci a broučci sedí v rozích hrací plochy, přidržují rohy prostěradla a hlídají, zda se dodržují pravidla. Veverka poskakuje u louky a motýl poletuje okolo. Čmelák se snaží rozbít bublinu dříve, než ji zachytí některá z včelek. Dramaturgie probíhá podle příběhu. Účastní se děti celé třídy, které se mohou v rolích vystřídat. V kyblíčcích s mýdlovou vodou jsou rozmíchány akrylové barvy. Po dopadu na prostěradlo a papír je obarví. Po ukončení hry včelky umístí barevné trychtýře na plochu a všichni mohou domalovat štětci na prostěradlo krátkými tahy trávu.

### ***Reflexe cílů***

Děti si zapamatovaly motivační příběh, což se ukázalo v jejich schopnosti a dovednosti přenést část příběhu do výtvarného ztvárnění. Zdokonalily se ve výtvarných dovednostech a rozšířily si znalosti, díky práci s dosud neznámou výtvarnou technikou. Během práce uplatňovaly tvořivost, fantazii i schopnost zjednodušení a schematizace, což se projevilo při znázornění a tvorbě květin. Během výtvarné dramatiky pak předvedly některé děti schopnosti improvizace (jednalo se o starší děti). Zdokonalovaly

se jak v jemné (dokázaly schematicky vystihnout podstatné rozlišovací znaky květin), tak hrubé motorice (dokázaly se při výtvarné dramatice pohybovat v prostoru). Děti se k sobě během aktivit chovaly ohleduplně a empaticky a jen občas se objevila krátká hádka, většinou u děvčat. Všechny děti se do aktivit zapojovaly, jen jeden chlapec (nejmladší) skončil výtvarnou činnost dříve a šel si hrát. Děti projevovaly radost ze hry. K dílčím cílům výtvarné, artefiletické i výtvarně dramatické aktivity patří seznamování se s novými výtvarnými a grafickými technikami. Dále rozvíjení tvořivosti, fantazie a kooperace, osvojování si respektování pravidel hry a rozvoj kooperativních dovedností. V případě výtvarné dramatiky má hra má umožnit dětem vyzkoušet si hru v roli. Dalšími dílčími cíli jsou rozvoj a kultivace mravního a estetického vnímání, citění a prožívání spolu s rozvojem a užíváním všech smyslů. Rozvoj empatie a ohleduplnosti při společných aktivitách.

#### *Evaluace aktivit*

Pro děti byly všechny expresivní aktivity atraktivní. Rizikem pro činnosti, kdy děti vyfukují obarvené bubliny na zahradě, může být větrné či nepříznivé počasí, ale při slunečném dni, který jsme pro aktivitu zvolili my, se celkem dařilo a děti se aktivitu nadšeně účastnily. Děti si rozvíjely dovednosti při aktivitách s novou výtvarnou technikou. Učily se vzájemné spolupráci, toleranci a ohleduplnosti. Prokázaly schopnost odhadu a orientace v prostoru.



## **PODZIM: Duhové počasí**

### *Edukační cíle*

#### Kognitivní:

Děti porozumí čtenému textu (dokáží jej převyprávět vlastními slovy i výtvarnou formou), naučí se vyjadřovat své osobní názory a polemizovat, rozšíří si a upevní své vědomosti o počasí a znalosti barevného spektra (dokáží vyjádřit výtvarnými prostředky barevnou posloupnost barev v duze (seřadí barvy správně vedle sebe), rozvinou a prohloubí svou fantazii a představivost.

#### Psychomotorický:

Děti rozvinou své dovednosti v oblasti jemné motoriky (koordinaci ruky a oka apod.) a hrubé motoriky, procvičí si oblouk a umí zacházet s novou grafickou technikou i použitým materiálem (rozfoukání barvy brčkem), naučí se zacházet šetrně s výtvarnými pomůckami, zachytí a vyjádří své prožitky pohybem.

#### Afektivní:

Děti na základě porozumění příběhu a prožitku ze společných aktivit posílí své prosociální chování k ostatním (chovají se ohleduplně k ostatním dětem ve třídě), prohloubí citlivý vztah k přírodě. Děti dodržují předem stanovená pravidla (např. dbát při práci s barvami na ochranu oblečení).

### *Vyučovací metody a organizační formy*

Metoda informačně receptivní: monologická (vysvětlování), dialogická (diskuze)

Metoda demonstrační: ukázka barevného spektra a obrázků duhy na internetu a v časopisech, hledání základního tvaru, možnosti barevného vyjádření, ukázka zvuku bubnujících kapek při dešti, poslech a zpěv písně za hudebního doprovodu, ukázka bezpečnosti při nové grafické technice

Metoda praktická: pracovní dovednosti, výtvarná činnost, vyjádření rytmu za pomoci Orffových dřívěk a bubnování prstů na bubínku, land art ze spadaného listí (na zahradě)

### *Motivace pohádkou „ O dešťové kapičce“*

#### Text pohádky:

Anička ležela zachumlaná v postýlce a byla hrozně smutná. Běhala totiž v dešti bez deštníku, nachladila se, a proto stoná s horečkou. Venku přšelo a dešťové kapky bubnovaly na okno. Anička teď dešť nenávidí, protože nebýt jeho, neležela by

v postýlce a příšerně se nenudila. Za to může právě déšť. Kdyby nepršelo, mohla si jako jindy hrát s dětmi ve školce.

Náhle zaslechla, jak někdo něžně ťuká na okenní parapet. Otočila hlavu a uviděla dešťovou kapičku, jak sedí na okenním rámu. Kapička se soucitně dívala na Aničku a zeptala se: „Proč jsi taková smutná?“ „No, ještě se ptej!“ odsekla jí Anička: běhala jsem v dešti, nachladila se a teď tu musím ležet v posteli, zatímco si ostatní děti ve školce hrají. A kdo za to všechno může? Ty a ostatní dešťové kapky co děláte déšť a umíte jen studit za krkem a schovávat sluníčko za šedivé mraky!“ A Aničce se začaly po tvářích kutálet slzy.

Kapička odpověděla: „To je mi moc líto, že jsi onemocněla, jenže země byla vyprahlá a kytičky vadly, protože neměly co pít a ptáci nemohli zpívat, Tedy to byl důvod, proč jsme musely seskočit z mraků a dát všem napít. Nechtěly jsme ti ublížit a zkusíme to napravit. Dokážeme ti, že umíme i jiné věci, než schovávat sluníčko za mraky.“ A kapička letěla pro další kapky, nasedly na zářící dlouhé sluneční paprsky jako na koně a rozjely se po parapetu. Za nimi ve vzduchu zůstávala překrásná duha zářící všemi barvami.

Anička se zasmála a vesele zatleskala rukama, tak se jí kapičkové kouzlo líbilo a hned jí bylo lépe. Kapička ji pak každý den navštěvovala a vyprávěla dobrodružství, co zažila ve světě. Jednoho dne Anička řekla kapce: „Od zítřka už budu chodit do školky! Moc se těším!“ „To je dobře,“ odpověděla jí dešťová kapka „Od zítřka už bude slunečné počasí a tak se mi kapky musíme vrátit na oblohu. Ale až dostanou rostliny, květiny a stromy žížeň, přijdu se na tebe zase podívat“.

Od té doby se Anička na déšť těší, protože kapička se u ní vždy na chvíli zastaví a vypráví dobrodružství, která zažila na cestě světem.

### ***Výtvarná výchova***

Postup práce:

Zadání pro děti: „Vytvoříme si masky na výtvarnou dramaturgii? Každý z Vás bude kapička v duze, vyberte si jednu barvu, která je v duze obsažena. Dětem se popíše postup výtvarného zpracování: malba houpičkami a štětci (pozor na zachování čistoty

barvy). Formáty papíru budou ve tvaru zástěrky (pedagog doplní šňůrky na uvázání) a špičatého klobouku.

Pomůcky:

Zředěné temperové či akvarelové barvy (barvy duhy), houbičky, široké štětce, bílé kartony A3, trojboké tužky, sešívačka, šňůrky, nůžky.

### ***Artefiletika***

Na zahradě mateřské školy si děti vytvoří z barevného listí land art-sluníčko s paprsky (viz. Příloha IV), které prosvěcují kapičky a tvoří tak duhu (znázornění hedvábnými šátky).

Ve třídě pak budeme při poslechu klavíru a za zpěvu písničky „Dešťové kapičky“ vytvářet kapky tiskem za pomoci malých molitanových houbiček ve tvaru kapek. Děti budou pracovat na velkém formátu v šesti skupinách, kdy každá skupina bude mít tužkou předkreslenou část oblouku duhy a každá skupinka dětí bude pracovat jen s jednou vybranou barvou. Po dokončení práce se z jednotlivých částí sestaví celá duha.

### ***Výtvarná dramatika***

(Zde je propojena s artefiletikou)

Hlavní postavy: Anička, dešťová kapička (2 děti v kostýmech)

Vedlejší postavy: kapičky malířky duhy (dvě skupinky po šesti dětech)

Hudebníci: bubnují na malé bubínky prsty (déšť - 6 dětí)

Pedagog doprovází na piano a děti zpívají píseň: Dešťové kapičky dostaly nožičky.

Dramatizace probíhá podle příběhu, děti se střídají v rolích. Samy děti si vytváří v rámci výtvarného bloku masky a doprovází hraním na jednoduché nástroje.

### ***Reflexe cílů***

Děti porozuměly textu a diskutovaly o tématech, která v něm zazněla. Starší děti dokázaly příběh převyprávět. Při diskuzích si děti prohlubovaly komunikační kompetence a vyjadřovaly ve větách své názory a myšlenky. Při malování duhy si procvičily horní oblouk a většině se podařilo i správně seřadit barevnou duhovou škálu. Všichni pracovali celkem zručně s temperami, vodovými barvami i štětci. Během artefiletických aktivit na zahradě spolupracovaly a radovaly se z vytvořeného díla. Při výtvarné dramatice projevily cit pro rytmus i dramatickou a taneční improvizaci ve spojení s hudbou.

### *Evaluace aktivit*

V průběhu všech aktivit si děti posilovaly prosociální chování ve vztahu k ostatním. Během společných diskuzí si prohlubovaly vztah k vodě, přírodě i pochopení pocitů nemocného dítěte. Během artefietiky i výtvarné dramatiky rozvíjely užívání všech smyslů a jejich propojení. S pomůckami pracovaly opatrně, jen při tisku molitanovými houbičkami si dvě děti umazaly trička, protože nedodržely bezpečnou vzdálenost. Děti si během výtvarných, artefietických a výtvarně dramatických činností prohlubovaly schopnosti a dovednosti jakými jsou tvořivost, kreativita, fantazie a komunikativní kompetence v rámci kolektivu celé třídy (schopnost přirozeně komunikovat s druhými). Rozvíjely své schopnosti zachycovat a vyjadřovat své dojmy a myšlenky výtvarně či dramatickou improvizací v propojení s hudbou.

## **ZIMA: Zamrzlé jezírko**

### *Edukační cíle*

#### Kognitivní:

Děti si rozšíří své znalosti o nové poznatky práce s netradičními výtvarnými materiály (metalické barvy, přírodniny) a poznají nové grafické postupy, osvojí si pravidla bezpečnosti při pohybu ve třídě při společných činnostech a výtvarné dramatické i při práci s pomůckami (např. štětci, nůžkami, barvami). Rozvinou a zdokonalí vyjadřování se vlastními slovy při společných diskuzích, vyjádří samostatně své nápady, myšlenky a pocity při hrách a činnostech podporujících tvořivost, kreativitu, fantazii.

#### Psychomotorické:

Děti rozvinou svou hrubou a jemnou motoriku (koordinaci a rozsah pohybu, koordinaci ruky a oka), zvládnou zacházení s výtvarnými pomůckami a materiály i jednoduché úklidové práce.

#### Afektivní:

Děti prožijí radost z vlastní tvorby i spolupráce se spolužáky.

### *Dílčí edukační cíle*

Mezi dílčí edukační cíle patří zdokonalování a rozvoj v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsah pohybu, koordinace ruky a oka), podpora a rozvíjení tvořivosti, kreativity, fantazie, pozornosti a především kooperace při práci na společné tvorbě (např. při práci se štětci). Dalším dílčím cílem byl rozvoj komunikativních dovedností (naučit se domluvit a spolupracovat) a podpora soutěživosti při závodech.

### *Vyučovací metody a organizační formy*

Informačně receptivní metoda: monologická (vysvětlování), dialogická (diskuze).

Metoda názorně demonstrační: předvedení technik.

Metoda praktická: pracovní dovednosti, výtvarná činnost, dramatizace

### *Motivace pohádkou „O zamrzlém jezírku“*

#### Text pohádky:

Nedaleko velkého, hlučného a svítícího města plného věží leželo malé městečko s domy v zahradách. A v jedné z nich se skrývalo, ukryté v rákosí pod vysokým stříbrným smrkem, jezírko. V jezerní hladině se v noci shlížel měsíc s hvězdami

Jezírko ale nebylo prázdné. Představte si děti, že v něm žili kouzelné rybky. Bylo jich dvacet, jako vás, ale měly velice zvláštní šupiny. Některé byly zlaté, jiné stříbrné, další měděné a poslední bronzově duhové. Žily si tam spokojeně, ale jednoho dne se ohlásila zima a mráz uzamkl vodní hladinu. Naštěstí se o zahradu i jezírko staral dědeček, který tu bydlel se svými vnoučaty, Romanem a Lucinkou. Když jezírko zamrzlo, vysekal dědeček pro rybky v ledu díru, aby mohly dýchat.

Jenže v zahradě bydlel ještě někdo a to byly tři kočky, dva mlsní kocouři, šedě mourovatý Harry a rezavě bílý Tony a jedna bílá kočička Micinka. Děda byl vášnivý rybář, a protože domek stál hned u řeky, měly Harry, Tony a Micinka často k večeři čerstvé rybky. Jednou je ale mlsný jazýček zavedl až k zamrzlému jezírku. Po ledu přešly k díře a pokoušeli se packou s drápky některou z rybek ulovit. Naštěstí se zrovna přišly na zamrzlé jezírko klouzat děti Roman a Lucinka a všechny tři kočky se mezi nimi proplétaly a otíraly se jim o nohy. Mezitím děda od řeky přinesl ulovené ryby a tak byly jezerní rybky zachráněny.

### ***Výtvarná výchova***

Zadání pro děti: „Vytvoříme si kouzelné rybky do jezírka?“

Pomůcky:

Metalické tempery (zlatá, stříbrná, měděná a bronzová), voda na ředění barev, tácy s kalíšky, ploché a kulaté štětce, bílý karton A4, trojboké tužky, misky se slupkami z pistáciových oříšků, barevné tuše, nůžky, lepidlo Herkules

Postup práce:

Pedagog dětem popíše postup práce a před započtím si děti připraví za pomoci asistenta ubrusy a výtvarné pomůcky. Každé dítě si na karton předkreslí trojbokou tužkou podle papírové šablony tvar ryby, který vystříhne (mladší děti za pomoci asistentky pedagoga) a nejprve jej bude polepovat slupkami a poté barvit dle své fantazie štětci namočenými v jedné z metalických barev (viz. Příloha V). Ryby mohou být pruhované, puntíkaté či jednobarevné, ale děti musí dávat pozor, aby si vyměňovaly štětce s určitou barvou a barvy tak nepromíchaly. Po zaschnutí barev olemují ocasy a ploutve ryb barevnou tuší a dokreslí oči.

## ***Artefiletika***

Gestická malba na velký formát ve skupinách. Zapouštění temperových barev do klovatiny (viz. Příloha V). Po zaschnutí rozmístění rybek do jezera a kocouří rybářské závody v lovu ryb. Tvorba a následná hra na hladové kocoury má umožnit dětem rozvíjet jak jemnou, tak hrubou motoriku, prostorovou orientaci i víru ve vlastní schopnosti. Dále soutěživost a smysl pro poctivost při hře. Děti se v rolích a kostýmech střídají.

## ***Výtvarná dramatika***

Postavy:

Hlavní postavy: dědeček rybář, Roman a Lucinka, kocouří Harry a Tomy, kočička Micinka (šest dětí)

Vedlejší postavy a pomocníci: měsíc a dvě hvězdy (tři děti osvětlují), pět pomocníků: (rozmisťují rybky na lov a hlídají dodržování pravidel při hře), dva maskéři: (malují barvami na obličej a kocourům vousy, přidělávají ocásky z pruhů kožešin a pomáhají s navlékáním rukavic na lov rybek).

Hudebníci: čtyři děti doprovází pohádku na Orffovy rytmické nástroje (dřívka a bubínek) při příchodu kocourů a při lovu.

Dramatizace probíhá podle příběhu, děti samy si vytváří v rámci výtvarného bloku dekorace, masky a také doprovází hudbou. Kocouří budou mít kocouří pohádkové čepičky, na ruku pletené prstové rukavice a s pomocí pedagoga a asistenta přidělané ocásky ze zbytků kožešin. Všechny děti kocourům při závodu v lovu rybek fandí. Role dětí se při další dramatičce střídají.

## ***Reflexe cílů***

Během výtvarné výchovy si děti rozvíjely především obratnost v jemné motorice, pozornost (při předkreslování a vystřihování rybek i nalepování skořápek z pistácií), fantazii (při práci s metalickými barvami) a kooperaci (při výměně štětců s jednotlivými barevnými odstíny, spolupráci na ploše apod.). Každá rybka odpovídala kreativitě a osobnosti jednotlivých dětí. Děti pracovaly pozorně a zaujatě, v průběhu artefiletické praxe se při práci na zamrzlém jezírku domlouvaly (pracovaly společně na velký formát papíru), projevovaly fantazii a kreativitu ve výtvarných výrazech při gestické malbě.

### *Evaluace aktivit*

Během malby zamrzlého jezírka si oživily technikou (zapouštění temperových barev do klovatiny) vytvářející bohaté struktury a tvary. Tato technika současně s prací, zaujetím a soustředěním probouzí a rozvíjí kreativitu a fantazii a oživuje vzpomínky na přírodu a příběh. A tak některé děti viděly ve skvrnách různé ryby a jejich dětičky rybičky, piraně, mraky a měsíc, co se zrcadlily ve vodní hladině. Jiné zaujalo míchání barev a to, že se spojením modré, fialové a klovatiny vytvořil zvláštní odstín zelené, tedy byly zaměřeny spíše na pokusy s materiály. Menší děti si pohrávaly se stopami štětce a loužičkami klovatiny. Vznikaly tak vodní příšerky a podvodní rostliny. Důležité je, že všechny děti pracovaly se zaujetím a navzájem si půjčovaly štětce určené do klovatiny a ty do barev, malbou na sebe navazovaly a při závěrečné reflexi z tvorby bylo vidět, že je zaujala práce kamarádů a někteří se jí i inspirovaly. V průběhu výtvarné dramatiky se bavily, užily si legraci a pomáhaly si. Problémem u artefietiky a především u výtvarné dramatiky bývá, že se malým dětem musí zdůrazňovat možnost střídání v rolích, jinak vznikají hádky a překřikování. Pokud si ale děti na tyto aktivity uvyknou, překvapují úžasnou fantazií, kterou pedagog může kreativně využít pro další edukační činnost. Během výtvarné dramatiky byly rozvíjeny komunikativní dovednosti (děti se při dramatizaci jak při přípravě, tak vlastní dramatizaci domlouvaly a spolupracovaly), i když s ohledem na věk vznikaly i hádky o role, ale po vysvětlení, že se role budou střídát, probíhaly aktivity s úspěchem a potěšením jak na straně dětí, tak pedagoga. Během celé hry i „lovu rybek“ docházelo k rozvíjení pohybových i sociálních kompetencí (ohleduplnosti, spolupráce, stmelování kolektivu) a podpoře soutěživosti při závodech.



## Příloha II



Obrázek 1: Probuzená jarní zahrada

### Příloha III



Obrázek 2: Louka duhových květů



## Příloha IV



Obrázek 3: Land art slunce



## Příloha V



Obrázek 4: Zamrzlé jezírko

Motto: „Umění spojuje národy a harmonizuje duši“

## **Abstrakt**

ZELINKOVÁ, L. *Rozvíjení výtvarných a sociálních kompetencí dětí předškolního věku skrze expresivní obory*. České Budějovice 2019. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Veronika Blažek Iňová.

**Klíčová slova:** expresivní obory, výtvarná výchova, artefiletika, výtvarná dramatika, výtvarné a sociální kompetence, prosociální chování

Tato bakalářská práce je teoretickým pojednáním o rozvíjení výtvarných a sociálních kompetencí dětí předškolního věku prostřednictvím expresivních oborů. V příloze obsahuje praktické příklady tvořivých činností v návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Tvořivé činnosti jsou zde zaměřeny na expresivní obory, především pak na výtvarnou výchovu, artefiletiku a výtvarnou dramatiku s uplatněním animačního výchovného přístupu a jejich následnou reflexi.

Cílem této bakalářské práce je vytvoření teoretického rámce pro usnadnění tvorby systému aktivit a specifických tvořivých činností v expresivních výtvarných oborech, který by vedl k optimalizaci vztahů ve skupině dětí a mohl být součástí primární prevence ve výchovném působení na první sociální skupiny.

Systém tvořivých aktivit je sestaven tak, aby mohl být přínosem jak při denních aktivitách mateřské školy, tak při zájmových činnostech mateřských škol, na školách v přírodě, tvořivých dílnách s rodiči nebo při volnočasových aktivitách pro děti předškolního věku.

Motto: „Arts connect nations and harmonize the soul“

## **Abstract**

### **Developing visual art and social competences in pre school children through expressive disciplines**

**Key words:** expressive fields, visual arts education, artefiletics, visual arts drama, visual art and social competences, prosocial behaviour

This bachelor work is a theoretical treatise on developing visual and social competences of pre-school children through expressive means. It comprises in its attachment practical examples of creative activities following on the Framework Educational Program for Pre-School Education. Creative activities herein are focusing on expressive fields, primarily on visual arts education, artefiletics and visual arts drama utilizing animation educational approach and their subsequent reflexion.

The aim of this bachelor work is to form a theoretical framework to support creation of a system of activities and specific creative activities in expressive visual art fields aimed at optimising the relationships in groups of children. This set of activities could constitute a part of primary prevention in educational work directed at primary social groups.

This system of creative activities is assembled so as to contribute both to daily activities of the nursery school as well as to leisure activities of nursery schools, in schools-in-nature, creative workshops involving parents or in other free time activities intended for pre-school children.

## SOUHLAS S POŘIZOVÁNÍM A POUŽITÍM FOTOGRAFIÍ

Já....., jako rodič a zákonný zástupce  
žáka/žákyně.....,

uděluji/neuděluji svůj souhlas s pořizováním, zpracováním a uchováváním fotografií,  
audio/video záznamů z výchovy, vzdělávání a akcí konaných třídou, školkou.  
Souhlasím s uveřejněním fotografií svého dítěte na webových stránkách školy  
www.....cz, na internetové službě www.....cz  
a v tisku.

Datum:

Podpis zákonného zástupce dítěte

.....

.....