

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**NEFIGURATIVNÍ UMĚNÍ JAKO INSPIRAČNÍ VÝCHODISKO
VÝTVARNÝCH EXPERIMENTŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Adéla Sýkorová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová

Plzeň, 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

TÍMTO BYCH RÁDA PODĚKOVALA VEDOUcí MÉ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
MGR. MONICE PLÍHALOVÉ ZA DŮVĚRU, TRPĚLIVOST A JEJÍ SKVĚLÉ
RADY PŘI KONZULTACÍCH. VŽDY BYLA VELMI OCHOTNA POMOCI A
STALA SE MOJÍ OPOROU PŘI ZPRACOVÁNÍ TĚTO PRÁCE.

OBSAH

Úvod.....	1
1 TEORETICKÁ ČÁST	3
1.1 POPIS VÝTVARNÉ VÝCHOVY A VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ	3
1.2 SOUČASNÉ CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH.....	3
1.2.1 Současné cíle výtvarné výchovy	4
1.3 VÝVOJ DĚTSKÉHO MYŠLENÍ A VÝTVARNÉHO PROJEVU.....	5
1.3.1 Vývoj výtvarného projevu	6
1.3.2 Důsledky pro plánování výtvarných činností inspirovaných nefigurativním uměním 8	
1.4 POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY V RVP PV.....	9
1.4.1 Vzdělávací oblasti zaměřené na výtvarnou výchovu	9
1.5 VYMEZENÍ POJMU NEFIGURATIVNÍ UMĚNÍ A JEHO DĚLENÍ A PODOBY	12
1.5.1 Historický vývoj.....	13
1.5.2 Geometrická abstrakce a její podoby	14
1.5.3 Abstraktní expresionismus a jeho podoby	15
1.6 VYBRANÁ INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA.....	16
1.6.1 Akční malba – pohyb jako východisko tvorby	17
1.6.2 Vasilij Kandinskij – expresivní barevná skvrna.....	20
1.6.3 Piet Mondrian – mezi horizontálami a vertikálami	21
2 PRAKTICKÁ ČÁST	23
2.1 CÍLE A ZÁMĚR	23
2.1.1 Tvoříme s rozběhem.....	23
2.1.2 Malí vědci.....	30
2.1.3 Pohádka o větru	37
2.1.4 Já, designer	41
2.2 REFLEXE MOŽNOSTÍ ZPROSTŘEDKOVÁNÍ NEFIGURATIVNÍHO UMĚNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE .	46
2.2.1 Zprostředkování nefigurativního umění na základě akce a pohybu.....	47
2.2.2 Motivační pohádka jako cesta k porozumění některým principům nefigurativního umění 47	
2.2.3 Barevné hry a experimenty	47
2.2.4 Asociace ke konkrétním dílům	48
2.3 PŘÍNOS VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ INSPIROVANÝCH NEFIGURATIVNÍM UMĚNÍM K OSOBNOSTNÍMU ROZVOJI DÍTĚTE.....	48
ZÁVĚR	50
RESUMÉ.....	51
SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	52
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	I

ÚVOD

Ve své práci se budu zabývat nefigurativním uměním, jako inspiračním východiskem pro výtvarné experimenty či výtvarné činnosti v mateřské škole. Pokusím se pro děti vytvořit aktivity, které mohou pozměnit jejich postoj k výtvarnému projevu, kresbě a malbě a budu se snažit rozšířit povědomí dítěte v oblasti kultury a umění. V současné době se s nefigurativními směry v mateřských školách spíše nesetkáváme, proto jsem chtěla zkoušet přinést do mateřské školy aktivity, které zajistí, aby se děti s abstraktními směry setkaly.

Cílem mé práce je zjistit, jakým způsobem lze dětem v mateřské škole zprostředkovat některé principy nefigurativního umění. Zároveň se pokusím zjistit, zda děti budou schopny tvořit v nefigurativním proudu a jaký vliv budou mít nabízené činnosti na rozvoj dítěte. Zaměřím se proto na činnosti, které budou pro dítě smysluplné a budou kladně působit na jeho celkový rozvoj.

Motivací k výběru tématu jsem našla ve svém vlastním zájmu v novém nahlížení na pojetí výtvarné výchovy v mateřské škole. Chci se pokusit následujícími činnostmi zapojit i děti, u kterých je výtvarná výchova ne příliš oblíbenou činností, a vytvořit pro ně příznivé prostředí, kde budou moci projevit svoji tvořivost, a podnítit u nich větší zájem o výtvarný projev. Naopak u dětí, které k výtvarným činnostem přirozeně lnou, se chci pokusit obohatit jejich výtvarné schopnosti a dovednosti.

V teoretické části nejprve rozepíšu, co výtvarná výchova znamená pro vzdělání dětí v mateřské škole a jaký vliv má na jejich rozvoj osobnosti. Uvedu hlavní cíle současné výtvarné výchovy. Dále se budu zabývat kognitivním vývojem dítěte. Objasním, jak se u dětí rozvíjí abstraktní myšlení a jaká vývojová specifika je nutné zohledňovat při plánování činností zaměřených na nefigurativní způsoby zobrazování. V rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání vyberu cíle a vzdělávací nabídku, která podporuje zprostředkování nefigurativního umění dětem. Poté vytvořím myšlenkovou mapu podob nefigurativního umění, abych ukázala rozmanitost přístupů k abstraktní tvorbě. Z této kapitoly vyberu určitá inspirační východiska, která se pokusím interpretovat dětem v mateřské škole v praktické části. Praktická část bude obsahovat cíle a záměry výtvarných experimentů. Následně budou uvedeny didaktické struktury jednotlivých výtvarných činností, samotný průběh a následná reflexe. Na závěr mé praktické části uvedu reflexi možností zprostředkování nefigurativního umění v mateřské škole a přínos výtvarných experimentů.

Ve sběru všech znalostí, potřebných pro psaní této práce, se chci opřít především o knižní zdroje zaměřené na historii umění, jeho vývoj a didaktiku. Zároveň budu nahlížet do pedagogických a psychologických knih, kde očekávám pevný teoretický základ pro tvorbu mých výtvarných experimentů. Informace budu také získávat i na ověřených internetových stránkách zabývajících se výtvarným uměním, didaktikou výtvarné výchovy, psychologíí či pedagogikou.

1 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se budu zabývat popisem výtvarné výchovy, jejího významu a cílů. Navážu na kognitivní vývoj dítěte a jeho projevy grafického zobrazování. V rámci vzdělávacího programu se pokusím najít cíle a vzdělávací nabídku, která podporuje aktivity zprostředkované nefigurativním uměním. Budu se zabývat historií a vznikem tohoto uměleckého proudu a uvedu vybraná inspirační východiska.

1.1 POPIS VÝTVARNÉ VÝCHOVY A VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ

Výtvarná výchova je předmět, který rozvíjí děti/žáky po stránce kognitivní, psychomotorické a afektivní, a čerpá obsahy z oblasti výtvarného umění. Na základní škole je tento předmět povinným, na gymnáziu či jiných středních školách může být povinně volitelný. V mateřské škole by měla výtvarná výchova do výuky/řízené činnosti vstupovat průběžně a rozvíjet tak děti v předškolním věku již od začátku, aby se jejich již zmíněné atributy (rozvoj v kognitivní, afektivní a psychomotorické rovině) mohly pro ně v co největší možné míře naplnit a nastavil by se tak ten nejlepší možný základ pro jejich další rozvoj na základní škole. Výtvarné činnosti jsou důležitým prostředkem pro osobnostní rozvoj dítěte (Hazuková, 2011).

Výtvarná výchova, jak už můžeme z těchto slov usuzovat, má být dlouhodobým procesem, který působí na výchovnou složku a také na složku technickou či hodnotící. Na technickou složku proto, že užívá různé techniky a prostředky, které působí na naše smysly, a pomáhá vyhodnotit nedefinovatelné vlastnosti objektů (Hazuková, 2011).

V předškolním a školním věku dítěte jsou výtvarné činnosti pro děti velmi přirozeným způsobem vyjadřování a jsou pro ně nepostradatelné. Výtvarnou výchovu lze brát jako způsob vzdělávání, ve kterém má své místo i hra, humor, relaxace a uvolnění. Výtvarné činnosti mohou být zásadní pro kognitivní rozvoj dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Hazuková, 2011).

1.2 SOUČASNÉ CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

V této kapitole se chci zaměřit na participaci výtvarné výchovy na všeobecném vzdělávání. Mým záměrem je popsat vnímání tří hlavních vzdělávacích cílů v RVP PV, které

využíváme při rozboru své výchovně-vzdělávací činnosti. Nakonec uvedu současné cíle výtvarné výchovy.

Jak jsme se dozvěděli již v předchozí kapitole, tak výtvarná výchova využívá k jejímu naplnění výtvarné činnosti. Tyto činnosti se realizují pomocí zvláštního výtvarného jazyka. Výtvarný jazyk je vše, co během výtvarné činnosti používáme za účelem vytvoření výtvarného díla. Při používání výtvarného jazyka je třeba uplatnit zrak, hmat i další smysly. Komunikace probíhá díky uplatňování výtvarných vyjadřovacích prostředků. Cílem výtvarné výchovy je tedy osvojování a rozvíjení již zmíněných prostředků k tvorbě a uskutečňování výtvarné činnosti, která naplňuje výtvarnou výchovu (Hazuková, 2022).

Existují ale i dílčí cíle, které jsou z obecného hlediska přesnější a při výuce častěji používané. V pedagogice je nejdůležitějším aspektem splňování zároveň tří rovin. Abychom jako pedagogové při evaluaci byli úspěšní, musíme si položit tři základní otázky:

1. Co se dítě naučilo?
2. S jakou hodnotou se potkalo?
3. Jaký mělo prostor pro samostatnost?

Pokud dokážeme odpovědět na tyto 3 základní otázky, úspěšně jsme splnili cíl výuky.

Je lepší hlavní cíl definovat například prostřednictvím tří dílčích cílů. Při formulaci cíle se zaměřujeme na to, čeho chceme s dětmi dosáhnout. Při prvním cíli se zaměřujeme na rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání (RVP PV, 2021).

Při výtvarné činnosti si můžeme stanovit cíl takový, kde například s dětmi můžeme pozorovat postupné splývání a mísení barev, či zapojovat do procesu paměť, fantazii nebo myšlení. U dílčího cíle druhého, afektivního směru, působíme na osvojení si základu hodnot, na nichž je založena naše společnost, takže například na vytváření kladného vztahu k výtvarné výchově, ke kultuře a umění, rozvíjení vztahů k druhým lidem. Obecně je tento cíl zaměřen hlavně na pocitovou složku člověka. Při třetím dílčím cíli je potřeba se zaměřit na získání osobní samostatnosti a schopnosti se projevovat jako samostatná osobnost působící na své okolí. Zde například můžeme vytvořit takový cíl, kde bude dítě samostatně a svobodně využívat „výtvarný jazyk“ jako komunikaci mezi činnostmi a subjekty.

1.2.1 SOUČASNÉ CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Počátky výtvarné výchovy v Rakousku-Uhersku můžeme datovat již koncem 18. století. Tehdy se však předmět vyučovaný na školách jmenoval „kreslení“. Kreslení bylo

nově zavedeným předmětem, který se stal pro žáky povinným a odstartoval tak první didaktické formy výtvarného umění na školách. Avšak i toto mělo své hranice. Předmět byl směřován spíše ke konstruktivním úlohám. Bylo opomíjeno expresivní chápání výtvarných činností a šlo spíše o zdokonalování dítěte po technické stránce. To byl hlavní cíl – praktické využití ve výrobě a státní správě. Časem se tento předmět měnil, rozvíjel, měnily se i jeho cíle (Čermák, 1939).

Nynější cíle jsou zcela odlišné od těch prvotních. Nejde jen o osvojení si zobrazovacích dovedností, ale především jde o rozvoj osobnosti, seberealizace, estetického vnímání, kritického myšlení a především pochopení „výtvarného jazyka“. Všechno by mělo započnout již v předškolním věku, protože tehdy je dítě nejsenzitivnější a otevřené možnostem. V současných cílech můžeme najít cíle specifické pro výtvarnou výchovu a cíle obecného rozvoje osobnosti (Hazuková, 2022). Tyto dvě skupiny cílů se mohou v průběhu tvorby prolínat.

Současné cíle výtvarné výchovy jsou dle Hazukové:

- rozvoj tvůrčích schopností,
- rozvoj kritického myšlení,
- rozvoj jemné i hrubé motoriky,
- rozvoj estetického a vizuálního vnímání,
- rozvoj emocionálních schopností, komunikace, sebepojetí a sebepoznání,
- docílení úspěchu,
- osvojení výtvarných činností jako smysluplného trávení volného času, prostředek seberealizace, projevu individuality,
- rozvoj k přípravě na budoucí zaměstnání.

(Hazuková, 2022)

1.3 VÝVOJ DĚTSKÉHO MYŠLENÍ A VÝTVARNÉHO PROJEVU

Téma mé bakalářské práce je založeno na zprostředkování nefigurativního výtvarného umění, tedy abstraktních výtvarných projevů. V rámci teoretické části je třeba položit si několik otázek týkajících se vývojových specifíků u dětí. Jsou děti schopné pochopit abstrakci? Budou moci nefigurativně tvořit? Kdy doopravdy začínají abstraktně myslet? V této kapitole chci vytvořit faktický základ pro podporu nefigurativní tvorby v mateřské škole, abych mohla volit vhodné cesty pro zprostředkování nefigurativního umění v rámci části praktické.

V dětském myšlení a výtvarném projevu, existují určité zákonitosti, díky nimž můžeme sledovat postupnou lidskou ontogenezi. Již mnoho psychologů určilo vzestupný vývoj dítěte. Někteří z psychologů se v pohledu na ontogenezi dítěte shodnou, jiní však nikoliv. Například vezměme v potaz dětský vývoj dle Jeana Piageta oproti vývoji dle Vygostkého.

Jean Piaget tvrdil, že největším aspektem pro zdravý vývoj dítěte je především vývoj jazyka. Zastává názor, že nejprve musí dítě porozumět pojmu a až následovně sdělit pomocí slov pojem ostatním. Zjednodušeně jde o to, že i když má dítě osvojenou velmi širokou škálu slovní zásoby, neumí s ní prostě naložit. Nejprve musí slovům porozumět, než je začne užívat. Popsal čtyři fáze kognitivního vývoje. Shrme-li celou Piagetovu teorii, bude znít tak, že jazyku předchází myšlení (Piaget, Inhelderová, 2001).

Naopak Vygotskij zastává ten názor, že myšlení předchází jazyk, který má ve vývoji jasnou ústřední funkci. Vygostkého teorie spočívá na principu zóny nejbližšího vývoje. Stručná definice zóny nejbližšího vývoje, také nazývána jako zóna proximálního vývoje, je souhrn všech schopností dítěte, kterých aktuálně nemůže samo dosáhnout, ale s pomocí druhé zkušenější osoby je může získat (Vygotskij, 2004).

I když každá teorie obou vážených psychologů má odlišné základy, oba dávají na vědomí, že dítě má určité kognitivní limity, na které by se mělo podle nich pohlížet, a kladou důraz na zaměření se na dítě. Stejně jako fungují určité zákonitosti v dětském myšlení, tak můžeme najít určité zákonitosti i v kresbách.

1.3.1 VÝVOJ VÝTVARNÉHO PROJEVU

Helena Hazuková popsala několik vývojových stádií dětského výtvarného projevu, které jsem přiřadila k jednotlivým fázím dětského myšlení podle J. Piageta.

Stádium čáranic odpovídá **senzomotorickému období** podle Jeana Piageta. Tato fáze je omezena na děti od narození po 2. rok života. V průběhu této fáze se dítě přizpůsobuje svému okolí. Vnímá, co se děje kolem něj, a snaží se napodobovat své okolí. Využívá především své smysly a motoriku. Zde je nejdůležitější stálost objektu. Dítě potřebuje mít kolem sebe vhodné prostředí ke svému úspěšnému rozvoji. V tomto období se začíná rozvíjet motorika dítěte, čáranice mohou jasně pomáhat v pohybu ruky a jde o první setkání dítěte a kresby. Dítě většinou vezme do ruky tužku a začne bez jakéhokoliv systému čárat na papír. Při tomto procesu děti zlepšují spíše hrubou motoriku, protože jde o celý pohyb ruky, takže i ramene. Stádium čáranic je významné právě kvůli zdokonalování hrubé motoriky a celkového pohybu tužky po papíře. Dítě se učí vést linii po papíře. Zkouší zastavit

pohyb a následovat i ostatní směry. Zároveň se rozvíjí i psychická stránka dítěte, jelikož se právě v tu chvíli soustředí na určitou činnost a dostává se tak do psychické pohody. Začíná vnímat nové objekty, materiály a způsoby použití. Pozoruje, jak za sebou tužka zanechává barevnou linii a dochází k postupnému rozvíjení zahájení představivosti (Hazuková, Šamšula, 2005; Piaget, Inhelderová, 2001).

Po skončení stádia čáranic se objevují první nápodoby kresbou. Přejít do **stádia prvotního obrazu** v kresbě naznačuje přechod do **stádia předoperačního myšlení** podle J. Piageta. Dítě už vnímá okolí a spojuje ho s kresbou. Představivost se spojuje s kresbou. V průběhu tohoto stádia dítě připodobňuje čáranici určitému objektu či věci. Například nakreslí něco, co na první pohled dospělý člověk nebo vyspělejší jedinec pochopit nemůže a nevidí ve čáranici žádný systém, ale dítě zde může spatřit slunce, psa nebo auto. Dítě nejdříve kreslí bez záměru a pojmenovává kresbu až ke konci. K obsažné kresbě spíše přikládáme takové kresby, které dítě začne kreslit s určitým záměrem. V praxi to funguje tak, že se dítě rozhodne nakreslit slunce (má záměr), vezme do ruky tužku, kreslí a při dokončení řekne, že namalovalo slunce. Tato kresba je již obsahovou kresbou – shodují se záměr a výsledek. Dítě v tomto stádiu kreslí hlavně viděné, zapojuje všechny smysly a musí to být pro něj reálné (Hazuková, Šamšula, 2005; Piaget, Inhelderová, 2001).

Po stádiu prvotního obrazu nastupuje **stádium vytváření grafických typů**. V tomto stádiu se objevují první základní grafické typy zobrazení určitého objektu, věci či postavy. Grafický typ může být například kruh/ovál zobrazující míč, části těla, ovoce apod. V této fázi dochází k hlavnímu zdokonalování jemné motoriky. Děti zároveň sledují určité hlavní znaky kresleného objektu a snaží se je přenést na papír. Kresby této fáze už začínají mít určitou podobu s realitou. Každé dítě je originálním jedincem, který užívá své vlastní grafické typy zobrazení. Každé dítě si vytvoří svůj určitý systém v kresbě a ten využívá po dlouhou dobu. Tělo či jiné objekty kreslí neustále stejným způsobem a stává se pro něj určitým vzorcem. Postupně tyto naučené vzorce rozvíjí, rozlišuje a zdokonaluje. Stádium grafických typů se zároveň nese do ostatních fází dětského myšlení. Zde leží právě onen základ, ze kterého všechna následná grafická zobrazení vychází (Hazuková, Šamšula, 2005; Piaget, Inhelderová, 2001).

Dále se dle Piageta objevuje u dětí ve věku od 7 do 11 let **fáze konkrétních operací**. Začíná s nástupem do 1. třídy základní školy a končí přibližně v 5. třídě. V této fázi děti již egocentrismus opouští či je opustil. Začínají chápat perspektivu druhé osoby. Začínají v komunikaci přebírat názory druhých osob a osvojovat si je. Debatovat dokáží o

konkrétních věcech a začínají logicky přebírat časoprostorové uspořádání událostí. I když v této fázi ještě občas děti mohou bojovat s myšlenkou založenou na logickém myšlení. stále ještě nedokážou uvažovat abstraktně. Pokud řeší úkol, potřebují k tomu existující objekty. Nejsou schopny nenávně počítat. V období po 7. nebo 8. roce života přichází **stádium obratu k napodobování optické podoby objektů**. V tomto stádiu se děti pokouší co nejlépe znázornit graficky realitu. Začínají kreslit reálné situace, které postupem času obohacují pohybem. Mají snahu zachytit i rozměr třetí dimenze, stínování a různé struktury. Po skončení fáze konkrétních operací následuje **fáze formálních operací**. Tato konečná fáze se objevuje u dětí od 12 let. Děti v této fázi dokážou logicky uvažovat a myslet. Umí pracovat na konkrétních operacích nejen postupně a návazně, ale mohou se vracet zpět nebo řešit úkoly, které se sebou vůbec nespojují. Tohle jim už mysl dokáže dovolit. **Právě v tomto období dokážou myslet abstraktně**. O abstraktních věcech mohou přemýšlet i o nich diskutovat. Sestavují různé hypotézy a logicky uvažují. Zde by se dalo z obecného hlediska říct, že je dítě schopné plnohodnotně abstraktně tvořit, protože je na to už dostatečně myšlenkově vyspělé. Začátkem tohoto období nastává stádium **krize dětského výtvarného projevu**. Díky osobnostnímu rozvoji a jeho změnám dítě začíná pohlížet na svoji tvorbu kriticky. Postupem času se spontánní kresba dostává do pozadí a dítě má snahu pouze o téměř dokonalé zobrazení skutečnosti, které není ve své podstatě stoprocentní. Proto může nastat tzv. krize a dítě přestává jevit zájem o kresbu. V rané dospělosti se stává, že se jedinec znovu vrátí ke kresbě a výtvarnému projevu (Hazuková, Šamšula, 2005; Piaget, Inhelderová, 2001).

1.3.2 DŮSLEDKY PRO PLÁNOVÁNÍ VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ INSPIROVANÝCH NEFIGURATIVNÍM UMĚNÍM

V předchozí kapitole jsme se dozvěděli o postupném vývoji dětského myšlení a výtvarného projevu. Abstraktně myslet je dítě schopno až ve 12 letech, avšak mé výtvarné činnosti nejsou zakotveny na abstraktním myšlení, ale pouze na tvorbě abstraktních umělců. Dítě má kolem sebe viditelné prvky, při tvorbě pracuje s určitým záměrem a vše je založeno na viditelném. Proto by výtvarná činnost, přibližující nefigurativní umění dítěti v předškolním věku, neměla být problémem a měla by být zvládnutelná a uzpůsobena jeho možnostem a schopnostem. Proto jsem došla k závěru, že nefigurativní umění je potřeba dětem v mateřské škole zprostředkovat pomocí konkrétních věcí či asociací jim lehce pochopitelným.

Děti, se kterými budu výtvarné experimenty provádět, budou ve věku od 3 do 7 let. Setkám se s dětmi ve fázi předoperačního myšlení, které se budou nejspíše pokoušet o svoji první nápodobu kresbou. Dá se předpokládat, že děti budou rozvíjet grafické typy pro zobrazování různých objektů, ve své tvorbě budou vycházet z konkrétních představ, zobrazovat náměty, které je obklopují v jejich každodenní realitě. Dle Piageta dítě může myslet abstraktně až ve fázi formálních operací. Takže ani po dítěti ve fázi konkrétních operací nemůžeme vyžadovat, aby abstraktně myslelo. Musíme tedy zvolit cestu určitých podnětů, aby mělo dítě možnost při tvorbě uchopit konkrétní věc, na základě které bude nefigurativně tvořit. Je třeba jednotlivé proudy přinášet pomocí aktivit, které jim určená inspirační východiska z velké míry zjednoduší, aby byl experiment smysluplný.

1.4 POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY V RVP PV

RVP PV je kurikulární dokument, který působí jako hlavní složka pro institucionální vzdělávání. Rámcový vzdělávací program přichází se zdůrazňováním klíčových kompetencí. Tyto kompetence představují všechny schopnosti, dovednosti, vědomosti a postoje dítěte, které se vážou k situacím běžného života, proto je důležitá jejich návaznost se vzdělávacím obsahem, aby mohl nastat maximálně možný rozvoj dítěte na jeho úrovni a následné využití v životě. Dokument vychází z myšlenky celoživotního vzdělávání. Přijímá jednotlivá specifika u vývoje dětí v předškolním věku, dále se zaměřuje na jejich maximální vývoj na základě jejich dosažitelné úrovně se zohledněním speciálních vzdělávacích potřeb. RVP PV pedagogům definuje podmínky, cíle, očekávané výstupy a zprostředkovává nabídku činností, příležitostí v různých vzdělávacích oblastech a umožňuje proces vzdělávání přizpůsobovat metodám a formám, místním podmínkám, možnostem a potřebám (RVP PV, 2021).

1.4.1 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI ZAMĚŘENÉ NA VÝTVARNOU VÝCHOVU

Dítě se již v mateřské škole setkává s výtvarnými činnostmi každodenně, proto by jim pedagog měl vymezit jejich cíle a záměry dle RVP PV tak, aby dítěti dávaly smysl a byly pro něj přínosné do budoucnosti. Avšak je dobré dětem předkládat umění pomocí nefigurativního umění? Můžeme najít právě v rámcovém vzdělávacím programu podložený fakt, že je prospěšné dětem zprostředkovávat něco abstraktního? V každé vzdělávací oblasti

se chci zaměřit na to, co mohou v této práci přinést dětem a zda se mohou objevit i jako cíle v RVP PV.

Dítě a jeho tělo

Z této oblasti lze vyvodit výtvarné vzdělávání na biologické úrovni. Je tím myšlen především rozvoj pohybu, manipulace, zvládnání činnosti na úrovni samoobsluhy a vedení dítěte ke zdravým životním návykům a postojům. Zjednodušeně lze říci, že zde sledujeme vývoj dítěte a podporu růstu na fyziologické a biologické úrovni.

Dílčí vzdělávací cíle – Co jako pedagog podporuji?

Z uvedených cílů této oblasti lze vyvodit, že nefigurativní umění jako inspirační východisko pro výtvarné činnosti v mateřské škole bude jednoznačně podporovat rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti jemné a hrubé motoriky, rozvoj a užívání smyslů a také rozvoj odlišných technických způsobů zpracování činností, což jednoznačně splňuje rozvoj dovedností dítěte.

Vzdělávací nabídka – Co jako pedagog mohu dítěti nabídnout?

Pro naplnění cílů z oblasti „dítě a jeho tělo“ nabízím dětem manipulační činnosti a jednoduché úkony s výtvarnými pomůckami, náčiním, materiálem a činnosti, které mají pro děti praktický význam. Aby děti mohly bez problémů konstruovat a vykonávat grafické činnosti, nesmíme zapomenout na poučení o správném zacházení a nabídnout tak nácvik účelného a bezpečného zacházení (RVP PV, 2021).

Dítě a jeho psychika

Tato vzdělávací oblast má na starost vývoj v oblasti psychologické. Probíhá zde rozvoj intelektu, duševního zdraví dítěte a jeho psychické zdatnosti. Nachází se zde podoblasti fantazie, kreativity a představivosti, které tvoří jedny z hlavních cílů výtvarné výchovy.

Dílčí vzdělávací cíle – Co jako pedagog podporuji?

Zde jednoznačně splňujeme cíl jako rozvoj zájmu o neverbální sdělení, čímž je konkrétně myšleno výtvarné sdělení. Při výtvarných činnostech v mé práci si děti budou naplňovat cíl o rozvoji komunikativních dovedností. Zajistíme i rozvoj tvořivosti, fantazie, smyslového vnímání a posilování přirozených poznávacích citů. Za hlavní cíl považuji

rozvoj estetického vnímání, citění, prožívání a osvojování si elementárních poznatků výtvarné výchovy.

Vzdělávací nabídka – Co jako pedagog mohu dítěti nabídnout?

K naplňování cílů dochází pomocí nabídky rozhovorů, diskusí a následného komentování toho, co děti prožily. Výtvarné činnosti jsou všestranně zaměřené, proto děti mají možnost setkat se se čteným příběhem. Zároveň jde o nabídku pokusu, kde děti budou pozorovat a provádět konkrétní operace s materiálem. V činnostech se setkáme i s různými experimenty podporujícími tvořivost a fantazii. Prakticky vzato, téměř každá nabídka činnosti z RVP PV v oblasti „dítě a jeho psychika“ se zobrazuje v konkrétních činnostech mé bakalářské práce, a proto naplňuje většinu cílů této oblasti (RVP PV, 2021).

Dítě a ten druhý

Záměrem této oblasti je rozvoj a podpora mezilidských vztahů, kultivovanosti a obohacování v rámci komunikace.

Dílčí vzdělávací cíle – Co jako pedagog podporuji?

Cíle této oblasti jsou splněny jako rozvoj kooperativních dovedností a neverbálních dovedností. Dále podporuje rozvoj ohleduplnosti ke druhé osobě, jelikož aktivity nejsou pouze individuálními činnostmi, ale hlavně skupinovými a kooperativními.

Vzdělávací nabídka – Co jako pedagog mohu dítěti nabídnout?

Nabídka se zde projevuje jako činnosti kooperativní a skupinové. Hry a činnosti, které děti vedou ke spolupráci s druhými a splňují pravidla vzájemného soužití. Aktivity s sebou nesou také hlavně záměr podporující sblížování dětí při výtvarných činnostech, což činnosti zajišťují (RVP PV, 2021).

Dítě a společnost

Zde je kladen důraz na vývoj sociokulturní. Oblast se zaměřuje na poznávání výtvarného umění a jeho podoby.

Dílčí vzdělávací cíle – Co jako pedagog podporuji?

V cílech této oblasti se náznakem projevuje cíl o porozumění neverbální komunikaci, což můžeme považovat jako sdělení umělce přes jeho konkrétní umělecké dílo. Dětem můžu sdělení vysvětlit, ale nemůžu předpokládat, že ho pochopí zcela, protože nemají ještě vyvinuté abstraktní myšlení. Můžeme ale naplnit cíl týkající se seznamování dětí s kulturou

a uměním a vytvářet tak pozitivní vztah k umění a rozvoj estetického vkusu. Umělecká díla mohou dětem zprostředkovat na základě konkrétních asociací a respektovat jejich názorné myšlení.

Vzdělávací nabídka – Co jako pedagog mohu dítěti nabídnout?

Ve vzdělávací nabídce mohu nabídnout tvůrčí výtvarné činnosti, které budou naplňovat cíle této oblasti. Setkávání se s výtvarnými činnostmi například v galeriích a vytvářet hry, které dětem umožní spolupodílet se na jejich průběhu a výsledcích (RVP PV, 2021).

Dítě a svět

Důraz je kladen na životní prostředí jako činitel dění. Dítě by mělo chápat jeho význam a změny. Objevuje se zde jeden z cílů výtvarné výchovy, a to je rozvoj citu ke svému okolí a dění v přírodě.

Dílčí vzdělávací cíle – Co jako pedagog podporuji?

Cíle této oblasti se nejvíce projevují jako vytváření povědomí o širším kulturním pojetí, spojené hlavně s uměním a jeho rozmanitostí. V jedné aktivitě si dokonce osvojujeme poznatky a dovednosti k vytváření společného harmonického prostředí.

Vzdělávací nabídka – Co jako pedagog mohu dítěti nabídnout?

Nabízíme aktivity k seznamování se se světem, tzn. ukazovat a nabízet dětem rozmanitá výtvarná díla různých umělců a následně spoluvytvářet prostředí, přičemž se setkáme s praktickými činnostmi a materiály nejrůznějšího typu (RVP PV, 2021).

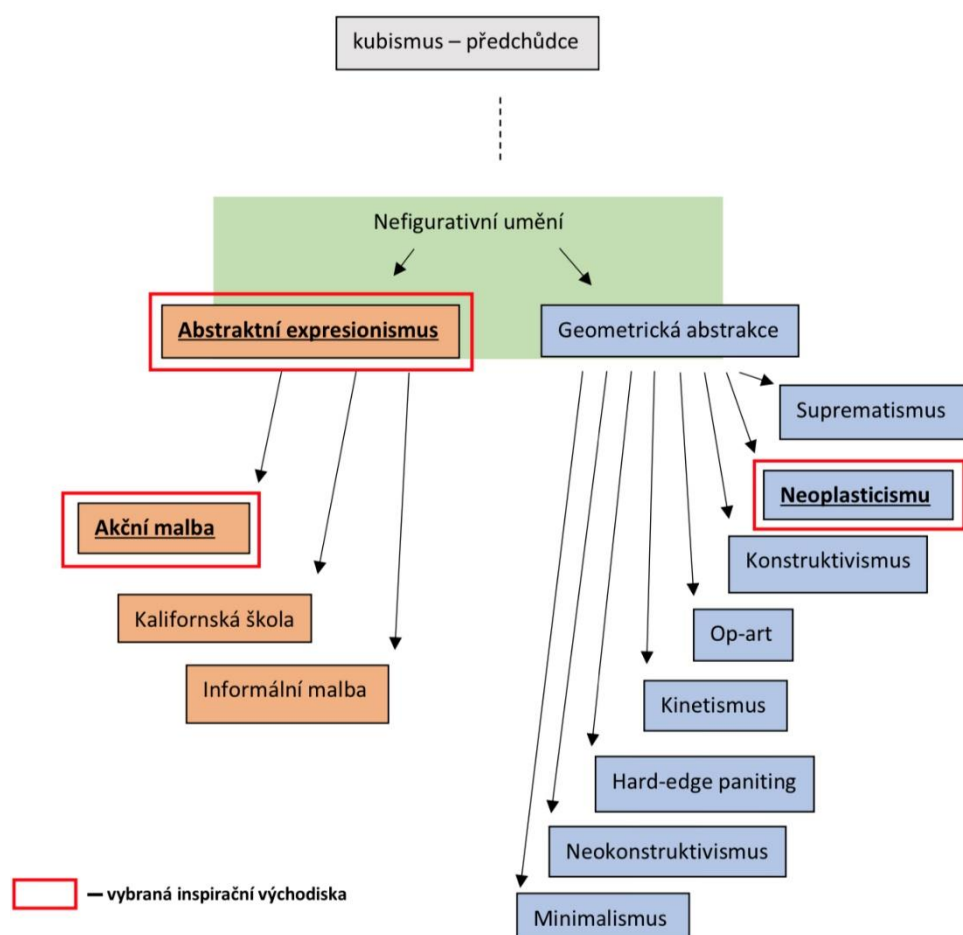
1.5 VYMEZENÍ POJMU NEFIGURATIVNÍ UMĚNÍ A JEHO DĚLENÍ A PODOBY

V této kapitole se chci zaměřit na postupný vznik a vývoj nefigurativního umění, současně přijít na tehdejší vliv doby jeho vzniku a propojení mezi dílčími uměleckými směry, jak se vzájemně umělci ovlivňovali, spojovali či se dělili na odlišné „kmeny“. Představím jednotlivé podoby nefigurativního umění, které obecně popíšu.

Nefigurativní umění lze nazvat také abstraktním uměním. Přestavuje abstraktní část umění, jejímž výsledkem je nepředmětné, nezobrazující dílo. Jelikož výsledek výtvarného díla nemá žádnou figuru, nazýváme tento směr jako nefigurativní umění. Tento umělecký směr se zakládá na popírání viditelného a svá díla interpretuje pouze výrazovými prostředky. Výtvarné prostředky participují na tvorbě umění ve všech směrech. Jsou nezbytnou součástí

pro práci na výtvarném díle. V nefigurativním neboli abstraktním umění je kladen důraz především na **výtvarně výrazové vyjadřovací prostředky**. Zobrazují přímo proces tvorby a dokáží zjednodušit pojednání o výtvarném díle. Mezi tyto prostředky lze zařadit barvy, linie či tvary. (Mráz, 2011)

V pojmové mapě ukazují některé tendence nefigurativního umění, které řadím mezi dva hlavní proudy – geometrická abstrakce a abstraktní expresionismus. Při sestavování myšlenkové mapy jsem vycházela ze studia literatury „*Průvodce výtvarným uměním V*“. Zde jsem se zaměřila na jednotlivé proudy, pokusila jsem se pochopit hlavní myšlenky a následně jsem je roztříдила pod abstraktní expresionismus a geometrickou abstrakci.



Obrázek 1 pojmová mapa

1.5.1 HISTORICKÝ VÝVOJ

Historie nefigurativního umění sahá již do období kolem roku 1907. Tehdy odstartoval umělecký směr kubismus. Vznik tohoto směru se stal nekonvenčním objevem této doby. Právě díky skutečnosti, že se kubisté snažili o zachycení předmětu, osoby, či

viděného z více úhlů pohledu, vznikl obraz, který razantně proměnil podobu figurativního zobrazení. Proto bych zařadila počátky nefigurativního umění už do doby kubismu. Tehdy se svět kubistů rozdělil na dvě části. Na kubisty, kteří svému směru byli oddaní a stále svět viděli v určité figuře, kterou přenášeli do svých děl, a na ty, kteří si ponechali jisté principy, avšak viděli ve svých dílech něco víc a snažili se to prohloubit. Kubismus tedy přivedl některé umělce tehdejší doby k nefigurativnímu umění. Za umělce, kteří položili takzvaný základní kámen abstraktního umění lze považovat Roberta Delaunaye, Pieta Mondriana či Františka Kupku aj. (Mráz, 2011).

Nejen kubismus byl základem pro abstrakci, ale také orfismus a futurismus. Tyto směry se soustředily na barvu a její význam. V případě orfismu šlo o kladení důrazu na rytmus. František Kupka byl klíčovým umělcem orfismu (stejně jako Robert Delaunay). Právě vztah malby s hudbou se považuje za prvopočátek vzniku nefigurativního umění. V předválečném období se abstrakce či nefigurativnost dělily na dvě části. Jednu část tvořily spíše abstrakce vycházející z kubismu, které se zaměřovaly na **geometričnost**. Ta se opírá spíše o přesné linie a body. Druhá část se zaměřovala na využití barev jako takzvanou **expresi**. Šlo o využívání gest, která náhodně vytvořila abstraktní dílo. Právě náhoda je zde velmi důležitá. Z toho jednoduše vyplývá, že máme před sebou abstraktní umění rozdělené na dvě větve. I když jsou si velmi blízké, pro tvorbu jsou odlišnými – geometrická abstrakce versus abstraktní expresionismus (Mráz, 2005).

Roku 1910 Vasilij Kandinskij namaloval svůj první abstraktní obraz. V roce 1911 bylo založeno hnutí „Der Blaue Reiter – Modrý jezdec“. Zakladatelem byli Franz Marc, Vasilij Kandinskij a Gabriela Münterová. Tito umělci jeví zájem o abstraktní tvorbu. Tehdy přisuzovali barvám jistý význam. Měli snahu proniknout k podstatě univerzálního řádu světa a zkoumat výtvarný element výtvarného jazyka, jako prostředek tvorby (Foster, 2015).

1.5.2 GEOMETRICKÁ ABSTRAKCE A JEJÍ PODOBY

Geometrická abstrakce je racionální nefigurativní proud, který vznikl přibližně kolem roku 1945. První dílo geometrické abstrakce vzniklo nejspíše za působení skupiny Section d'or neboli „Zlatý řez“. Byla to skupina umělců, kteří byli spojováni s kubismem a orfismem. Byli to právě ti umělci, kteří se odvrátili od kubismu k nefigurativnímu směru. Skupina působila od roku 1911, právě tehdy, když se zrodilo první abstraktní/nefigurativní dílo Vasilije Kandinského (Pioján, 2000).

Podoby geometrické abstrakce nacházíme v několika následujících proudech od suprematismu až po minimalismus. **Suprematismus** je umělecký směr, který zobrazuje nepředmětné prvky. Nutí diváky vcítit se a přemýšlet o uměleckém díle v přesahu vnějšího zdání (Hodge, 2019). Jde o druh kompozice, která se skládá z geometrických prvků tmavých barev na světlém pozadí. **Neoplasticismus** je směr, který se opírá o harmonii barev a duchovno. Umělci tvořící v neoplasticismu přetvářejí celý svět do pouhých vertikál a linií. Tento směr se zdá být celosvětově nejslavnější, jeho motivy se v dnešní době objevují na spoustě míst. V geometrické abstrakci se objevují také směry jako je konstruktivismus nebo op-art. **Konstruktivismus** s sebou také přináší geometrické prvky a nově i konstrukci, techniku či stereometrii. Tento směr se opírá především o linie a křivky v prostoru. Jelikož nejde pouze o obrazy, ale i sochařství a architekturu, objevují se zde i rozmanité materiály kovu a skla. **Op-art** se překládá jako tzv. zrkové umění. Hlavním principem je ošálit smysly diváka. Umělci směru op-art používali k tvorbě nejen široké barevné spektrum, ale také principy matematiky, které ve výsledku vytvářely iluzi celého uměleckého díla. Mezi geometrickou abstrakci také zařazujeme kinetické umění neboli **kinetismus**. Ve stylu kinetismu umělci vytvářeli plastiky i sochy, které se staly dynamickými, jelikož k nim byl přidělán určitý pohon (motor), který uváděl sochu či plastiku do pohybu. Stejně jako op-art a kinetismus je i **neokonstruktivismus** založen na matematických principech a řádu. Tento směr se vyznačuje svým přesným matematickým řádem a působí na člověka jako směsice konstrukcí a geometrických prvků. Zde se setkáváme s využitím počítače k umění. Pomocí počítače tvoří ve směru neokonstruktivismu náš přední český umělec Zdeněk Sýkora. **Hard-edge painting**, v překladu radikální abstrakce, byl přístup k abstraktní malbě, který zobrazoval velké barevné plochy s ostrými hranami. Šlo především o kontrast a harmonii. Nejblíže se podobá neoplasticismu. Konečnou podobou geometrické abstrakce je **minimalismus**. Minimalismus je tvořen sochařskými principy a umělec se v tomto stylu snaží na diváka přenést pocit, který v něm nevyvolá touhu pít se po zobrazovaném. Zobrazuje to, co zobrazuje. Záměrem je oprostit se v co největší možné míře od vnějšího světa (Bláha, Slavík, 2007).

1.5.3 ABSTRAKTNÍ EXPRESIONISMUS A JEHO PODOBY

Vasilij Kandinsky je považován za autora prvního abstraktního obrazu. Tehdy šlo spíše o náhodu než cílenost, ale právě na náhodě si abstraktní umění hodně zakládá. Z děl

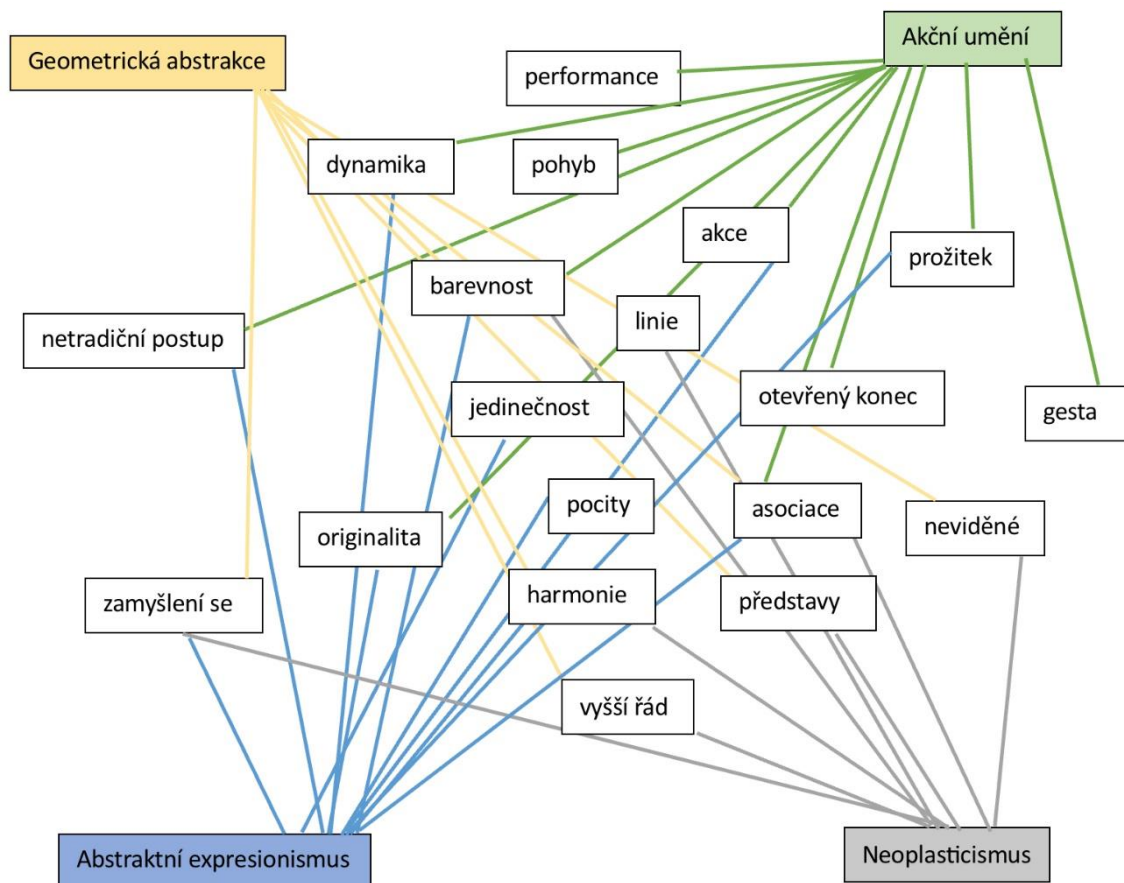
abstraktního expresionismu můžeme vyčíst pocity a výraz, jakým autor tvořil. Abstraktní expresionismus je výrazově existenciální nefigurativní směr (Bláha, Slavík, 2007).

Podoby abstraktního expresionismu nalezneme v akční malbě. **Akční malba** je druh nefigurativního směru, která je založena na náhodě a určité akci. Akční umělci tvoří pohybem. Vykonávají při tvorbě velké rozmachy štětcem či gesta nebo lijí přímo barvu na plátno (tato technika se nazývá dripping). Vždy jde o rychlé náhodné akční pohyby. Tvorba těchto umělců se jistým způsobem zdá být i určitým druhem performance, jelikož někteří umělci tohoto směru tvoří přímo před zraky diváků. Naopak **kalifornská škola** má k akční malbě jiný přístup. Při akční malbě bývá zapojována celá končetina nebo tělo. U kalifornské školy můžeme vidět, že díla jsou tvořena pouze pomocí uvolněného zápěstí a nepůsobí tak tolik akčně. Některá díla na člověka mohou působit velmi jemně díky rozpíjení barev a zanikání obrysů. Dalším zajímavým stylem je informální malba. **Informální malba** je druh tvorby, kdy umělec využívá světelnosti barev a nanáší je na plátno ve vícero vrstvách. Vzniká pak dílo, kde jsme schopni zachytit určitou strukturu obrazu a zároveň i postup tvorby umělce. S vícero vrstvami se stupňuje i prožitek. Jak můžeme vyvodit z názvu, jedná se o druh umění, který nemá předem danou formu (Bláha, Slavík, 2007).

1.6 VYBRANÁ INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA

V této kapitole bych se chtěla zaměřit na jednotlivé umělecké směry nefigurativního umění. Mým úkolem je přijít na hlavní myšlenku a využít ji při tvoření s dětmi. Zde se budou rozvíjet podklady pro umělecké aktivity, díky nimž budu moci předškolním dětem přiblížit jednotlivé směry a ukázat jim, že umění nemusí být vždy jen o viděném. Výběr jsem učinila ze zástupců čtyř různých směrů.

Zaměřuji se na konkrétní umělecká díla, která vnímám jako inspirační východiska k plánování výtvarných činností. Rozsah bakalářské práce neumožňuje uchopit téma v plné šíři, zaměřuji se tedy na výběr konkrétních tvůrců.



Obrázek 2 myšlenková mapa

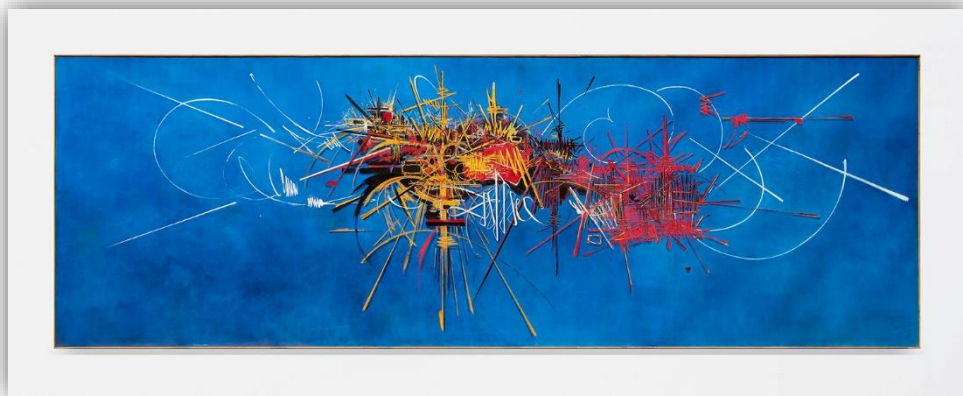
1.6.1 AKČNÍ MALBA – POHYB JAKO VÝCHODISKO TVORBY

Akční malba je směr, který byl rozvinut ve Spojených státech amerických v druhé polovině čtyřicátých let. Posunul abstraktní malbu do vyšších sfér procítění, jelikož tvorba akčního umění byla vysoce instinktivním a dynamickým vyjádřením umělce. Při tvorbě jde hlavně o spontánnost a náhodu. Což bylo mým cílem ve výtvarném úkolu.

Ve výtvarné činnosti mi šlo především o zapojení pohybu a akce. To mi umožnil Georges Mathieu, u kterého jsem se nechala inspirovat. Georges Mathieu byl francouzský malíř. Nechal se inspirovat u Jacksona Pollocka, jelikož mu byl velkým vzorem. Mathieu v jeho nejznámějších dílech vymačkával barvu přímo z tuby na plátno a kladl důraz především na rychlost provedení, protože jen tak se mohl co nejintuitivněji vyjádřit. Do svých děl Georges Mathieu donesl i „performance“ rozměr. Začal předvádět svá díla přímo před publikem. Využíval velkoformátových pláten a připojil k tvorbě i rozběh. Tímto se mu povedlo směr ozvláštnit a přivedl opravdovou akci do umění. Jako umělec působil velmi výstředně. Nejen že vypadal u tvorby samotného díla zcela netradičně kvůli způsobu, jakým

pohyboval štětcem, ale také díky svému stylu prezentace a oblékání. G. Mathieu barvu na plátno přímo vrhal a rozbíhal se. Vždy se postavil pár metrů od plátna přímo před publikem, jak jsem již uvedla, rozběhl se a barvu doslova vrhnul na plátno (Bláha, Slavík, 2007).

Zvolila jsem obraz „*Paříž, hlavní město umění*, 1965



Obrázek 3 Paříž, hlavní město umění, 1965

Obraz je malován ve stylu akční malby. Je to olej na plátně. Obsahuje spoustu rychlých pohybů a ústřední barva obrazu je modrá, která tvoří celý podklad. Obraz je podlouhlý a hlavní tvorba je orientovaná přímo uprostřed, kde jde vidět nejvíce rychlých tahů. Do levé části zasahuje pouze pár gest. Vpravo je jich více. Pronikavá barva díla je žlutá, která svým rozložením na černé barvě vyniká a vystupuje do popředí. Červená barva je také dominantní, ale ne takovou měrou jako žlutá, protože pod sebou nemá tmavé pozadí a s modrou barvou se skoro „prolíná“. Můžeme zde také uplatnit teorii barev.

Obraz v člověku vyvolá různé asociace. Když osobně pohlédnu na obraz, upoutá mě bitevní loď. Ta za sebou zanechává dynamickou stopu a vyvolává ve mně doslova neklid.

Obraz ve mně zanechává melancholické a obtížně definovatelné pocity. Ale právě proto u mě obstál a stal se mojí volbou. Celkový dojem z obrazu je silný a stal se právě proto inspirací pro výtvarnou činnost. Vidím v něm potenciál akce a toho, že může ztvárňovat určitý děj. Proto takto zprostředkuji i aktivitu dětem. Pokusím se pomocí určitého děje navodit atmosféru, kdy se budou moci akčně projevit. Chci pomocí pohybu a způsobu tvorby G. Mathieua vytvořit pro děti aktivitu, která se bude na jeho tvorbě zakládat. Myslím, že propojení pohybu s výtvarnou výchovou je pro děti přínosné.

Také bych se ráda zaměřila na dílo umělce Normana Bluhma. Byl to architekt a umělec, který byl velkým způsobem ovlivněn Jacksonem Pollockem (Artsy, 2023).

Při plánování výtvarných činností pro děti v mateřské škole jsem se nechala volně inspirovat abstraktním akčním dílem z roku 1967, které nemá název.



Obrázek 4 bez názvu, 1967

Obraz se skládá z mnoha různých barev. Již nenese principy základních barev, což se může jevit jako osobitost autora. Styl, jakým je obraz vytvořen, je akční. Je zde vidět stékání barev svisle dolů, ale i pohyb, který zanechal tzv. rozprsknutí barev.

Ráda bych vytvořila pro děti aktivitu závislou na rychlém pohybu za současného využití netradičního nástroje k tvorbě. Chtěla bych, aby si děti mohly vyzkoušet akční malbu vykonávat i jinými způsoby než pomocí štětce.

1.6.2 VASILIJ KANDINSKIJ – EXPRESIVNÍ BAREVNÁ SKVRNA

Abstraktní expresionismus je dle mého názoru základním kamenem nefigurativního směru. Za vznik vděčíme Vasiliji Kandinskému, který je považován za zakladatele nefigurativní tvorby. Tento směr zprvu lidi a také umělce tvořící v jiném proudu spíše pobuřoval, než aby zanechával jisté pocity a zamyšlení se nad obrazem. Bylo to něco neznámého a nového. Člověk se vždy bojí neznáma a nechce do něho vkračovat, ale někdy to může přinést úžasné nové věci. Tento umělec ukázal světu první vlašтовku abstraktního umění. Přišel s myšlenkou, že nezáleží pouze na přesných tvarech, ale pracoval s uměním ve vyšším řádu, ke kterému se vztahoval. Chtěl vyjádřit přesně své pocity a myšlenky nezávisle na hmotném, ale cítěném. Snažil se pronikat k samotným podstatám barev a přisuzovat jim určité asociace a emoce. Vyzdvihuje svým dílem náhodu (Pioján, 2000).

„Umělec musí mít co říci, neboť jeho úkolem není ovládnout tvar, nýbrž uzpůsobit tento tvar obsahu“ (Kandinskij V.)

Zaměřím se na dílo, které je spojováno se vznikem abstraktního umění. Je tím „první abstraktní akvarel“ od Vasilije Kandiského.



Obrázek 5 první abstraktní akvarel

První abstraktní akvarel bez názvu mě zaujal svojí autentičností. Vidím v něm potenciál pro práci s dětmi předškolního věku. Při tvorbě bylo využito akvarelu, tuší a tužky na papíře. Tyto výtvarné potřeby jsou dostupné v mateřské škole zcela běžně a nejsou finančně náročnými pomůckami. Z tohoto díla vyzařuje čistá barevnost, na kterou se chci ve

svém výtvarném experimentu zaměřit. Výsledkem by měla být podobná kompozice, jakou vytvořil Vasilij Kandinskij.

Na obrazu se nachází mnoho barevných skvrn, které jsou ohraničeny tužkou. Barvy se do sebe roztékají a jsou velmi dobře vidět. Tvary jsou rozmanité a originální. Dílo obsahuje linie, které celkovému dojmu dodávají na autentičnosti.

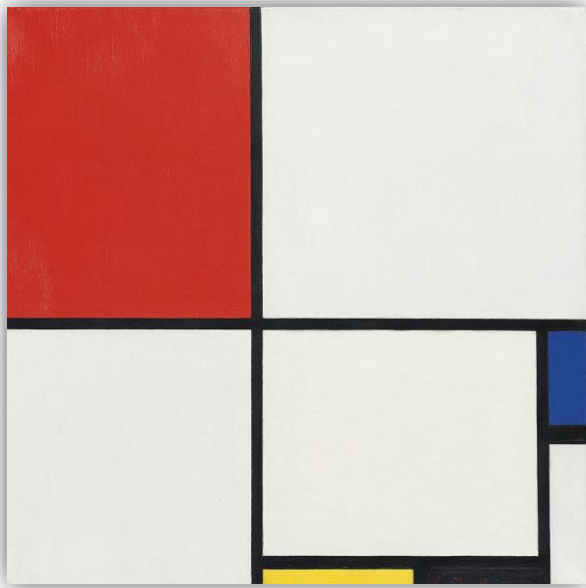
Já osobně vidím v obraze tělní buňky. Obraz ve mně vyvolává radost, pohodu a naopak také strach a neklid. Skvrny jsou náhodně rozprostřeny po celé ploše obrazu. Každá tato buňka za sebou zanechává cestu svého vzniku. Vidím zde určitou dynamiku a barevnost, která působí harmonicky na duši. Všechny barvy se sebou výborně kooperují a tvoří mistrovský celek.

Obraz se mi velmi líbí díky pocitům, které ve mně vzbuzuje a posouvá tak celý zážitek do vyšších sfér. Myslím, že autor za tento dojem z díla může vděčit hlavně náhodě a improvizaci. Zprostředkují dětem barevné pronikání pomocí pokusu a výtvarným dílem bude závěr pokusu, kdy děti budou pozorovat barvy a zaznamenají je na papír. Následně chci využít asociací k barevným skvrnám a prohloubit tak samotné zamyšlení se nad obrazem.

1.6.3 PIET MONDRIAN – MEZI HORIZONTÁLAMI A VERTIKÁLAMI

Přední osobností neoplasticismu je nizozemský malíř Piet Mondrian. Tento směr s kolegou Theo van Doesburgem založili. Neoplasticismus je jedním ze směrů geometrické abstrakce. V roce 1917 se svým kolegou Theo van Doesburgem zkoumali podstatu barev a jejich harmonii spojenou s liniemi. První krokem k posunu k neoplasticismu bylo hnutí De Stijl. Toto hnutí si zakládalo na těch nejjednodušších prvcích jako jsou linie a barva. Jelikož to byla doba po 1. světové válce, je možné a zcela logické, že se umělci snažili po těchto hrůzách najít svobodu a harmonii v tvorbě. Proto hledali jednoduchost a krásu v barvách a liniích. Na svět pohlíželi jako na systém pouhých vertikál a horizontál. Hledali určitý vyšší řád, ke kterému se vztahovali (Pioján, 2000).

Inspiraci jsem našla v „kompozici č. III, s červenou, modrou, žlutou a černou, 1929“



Obrázek 6 kompozice č. III, s červenou, modrou, žlutou a černou, 1929

Na první pohled zde vidíme pouze černé linie, které ohraničují obdélníky různých barev. Dominantní je zde červený obdélník, žlutý a modrý. Tyto tři barvy jsou základními barvami. Zvláštní je uvědomění si, že bílá barva, ačkoliv je všude stejná, působí jiným odstínem, kvůli ohraničení odlišnými barvami.

Na někoho může obraz působit pouze jako směsice barevných obdélníků, ale já osobně v díle vidím něco víc. Vnímám svět vertikál a horizontál jako příběh. Za všechny ty čáry a obdélníky si můžu dosadit v podstatě cokoliv z okolního světa, např. budovy, krajinu, město apod.

Při celkovém zamyšlení nad tímto obrazem od Pietta Mondriana mě napadá přiblížit vnímání světa v systému horizontál a vertikál pomocí příběhu. Pokusím se pro děti vytvořit aktivitu, kdy budu vyprávět příběh, který ony budou muset ztvárňovat pomocí linií, vertikál a barevných obdélníků stejně jako Piet Mondrian.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části mé bakalářské práce budu zpracovávat jednotlivé nefigurativní experimenty do didaktické struktury, které jsem zrealizovala v mateřské škole, popíšu jejich průběh a prohloubím reflexi, z níž vyvodím závěr. Fotografie jsou získány se svolením rodičů a vedením mateřské školy.

2.1 CÍLE A ZÁMĚR

Praktická část mé bakalářské práce je zaměřena na výtvarné činnosti, které dětem zprostředkují nefigurativní umění pomocí asociací, pohybu, experimentu a barevné harmonie. Činnosti vychází z inspiračních východisek z části teoretické. Při každé práci jsem se zaměřila na konkrétní dílo, které jsem dětem ukázala a společně jsme o něm rozmlouvali s ohledem na jejich věk a myšlení.

Záměrem mé práce je dokázat, že děti mohou vytvořit umělecké dílo, které se bude podobat nefigurativním směrům a mohou se při této činnosti v co nejvyšší možné míře projevit a rozvíjet. Pokusím se přijít na to, která volba činností bude pro děti nejprínosnější a která jim dokáže nejlépe zprostředkovat tento abstraktní směr.

Hlavní cíl: Zjistit, jakou formou jsou děti schopny vytvořit dílo nefigurativního proudu.

Dílčí cíl: Zjistit, která forma zprostředkování nefigurativního umění je pro děti tou nejlepší volbou.

2.1.1 TVOŘÍME S ROZBĚHEM

Námět	Dobrodružství se skřítky – „Špatné počasí je to nejlepší počasí“
Cílová skupina	3-4 roky
Časová dotace	15 min
Inspirační východiska	<i>Při tvoření výtvarného úkolu jsem se inspirovala v abstraktním směru. Zaujal mě princip malby Georgese Mathiuea, takže mojí volbou byla akční malba. Jeho technika byla neskutečná. Maloval na velké plátno obrovskými štětci a každý jeho tah štětce byl provázen rozběhem. Z jeho tvorby jsem usoudila, že</i>

	<i>právě tento princip malby by mohl v menších dětech rozvíjet umění aktivně, jelikož je provázeno pohybem a jedná se o akci.</i>
Pomůcky	3 čtvrtky formátu A2, 9 štětců, 3 tácky, 9 kelímků, temperové barvy (žlutá, šedá, modrá)
Učivo	<i>Osvojovat si kladný vztah k výtvarnému umění, rozvíjet grafomotoriku, vnímat změny a barevnost, pozorovat malbu, dokázat se pohybovat v prostoru, provést výtvarné experimenty</i>
Cíle	Formulace cíle úkolu:
	<i>Dítě vytvoří za principu akční malby obraz.</i>
	Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:
	<i>5.4.13 Vnímat umělecké a kulturní podněty, hodnotit svoje zážitky (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i>
	<i>5.4.14 Zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných činností, dovedností a technik (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>pozorně poslouchat a sledovat se zájmem uměleckou produkci (např. literární, filmovou, výtvarnou, dramatickou, hudební) (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i> - <i>vyjádřit a zhodnotit prožitky (co se líbilo a co ne, co a proč zaujalo, co bylo zajímavé, překvapivé, podnětné apod.) (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i> - <i>zobrazovat objekty reálné i fantazijní různými výtvarnými výrazovými prostředky (např. kresbou, malbou, plošným a prostorovým vytvářením s využíváním různých materiálů – viz výše) (KOV RVP PV, 2021, s. 17)</i>
	<i>5.1.2 Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí (KOV RVP PV, 2021, s. 3)</i>

	<p>5.1.7 Ovládat koordinaci ruky a oka, zvládnout jemnou motoriku (KOV RVP PV, 2021, s. 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - přizpůsobit či provést jednoduchý pohyb podle vzoru či pokynů (KOV RVP PV, 2021, s. 3) - být pohybově aktivní po delší dobu (10 minut a více) v řízené i spontánní aktivitě (KOV RVP PV, 2021, s. 3) - zvládat výtvarné činnosti, provádět jednoduché úkony s výtvarnými pomůckami (např. tužkou, pastelem, štětcem, nůžkami) a materiály (např. papírem-překládání, textilem, modelovací hmotou) (KOV RVP PV, 2021, s. 4)
Kritéria hodnocení	Kritériem hodnocení je zapojení dětí do aktivity
Kontexty výtvarného úkolu	<p><i>Tento výtvarný úkol souvisí s vnímáním barev. Jelikož jde o věkovou skupinu menších dětí, teprve se učí míchat barvy, sledovat strukturu malby a zažívat samotnou akci s barvou. Dále daná činnost rozvíjí hrubou motoriku, jelikož děti malují s rozběhem. Nesmíme zapomenout i na jemnou motoriku a grafomotoriku, zrakové vnímání a spolupráci ve skupině. Činnost má nejen výtvarně obohatit, ale především má v dítěti vzbudit radost a prožitky, což kladně působí na jeho psychiku. Protože dítě při této činnosti pracuje ve skupině, rozvíjí i sociální vnímání a sociální vztahy. Zároveň činnost rozvíjí orientaci v prostoru, protože se děti v akci musí trefit na papír, běžet ke správnému stolu a znova se zařadit ve své skupině.</i></p>

Průběh

Výtvarnou činnost jsem zrealizovala při tematickém celku „Dobrodružství se skřítky“. Téma spočívalo v tom, že malí lesní skřítky měli nejradši deštivé počasí, bouřku a s radostí dováděli v blátě.

V den, kdy jsem tuto činnost uskutečnila, jsme šli se skřítky do galerie, jelikož jsme to měli po cestě za dobrodružstvím. Velký skřítek dětem do školky přinesl obrazy od Georgette Mathieua. Celá motivace spočívala v hraní s maňáskem. Na děti motivace velmi dobře zabrala, a tak byly plné očekávání. Skřítek dětem ukázal jeden opravdu zajímavý obraz akčního umění. Ukazoval dětem, jak ho malíř tvořil. Například, že se rozbíhal, přeháněl to s pohyby ruky, a to vše jsme si s dětmi zkoušeli se štětcem. Pak dětem skřítek donesl barvy a štětce. Navrhnul, že bychom si takové obrazy také mohli zhotovit. Děti bez váhání souhlasily a byly nadšené. Jelikož věk dětí provádějící tuto aktivitu byl 3 až 4 roky, vybrala jsem tři 4leté děti, aby si k sobě vybraly své kamarády. Takto se jednoduše rozdělily do tří skupin po čtyřech. Dětem jsem před aktivitou všechny pomůcky předem nachystala. Umístila jsem do prostoru tři kužely. Ke kuželům jsem postavila tácek, na kterém byly tři kelímky s barvami – modrá, šedá, žlutá. Štětce jsem k táckům záměrně nedávala, později vysvětlím proč. S pomocí dětí jsme umístili zhruba čtyři metry před kužely tři stoly. Každý kužel měl svůj stůl. Na stole byly připravené čtvrtky formátu A2. Každá skupina se postavila k jednomu kuželu a utvořily zástup. První dítě ze skupiny obdrželo štětec. A já začala vyprávět skřítkův příběh podle kterého dostávaly pokyny k malbě. Nejprve jsem jim pověděla, že byl krásný skřítkův den, a to znamená, že byla černočerně zatažená obloha. Všude byly pouze černo-šedivé mraky. Nadzvedla jsem kartu s horními oblouky šedivé barvy, aby děti věděly, co budou malovat, a dala jsem pokyn, že se mají rozběhnout a v co největší rychlosti namalovat horní oblouk šedivou barvou na čtvrtku a hned běžet zpátky, předat štětec jako štafetu a zařadit se do zástupu. Tento krok jsme vyzkoušeli třikrát a musím říct, že velmi brzy přišly na princip této výtvarné činnosti. Když papír zaplnily dostatečně šedivými horními oblouky jako mraky, vyprávěla jsem dále. „*Po zatažené obloze přišly na řadu malé kapičky deště.*“ Ukázala jsem dětem kartu s modrými ostrými tečkami od štětce. Děti se tedy rozběhly s novým štětcem, který jsem jim dala, abych předešla pomíchání barev a vzniku monotónní šedočerné barvy. Děti začaly v rychlosti malovat modré tečky představující kapky deště. Nechala jsem je několikrát prostřídat a pokračovala jsem v příběhu. „*Děšť zesílil a začaly padat ohromné provazy deště.*“ Ukázala jsem dětem kartu s modrými neuspořádanými čarami. Děti tvořily nyní provazce deště. Znova se prostřídaly a já pokračovala. „*Nakonec přišla ta nejveselejší část pro skřítky. Přišla bouřka. Oblohu osvětlily velkolepé blesky.*“ Ukázala jsem dětem kartu se žlutými kliky háky. Děti obdržely poslední štětec na žlutou barvu a začaly malovat kliky háky jako blesky. „*A blesky vše ustalo.*“

Skončila bouřka a skřítkci šli zpátky do svých chaloupek. “ Dětem jsem dala pokyn jít se umýt od barvy a sešli jsme se v kruhu. Uprostřed ležely naše akční obrazy.

Poté následovala rychlá reflexe, kde jsme s dětmi zhodnotili celou výtvarnou činnost.



Obrázek 7 pomůcky – Tvoříme s rozběhem



Obrázek 8 průběh – Tvoříme s rozběhem



Obrázek 9 výsledek – Tvoříme s rozběhem

Reflexe s dětmi

V čem se obrazy liší?

1. *„Tenthle obrázek je hezčí a ty další jsme nemalovali my.“*
2. *„Na našem obrázku vidím více barev.“*
3. *„Že tady na prvním obrázku je blesk a na druhým není blesk.“*
4. *„Že na tomhle obrázku je ohňostroj a na tom vedle vidím velký blesky.“*

Co všechno v nich můžeme vidět?

1. *„Já tu vidím malinké kapičky.“*
2. *„Vidím tam třeba nějaké duhy.“*
3. *„Vidím tam nebe, bouřky.“*
4. *„Já tam vidím nějaké skály přes hory a tady se mi zdá, že je nějaká velká bouřka.“*

Připadá ti obraz hezký a co je na tom nejhezčí?

1. „Jo a jakej je náš?“
2. „Tady ten je náš krásnej.“
3. „Nejhezčí je to nebe.“
4. „Mně se líbí je tam ta modrá a žlutá a jak jsme malovali.“

Co tě při výtvarné aktivitě nejvíce bavilo?

1. „Nejvíc mě bavilo ty blesky.“
2. „Mě nejvíc bavilo, takový to, jak jsme si dávali ten štětec a pak jsme běhali k tomu stolu.“
3. „Mě bavilo, jak jsem tam maloval ty barvičky a ono to měnilo barvu.“
4. „Mě bavilo, jak já běhala a ten štětec.“

Co se ti při dané aktivitě nelíbilo?

1. „Ne nic, všechno se mi líbilo.“
2. „Mě se nelíbilo, jak mě Beátka strkla.“
3. „Mě se líbilo ale úplně všechno.“

Chtěl by sis to někdy zkusit znova?

1. „Ne, protože nechci“ (dítě se smálo)
2. „Jo“ (všichni hromadně zvolali)

Pedagogická reflexe

Co se děti naučily?

Děti měly možnost zaslechnout nové pojmy a zároveň je alespoň z části pochopit. I když pojmy nepochopily všechny děti, alespoň se setkaly s něčím novým, co je o malou část posune dál v jejich rozvoji. Měly možnost zdokonalovat své schopnosti a dovednosti. Učily se pracovat ve skupině, vyčkat, než na ně přijde řada, rozvíjely svoji hrubou i jemnou motoriku, orientaci v prostoru a naučily se se malovat s rozběhem.

S jakou hodnotou se setkaly?

Děti měly možnost setkat se již na začátku s hodnotou umění a tvořivosti. Jelikož se výtvarná činnost prohlubovala a dále se rozvíjela i do ostatních směrů, děti se setkaly i s hodnotami humoru, smíchu, radosti a hry, jelikož činnost byla hravá a děti projevovaly při akci pocity radosti, volnosti s otevřeným koncem. Při výtvarné činnosti došlo také k situaci, kdy si děti musely navzájem pomoci, takže se jednoznačně setkaly s hodnotami pomoci druhému a přátelství.

Jaký měly možnost pro samostatnost?

Děti projevily svoji samostatnost při výběru kamarádů do svých skupin. Samostatně užívaly výtvarné potřeby. I ty nejmenší a nejmíň zkušené děti samostatně namočily štětec do barvy, otřely a běžely k papíru, kam malovaly obrazce. Poté se musely vrátit zpět ke skupině a předat štafetu – štětec dalšímu. To vše za minimální pedagogické působnosti. Jako učitel jsem se snažila v co nejmenší možné míře zasahovat do aktivity, aby děti mohly být samostatné.

2.1.2 MALÍ VĚDCI

Námět	Malí vědci
Cílová skupina	3-4 roky
Časová dotace	40 min
Inspirační východiska	Jako inspiraci jsem zde použila abstraktní expresionismus. Inspiroval mě samotný zakladatel abstrakce – Vasilij Kandinskij. Jako východisko jsem si vybrala „První abstraktní akvarel bez názvu“. Myslím si, že právě tohle dílo může být přínosem pro děti, jako hlavní myšlenka abstraktního expresionismu.
Pomůcky	Nádoby na pokus (musí mít průhledné stěny), olej, voda, barvivo na vodní bázi, pipeta/sklenička s kapátkem, vidlička, jednoduchý číselný návod k pokusu, čtvrtky formátu A4, akrylové barvy, obyčejná tužka, štětce
Učivo	<i>Osvojovat si kladný vztah k výtvarnému umění, rozvíjet grafomotoriku, vnímat změny a barevnost, pozorovat pokus a</i>

	<i>jeho zachycení na papír, pojmenovat asociace k barevným skvrnám.</i>
Cíle	Formulace cíle úkolu:
	<i>Dítě vytvoří umělecké dílo směru abstraktního expresionismu od Vasilije Kandinského za pomoci vytvoření pokusu, který je založen na proměnlivosti barev.</i>
	Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:
	<i>5.4.13 Vnímat umělecké a kulturní podněty, hodnotit svoje zážitky (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i>
	<i>5.4.14 Zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných činností, dovedností a technik (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>pozorně poslouchat a sledovat se zájmem uměleckou produkci (např. literární, filmovou, výtvarnou, dramatickou, hudební) (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i> - <i>vyjádřit a zhodnotit prožitky (co se líbilo a co ne, co a proč zaujalo, co bylo zajímavé, překvapivé, podnětné apod.) (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i> - <i>zobrazovat objekty reálné i fantazijní různými výtvarnými výrazovými prostředky (např. kresbou, malbou, plošným a prostorovým vytvářením s využíváním různých materiálů – viz výše) (KOV RVP PV, 2021, s. 17)</i>
<i>5.3.8 Přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem (RVP PV, 2021, s. 14)</i>	
<i>5.3.9 Spolupracovat s ostatními (KOV RVP PV, 2021, s. 14)</i>	

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>aktivně komunikovat s druhými dětmi bez vážnějších problémů (vyprávět, povídat, poslouchat, naslouchat druhému) (KOV RVP PV, 2021, s. 14)</i> - <i>chápat a respektovat názory jiného dítěte, domlouvat se, vyjednávat (KOV RVP PV, 2021, s. 14)</i> - <i>vyhledávat partnera pro hru, domlouvat se, rozdělovat a měnit herní role, hru rozvíjet a obohacovat (KOV RVP PV, 2021, s. 14)</i> - <i>vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení /4.7. (KOV RVP PV, 2021, s. 14)</i>
Kritéria hodnocení	Kritériem hodnocení je zapojení dětí do aktivity
Kontexty výtvarného úkolu	<p><i>Tato výtvarná činnost se zaměřuje především na zrakové vnímání dětí, jejich soustředěnost a schopnosti přenést základní grafický typ na papír. Nejprve musí splnit postup pokusu. K pokusu mají připravený jednoduchý návod. Pracují ve skupině po čtyřech. Ve skupině je vždy jedno alespoň jedno zkušenější dítě, aby mohlo pomoci těm méně zkušeným. Takže činnost bude splňovat navíc i cíle obecného rozvoje osobnosti. Po dokončení pokusu nastává pozorování. Děti tento krok mají zakreslený i v návodu. Zde začíná výtvarná činnost. Pomocí zrakového vnímání, zaznamenávají barevnou kompozici na papír. Vzniká tak dílo podobné kompozici od Vasilije Kandinského. Na závěr při hodnocení dětem ukážu, že tvořili právě jako slavný umělec – Vasilij Kandinskij. Ukážu jim pár kompozic a pokusíme se s dětmi přijít na to, co považujeme za hlavní na kompozici od Kandinského a dětí. Budeme hledat podobnosti.</i></p> <p><i>Činnost je velmi pestrá a nabízí dětem rozvoj spolupráce, komunikace, prosociálního citění, kooperativní a skupinové</i></p>

	<i>práce, zrakového vnímání, jemné i hrubé motoriky a osvojení si techniky výtvarné činnosti.</i>
--	---

Průběh

Pro tuto výtvarnou činnost jsem si zvolila jako název „Malí vědci“. Děti byly velmi zvědavé a chtěly se alespoň na jeden den stát vědci. Přání jsem jim umožnila, a navíc ještě rozšířila jejich obzor vnímání výtvarné kultury.

S dětmi jsme zahájili řízenou činnost. Posadili jsme se všichni do kruhu. Na stolech již byly připraveny pomůcky pro výtvarný experiment. Děti si pomůcek všimaly již od rána a neustále se vyptávaly, co budeme tvořit. Schovala jsem při ranním kruhu pod deku návod k pokusu a umístila jsem jej doprostřed kruhu a nechala děti hádat, co by se mohlo skrývat pod deku. Děti automaticky spojovaly ono tajemné s připravenými pomůckami pro pokus. Zazněly slova jako voda, barvy, kniha, ale také papír. Pokračovala jsem s hypotézou, že by se pod deku mohl skrývat papír. Děti nabízely odpověď, že by na papíře mohla být fotografie, obrázek, omalovánky, ale nikdo nezmínil návod k pokusu. Deku jsme společně odkryli a děti se s údivem dívaly na číselný návod. Viděla jsem radostné reakce, protože již některé děti věděly, že se jim splní přání malých vědců. Dětem jsem vysvětlila, co se na papíře nachází. Aby lépe pochopily pokus, měla jsem připravené pomůcky navíc, díky kterým jsem jim názorně ukázala, jak bude experiment probíhat. Poté nastalo rozdělování do skupin. Abych předešla neúspěchu pokusu, jelikož experiment vyžaduje stoprocentní úspěšnost, zvolila jsem takzvané „kapitány skupiny“. Byly to děti, které mají více rozvinuté schopnosti a dovednosti. Kapitáni byli čtyři a postupně si k sobě volili své kamarády, se kterými budou chtít pracovat na pokusu. Po rozdělení se každá skupina usadila k jednomu stolu, kde byly připravené všechny pomůcky a návod. Nejprve děti musely naplnit čirou velkou miskou vodou až po vyznačenou rysku. Odložily ji bokem a vzaly druhou menší miskou. Do té nalily připravený rostlinný olej. Do oleje nakapaly vyznačený počet kapek dvou až tří různých barev. Většinou zvolily všechny barvy. Barvy byly na vodní bázi, takže se v oleji nepromíchaly a zůstaly tam pouze jako samostatné kapky. Aby se rozdělily na větší množství a vzniklo tak více barevných kapek, vzaly děti vidličku a kapky promíchaly v oleji. Kapky se „rozprchly“ do prostoru. Poté směs oleje a barev nalily do větší mísy s vodou. Díky tomu, že má voda větší hustotu než olej, kapky začaly klesat k vodní hladině a olej zůstal oddělen nahoře. Zde přichází pozorovací část experimentu. Kapky postupně klesaly

do vody. Jelikož byly stále nepatrně obaleny v oleji, při klesání do vody se rozpukly a vypadaly jak barevné medúzy. Děti tento jev pozorovaly velmi bedlivě. Po nějakém čase vzaly po pokynu do ruky čtvrtku, akrylové barvy a začaly přenášet pokus na papír. Děti nejprve namalovaly barevné kapky pomocí akrylových barev a po zaschnutí (následující den) vzaly do ruky obyčejnou tužku a kreslily možné pohyby kapek a zachytily tak požadovanou dynamiku. Neuvěřitelně se soustředily. U některých dětí šlo jasně vidět, že si připadají jako výzkumníci, kteří zaznamenávají důležité údaje výsledku experimentu. Každé dítě vytvořilo svůj pohled na pokus. Samozřejmě, že některé děti nemalovaly průběh barevného splývání, ale namalovaly dům nebo princezny. To je naprosto v pořádku. Musíme na to nahlížet s ohledem na jejich věk a schopnosti. Některé děti však splnily úkol tvorby kompozice.

Po zhotovení jsme si šli jen na krátkou chvíli popovídat o průběhu výtvarného experimentu. S dětmi jsme přiřazovali barevným skvrnám různé asociace. Děti ve skvrnách nejčastěji viděly zvířata a jim osobně blízké předměty nebo věci, které znaly. Přinesla jsem zarámovanou kompozici od Kandynského, kvůli autentičnosti. Nechala jsem ji putovat po kruhu a děti říkaly, co je na jejích a obrazu Kandynského podobného, nebo zda vidí nějaké další asociace. Další rozmluva o umělci probíhala až druhý den, jelikož děti byly dlouho soustředěné a potřebovaly pauzu.



Obrázek 10 průběh pokusu



Obrázek 11 průběh – Malí vědci



Obrázek 12 výsledek – Malí vědci

Reflexe s dětmi

Reflexe probíhala v diskusním kruhu. Děti porovnávaly své obrazy a obraz Kandinského. Svědomitě obrazy prohlížely jeden po druhém. Obraz putoval po kruhu rychle. Protože byly děti ten den velmi rozhodné, vyhodnotily výsledek během krátké chvíle. Stalo se, že nehodnotily svůj a autorův obraz, ale navzájem si půjčovaly svoje výtvořky a ty porovnávaly. Závěrem vyšlo, že vždy vyhodnotily obraz svého kamaráda jako ten hezčí. Pouze dvě děti usoudily, že jejich výtvořka je ten lepší. Reflexe byla krátká, protože děti byly vyčerpané a o autorovi jsme si povídali druhý den.

Pedagogická reflexe

Co se děti naučily?

Děti rozvíjely zvědavost, logické myšlení a spolupráci. Naučily se pracovat podle postupu a získaly nové poznatky. Zlepšily si jemnou motoriku a své výtvarné dovednosti. Naučily se míchat barvy a získaly nové povědomí o výtvarné kultuře.

S jakou hodnotou se setkaly?

Děti se setkaly jednoznačně s hodnotami spolupráce, experimentu a přátelství. Dále se objevily při vhodném řešení úkolu hodnoty jako kreativita, konstruktivnost, umění a preciznost. Aby mohl být naplněn výtvarný úkol, musely děti spolupracovat.

Jaký měly možnost pro samostatnost?

Děti při realizaci experimentu měly možnost být po celou dobu samostatné. Pomohla jsem tehdy, když si děti moji přítomnost vyžádaly. Při výtvarném úkolu jsem musela pouze názorně ukázat pokyny ke splnění. Děti pracovaly na malbě samotné.

2.1.3 POHÁDKA O VĚTRU

Námět	Co nám šeptá vítr?
Cílová skupina	4-7 let
Časová dotace	20–30 min
Inspirační východiska	<i>Jako inspirační východisko jsem zvolila Pieta Modriana a jeho obrazy. Inspirace spočívá ve vnímání skutečnosti jako určité vertikály a linie. Tvorba vyzařuje prostou jednoduchost a barevnou harmonii.</i>
Pomůcky	Akrylové barvy, štětce, kelímky, čtvrtka A4
Učivo	<i>Osvojovat si kladný vztah k výtvarnému umění, rozvíjet grafomotoriku, soustředit se a vnímat slyšené, dle pohádky od větru zaznamenávat malbu na papír</i>
Cíle	Formulace cíle úkolu:
	<i>Dítě vytvoří obraz principem neoplasticismu – objevuje horizontály a vertikály.</i>
	Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace: <i>5.4.13 Vnímat umělecké a kulturní podněty, hodnotit svoje zážitky (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i> <i>5.4.14 Zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných činností, dovedností a technik (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>pozorně poslouchat a sledovat se zájmem uměleckou produkci (např. literární, filmovou, výtvarnou, dramatickou, hudební) (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i> - <i>vyjádřit a zhodnotit prožitky (co se líbilo a co ne, co a proč zaujalo, co bylo zajímavé, překvapivé, podnětné apod.) (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i> - <i>zobrazovat objekty reálné i fantazijní různými výtvarnými výrazovými prostředky (např. kresbou, malbou, plošným a prostorovým vytvářením s využíváním různých materiálů – viz výše) (KOV RVP PV, 2021, s. 17)</i> <p><i>5.2.2.5. Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (KOV RVP PV, 2021, s. 8)</i></p> <p><i>5.2.2.2 Záměrně se soustředit a udržet pozornost (KOV RVP PV, 2021, s. 7)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>soustředěně poslouchat pohádku, hudební skladbu, divadelní hru (např. sledovat pozorně divadelní představení a následně ho reprodukovat), nenechat se vyrušit – neodbíhat od činnosti, pracovat v klidu (např. vyřešit labyrint) (KOV RVP PV, 2021, s. 7)</i> - <i>odhalit podstatné a nepodstatné znaky, charakteristické znaky předmětů, osob, zvířat (KOV RVP PV, 2021, s. 9)</i>
Kritéria hodnocení	Kritériem hodnocení je zapojení dětí do aktivity
Kontexty výtvarného úkolu	<i>Výtvarná činnost spočívá na vnímání dítěte. Projeví se zde sluchové vnímání a zrakové vnímání. Jednoznačně se bude rozvíjet grafomotorika dítěte, jelikož činnost vyžaduje pevné</i>

	<i>tahy štětcem v určitých směrech. Úkol je založen na soustředěnosti při příběhu, děti budou muset zachytit pouze to důležité a odlišit tak podstatné od nepodstatného.</i>
--	--

Pohádka větru

K pochopení reality, jako horizontály a vertikály, jsem si vytvořila jednoduchou osnovu příběhu, kterou jsem dětem při malbě vyprávěla. Nikdy nebyla stejná, protože jsem ji uzpůsobovala kognitivním schopnostem dítěte.

Pohádka byla o větru Severáku. Ten bydlel ve vysokém zámku, který si lze představit jako vertikálu – černou svislou čáru. Jelikož to byl nezbeda a neposlouchal, stalo se, že se odvál až daleko za jeho zemi – pomocí černé horizontály děti namalují cestu, kterou letěl, tzn. od zámku pryč. Na cestě zpátky viděl krásný svět a spousty barev. Zde můžeme dětem říct, jak byla obloha krásně modrá a ony na tento popud vybarví modře obdélník. Také můžou znázornit zelenou trávu. Vítr se musí dostat zpátky ke svému zámku přes černé čáry. Nakonec se mu uleví, že je zpátky doma a stihnul to přesně do západu slunce. Takže vidí ze zámku krásné červánky – děti vybarví obdélník červenou barvou.

Toto je struktura pohádky, kterou jsem vymyslela, ale dá se všemi možnými způsoby obohacovat či měnit podle dítěte.

Průběh

Dítě se při tvorbě posadilo ke stolu. Činnost probíhala individuálně. Pověděla jsem, že budu vyprávět pohádku o větru a dítě bude muset pozorně poslouchat, protože během příběhu bude malovat. Ukázala jsem, jaké barvy budou zapotřebí, a příběh mohl začít. Při vyprávění jsem se vždy u požadovaného tahu štětcem na chvíli zastavila, aby dítě mělo dostatečný čas pro malbu. Když si nevědělo rady, pomohla jsem ukázat ten správný směr. Překvapilo mě, že i 4leté děti věděly, kam svým štětcem směřovat a pochopily zadání. Výsledek splnil má očekávání a děti vytvořily obrazy ve stylu neoplasticismu. Díky pohádce objevovaly horizontály a vertikály.



Obrázek 13 průběh – Pohádka o větru



Obrázek 14 výsledek – Pohádka o větru

Reflexe s dětmi

Reflexe probíhala poté, co měly všechny děti hotový svůj obraz. Ukázala jsem jim obraz Pieta Mondriana. Pověděla jsem jim, že to byl malíř a tvořil podobné obrazy jako ony. Děti byly nadšené, protože si myslely, že malíř tvoří podle nich. Reflexe probíhala náhodně. Děti si začaly všimnout obrazu Mondriana a porovnávaly ho se svými. Říkaly, co se jim nejvíce líbilo, povedlo či nepovedlo, jelikož jsou již zvyklé. Závěrem začaly tvořit pohádku o obraze Pieta Mondriana stejně jako já, když jsem si vybrala daný směr jako inspirační východisko.

Pedagogická reflexe

Co se děti naučily?

Děti se naučily díky této činnosti pozorně poslouchat při krátké pohádce, protože to výtvarný úkol vyžadoval. Jednoznačně zlepšovaly jemnou motoriku a grafomotoriku. Naučily se nové pojmy z pohádky, protože čemu nerozuměly, na to se ptaly. Rozvíjely svoji fantazii při tvorbě nové pohádky podle obrazu Mondriana a zvětšily své povědomí o výtvarné kultuře.

S jakou hodnotou se setkaly?

Hodnoty, které měly děti možnost získat, nebo setkat se s nimi, byly kreativita, literatura, osobitost, představivost a tvořivost. Setkaly se s hodnotami samotného příběhu a průběh činnosti měl na ně pozitivní vliv.

Jaký měly možnost pro samostatnost?

Děti jsem při činnosti nechala malovat samostatně a pouze jsem vyprávěla příběh. Vždy jsem se zastavila a dostatečně vysvětlila, co mají dělat. Pokud nějaké dítě potřebovalo pomoci, pomohla jsem. Snažila jsem se, aby měly co největší prostor pro samostatnost.

2.1.4 JÁ, DESIGNER

Námět	Čím budu až vyrostu?
Cílová skupina	5-7 let
Časová dotace	10 min
Inspirační východiska	Inspirační východisko jsem našla v akční malbě, jako popud k modernímu designu třídy v mateřské škole.
Pomůcky	Čtvrtky A4, akrylové barvy, skleněná deska, stěrka na sklo

Učivo	<i>Osvojovat si kladný vztah k výtvarnému umění,</i>
Cíle	Formulace cíle úkolu:
	<i>Dítě vytvoří akčním způsobem obraz, který bude využit jako doplněk třídy v mateřské škole.</i>
	Cíle dle RVP PV a jejich konkretizace:
	<i>5.4.13 Vnímat umělecké a kulturní podněty, hodnotit svoje zážitky (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i>
	<p><i>5.4.14 Zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných činností, dovedností a technik (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>pozorně poslouchat a sledovat se zájmem uměleckou produkci (např. literární, filmovou, výtvarnou, dramatickou, hudební) (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i> - <i>vyjádřit a zhodnotit prožitky (co se líbilo a co ne, co a proč zaujalo, co bylo zajímavé, překvapivé, podnětné apod.) (KOV RVP PV, 2021, s. 16)</i> - <i>zobrazovat objekty reálné i fantazijní různými výtvarnými výrazovými prostředky (např. kresbou, malbou, plošným a prostorovým vytvářením s využíváním různých materiálů – viz výše) (KOV RVP PV, 2021, s. 17)</i> <p><i>5.5.9 Mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se lidé chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí (KOV RVP PV, 2021, s. 18)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>spoluvytvářet pohodu prostředí (cítit se spokojeně a bezpečně) (KOV RVP PV, 2021, s. 19)</i> <p><i>5.5.5 Mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu</i></p>

	<p><i>praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte (KOV RVP PV, 2021, s. 17)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>mít poznatky z nejrůznějších oblastí života a poznání v rozsahu podle toho, s čím se v praxi setkává, co kolem sebe vidí, co prožívá, co mu bylo zprostředkováno či vysvětleno (např. poznatky o přírodě živé i neživé, o přírodních jevech a dějích, o lidech a jejich životě, o kultuře či technice) (KOV RVP PV, 2021, s. 17)</i>
Kritéria hodnocení	Kritériem hodnocení je zapojení dětí do aktivity
Kontexty výtvarného úkolu	<i>V tomto výtvarném úkolu děti budou užívat principy akční malby. Netradičním stylem vytvoří obraz, který ponese podnět moderního designu. Díky aktivitě se děti budou rozvíjet v hrubé i jemné motorice. Budou rozvíjet estetické cítění a výtvarné schopnosti a dovednosti.</i>

Průběh

S dětmi jsem pracovala individuálně. O akční malbě jsme si již povídali v prvním výtvarném úkolu, takže děti měly určité povědomí o tom, co si pod tímto názvem představit. Přály si znova vytvářet něco v tomto smyslu.

Samotný průběh činnosti byl celkem rychlý. Dala jsem dítěti za úkol nejprve vytvořit, vytlačení či skápnutím barvy přímo z tuby na papír, různé ornamenty. Děti akčně zaplňovaly stékáním barvy z tuby plochu papíru. Poté jsem vyzvala k uchopení skleněného plátu a přitisknutím k barvám na papíru. Barvy se navzájem propojily a vytvořily krásnou podívanou. Dítě plát odkrylo, vzalo do ruky stěrku a rychlým pohybem setřelo přebytečnou barvu z papíru. Tímto způsobem vznikl rychlý akční obraz.



Obrázek 15 průběh 1 - Já, designer



Obrázek 16 průběh 2 - Já, designer



Obrázek 17 průběh 3 - Já designer



Obrázek 18 výsledek – Já, designer

Reflexe s dětmi

Po dokončení všech akčních obrazů a jejich zarámování jsme s dětmi rozebíraly, co obraz může představovat. Děti přiřazovaly, stejně jako v úkolu s barevnými skvrnami, obrazu asociace. Naopak od úkolu se skvrnami zde viděly komplexnější předměty. Tím, že byl obraz více barevný a náhodně vznikaly různé obrazce, děti zde viděly dokonce i pohádkové bytosti.

Pedagogická reflexe

Co se děti naučily?

Děti měly možnost setkat se s akčním uměním a využít netradiční techniku jako způsob tvorby. Rozvíjely jemnou a hrubou motoriku, estetické vnímání a fantazii. Získaly povědomí o různých strukturách materiálu, jako je sklo nebo guma. Naučily se používat stěrku.

S jakou hodnotou se setkaly?

Děti se při výtvarné činnosti setkaly s hodnotou inovace a inspirování druhých. Dále se zde objevily hodnoty klidu, kreativity, osobitosti, preciznosti a spontánnosti. Setkaly se také s hodnotami svobody a autentičnosti.

Jaký měly možnost pro samostatnost?

Děti samostatně vytvářely ornamenty pomocí volného stékání barvy z tuby. Více zkušenější děti měly větší prostor pro samostatnost při práci se sklem při pedagogickém dohledu. Jako učitel jsem snažila děti nesvazovat a nechat je tvořit dle jejich vlastního uvážení za předpokladu splnění struktury úkolu.

2.2 REFLEXE MOŽNOSTÍ ZPROSTŘEDKOVÁNÍ NEFIGURATIVNÍHO UMĚNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Po realizaci všech aktivit jsem dospěla k názoru, že je hlavní vybrat určitý podnět, který může pomoci dětem zprostředkovat nefigurativní umění. Podněty v mé práci byly – pohyb, asociace, pohádka a barevné hry či experimenty.

2.2.1 ZPROSTŘEDKOVÁNÍ NEFIGURATIVNÍHO UMĚNÍ NA ZÁKLADĚ AKCE A POHYBU

Aktivity, které s sebou nesly pohyb jako hlavní prostředek zprostředkování, dopadly v průběhu realizace nejlépe. Zastávám názor, že děti mají rády akci, a proto tyto aktivity realizovaly nejlépe. Samotný pohyb vybízí k určitému spontánnímu jednání a náhodné akci. Motivuje k nefigurativní tvorbě. Pomocí gest děti tvořily s radostí a mohly experimentovat s pohybem. Zkoumaly, co se stane, když pohyb urychlí nebo naopak zpomalí. Každý pohyb za sebou zanechával určitou stopu. Stopy po pohybu byly odlišných struktur. Záleželo, čím děti pohyb realizovaly. V samotném výsledku děti postupně přicházely na to, že každý předmět nebo výtvarná pomůcka za sebou zanechává jinou stopu materiálu. Tento fakt umocňoval jejich kognitivní vnímání a přirozený pud zkoumání určité dráhy. Díky pohybu si nepřipadaly, že vykonávají výtvarnou činnost, ale uchopily pohyb jako hru.

2.2.2 MOTIVAČNÍ POHÁDKA JAKO CESTA K POROZUMĚNÍ NĚKTERÝM PRINCIPŮM NEFIGURATIVNÍHO UMĚNÍ

Ačkoliv se zdá být princip neoplasticismu složitý a úvahově nepřizpůsobitelný dětskému myšlení, našla jsem pro děti cestu, kterou lze vnímat svět kolem nás jako souznění vertikál a horizontál. Vytvořila jsem pohádku, díky které jsem nemusela složitě vysvětlovat princip neoplasticismu. Děti spíše porozumí pohádkám než vysvětlování těžkých pojmů. Zařazení malby do průběhu vyprávění pohádky mělo na děti pozitivní efekt. Do příběhu se díky vyprávění a samotné současné tvorbě dokázaly vžít lépe, než kdyby pouze poslouchaly a poté příběh ztvárňovaly výtvarně. Zároveň nám to otevřelo cestu, kdy jsme mohli upozorňovat na vnímání světa jako na systém horizontál a vertikál. Děti tím, že hned tyto principy užily na papír, pochopily, co tato slova znamenají, aniž bych to musela složitě popisovat. Od té doby na Mondrianovi obrazy pohlížely ve smyslu propojení čar a obdélníku s vnějším světem.

2.2.3 BAREVNÉ HRY A EXPERIMENTY

Zkoumání barvy jako základního výrazového prostředku dětem přineslo širší povědomí o tom, co se s barvou děje na papíře, ve vodě, oleji a dalších jinak strukturovaných prostředí pro barvu. Děti se přímo zaměřovaly na barvu a její význam. Zjistily, co za informaci můžou barvy nést, a že vůbec nějakou informaci můžou sdělovat. Při jednotlivých

experimentech využívaly barvu jako výrazově sdělovací prostředek. Barvy v jejich případech vyjadřovaly emoce nebo počasí. Byly jim předány jako něco určitého, a díky tomu už neberou barvu pouze jako výtvarnou pomůcku k vybarvování, ale využívají ji ke sdělování pocitů nebo emocí. Barevné experimenty v nich prohloubily zvědavost, díky názorné výuce mohly pozorovat, co se s barvou děje. Zároveň samotné experimentování působilo jako motivace pro výtvarný úkol. Děti si připadaly důležitě a nepostradatelně, což je velmi důležitou složkou dětské psychiky. Podnítilo to v nich chuť dokončit experiment a vzdělávaly se pomocí hry a pokusu.

2.2.4 ASOCIACE KE KONKRÉTNÍM DÍLŮM

V průběhu představování jednotlivých uměleckých proudů jsem dětem ukázala několik uměleckých děl. Zajímalo mě, zda budou schopné vidět v nefigurativním díle určitý tvar, který jim bude něco připomínat. Zjistila jsem, že děti přibližně od 4 let jsou schopné vidět v obraze asociace. Záleží na kognitivním rozvoji dítěte, protože hranici chápání neurčuje věk, ale zejména schopnosti a dovednosti dítěte. Usoudila jsem, že čím barevnější a pestřejší obraz je, tím komplexnější představy děti mají. Dá se očekávat, že děti u nefigurativní tvorby budou vytvářet k jednotlivým dílům vlastní asociace. Tento fakt rozvíjí jejich fantazijní představy. Můžeme však narážet na určité limity. Přeci jenom se nacházíme u dětí v předškolním věku a každé dítě má odlišnou kognitivní úroveň. Při jednotlivých představováních uměleckých děl zazněly asociace jako – žirafa bez nohou, lednice, ohňostroj, jablko, bouřka, déšť, kapka, zámek apod. Pokud dětem nevyhovoval tvar, uchýlily se k představě, že je na obrázku sice auto, ale nemá kola. Vždy si dokázaly jednotlivé asociace odůvodnit a přizpůsobovaly si je viděnému.

2.3 PŘÍNOS VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ INSPIROVANÝCH NEFIGURATIVNÍM UMĚNÍM K OSOBNOSTNÍMU ROZVOJI DÍTĚTE

Jednotlivé aktivity měly za úkol dítě rozvíjet v co největší možné míře. Volbou netradičních technik a různého zprostředkování měly děti možnost rozvíjet se v mnoha ohledech.

Rozhodně se rozvíjely jejich fantazijní představy. Velký prostor byl zde pro pohyb, kterým děti rozvíjely hrubou a jemnou motoriku, zároveň přispěl k jejich duševnímu,

psychickému i fyzickému zdraví, protože zde byl zařazen i běh. Pohyb je pro děti v předškolním věku nepostradatelný a výtvarná činnost je k němu motivovala. Samozřejmě se rozvíjelo estetické vnímání, autentičnost a svoboda projevu. Tím, že děti zjistily, že výtvarná výchova není jen o kresbě či malbě, přijaly možnost předávání informace pomocí výtvarně výrazových prostředků. Rozvíjelo se jejich kognitivní myšlení, předmatematické myšlení, prostorové vnímání a vnímání figury a pozadí. Přínos výtvarných experimentů vnímám i v sociální rovině, jelikož některé činnosti vyžadovaly určitou kooperaci a spolupráci. Dítě si uvědomovalo jistý řád a získalo spoustu nových zkušeností, které ke svému rozvoji potřebuje.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zabývala nefigurativním uměním, které vedlo k inspiračnímu východisku pro tvorbu experimentů, které děti tvořily v nefigurativním stylu. Vytvořila jsem pro děti v mateřské škole 4 výtvarné aktivity, které přibližovaly jednotlivé nefigurativní směry dětskému myšlení a chápání. Díky těmto experimentům jsem dětem mohla představit jednotlivé umělecké směry a nechat je v nich i tvořit. Pomocí mé bakalářské práce jsem přinesla do mateřské školy nový pohled na tvorbu s dětmi, která je zakotvena přímo v jednotlivých uměleckých směrech a není pouze ledabyle převzata z internetových zdrojů.

Ve své bakalářské práci jsem nejprve postupovala od faktů o výtvarné výchově a jejího pojetí. Abych mohla experimenty realizovat, potřebovala jsem pochopit dětské myšlení, jejich vnímání a výtvarnou úroveň. Proto jsem se zaměřila na jednotlivé psychology, kteří se zabývají dětským myšlením nebo grafickými projevy dítěte.

Svá inspirační východiska jsem zakotvila v nefigurativním proudu. Pro naplnění cíle bylo potřeba důkladné prostudování celkového vývoje nefigurativního umění a pochopení principů jednotlivých nefigurativních směrů. Vytvořila jsem myšlenkovou mapu, kde jsem sepsala hlavní principy, či nápady, které souvisí s nefigurativním uměním. Přiradila jsem je ke zvoleným nefigurativním směrům a nechala jsem se v nich inspirovat.

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem dětem v mateřské škole zprostředkovat některé principy nefigurativního umění. Díky praktické části jsem zjistila, že nejlepší možností zprostředkování nefigurativního umění v mateřské škole je zprostředkování na základě pohybu, pohádky, asociací, barevných her a experimentů.

S dětmi jsem všechny výtvarné činnosti zrealizovala a vyvodila jsem díky důkladné reflexi závěr, že děti jsou schopny tvořit v nefigurativním proudu. Dle mého názoru jim nejlépe nefigurativní proud zprostředkovalo akční umění. Pro děti se stala výtvarná činnost hrou a jak víme, hra je tím nejdůležitějším principem učení dětí v předškolním věku.

Doporučovala bych zaměřit se i na tzv. protipól nefigurativního umění. Mohlo by to působit jako rozšiřující varianta této práce a bylo by možné ucelit celkový pohled na umělecké proudy a jejich zprostředkování dětem v předškolním věku. Zaměřila bych se na objekty a jevy, které by děti mohly tvůrčím způsobem uchopit.

RESUMÉ

Bakalářská práce je zaměřena na nefigurativní umění jako inspirační východisko výtvarných experimentů v mateřské škole. Práce je členěna na dvě části. V teoretické části se zabývám významem výtvarné výchovy, jejími cíli a souladem nefigurativních výtvarných experimentů s RVP PV. Dále se teoretická část zabývá myšlením dětí, vývojem jejich kresby historií nefigurativního umění, jejím členěním a probíhá zde interpretace vybraných inspiračních východisek. Praktická část přináší čtyři různé výtvarné experimenty zaměřené na rozličné umělecké směry, průběh, reflexy a reflektivní bilanci. Experimenty jsou zpracovány v didaktické struktuře a jsou uzpůsobené schopnostem dětí v předškolním věku.

SUMMARY

The bachelor's thesis is focused on non-figurative art as an inspirational starting point for creative experiments in kindergarten. The work is divided into two parts; the theoretical part deals with the importance of art education, its goals and the compatibility of non-figurative art experiments with RVP PV (Framework Education Programme for Preschool Education). Furthermore, the theoretical part deals with children's thinking, the development of their drawing abilities through the history of non-figurative art and its division; the interpretation of selected inspirational starting points takes place here, too. In the practical part, four different artistic experiments focused on artistic movements of non-figurative creation, process and reflection are elaborated. The experiments are processed in a didactic structure and are adapted to the abilities of preschool children.

SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

GUERMAN, Michail. *Wassily Kandinsky*. 1. USA: Parkstone press, 1997. ISBN 978-1859953815.

HODGE, Susie. *Stručný příběh moderního umění: kapesní průvodce klíčovými směry, díly, tématy a technikami*. Přeložil Jan PODZIMEK, přeložil Dina PODZIMKOVÁ. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2078-9.

MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury*. 3. vydání, v Idea servis 2. vydání. Praha: Idea servis, 2011. ISBN 80-85970-47-3.

DEBICKI, Jacek. *Dějiny umění: malířství, sochařství, architektura*. Praha: Argo, 1998. ISBN 80-7203-076-0.

PIJOÁN, José. *Dějiny umění*. Praha: Knižní klub, 2000. ISBN 80-242-02174.

HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Raabe, [2022]. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-503-6.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

BLÁHA, Jaroslav a Jan SLAVÍK. *Průvodce výtvarným uměním: [kapitoly k učebnici dějepisu pro 9. r. ZŠ]*. 2. vyd. Úvaly: Albra, redakce SPL – Práce, 2007. Pomocné knihy pro učitele a žáky (Albra, redakce SPL – Práce). ISBN 978-807361-038-8.

ČERMÁK, Rudolf. *Historie vyučování kreslení na národních školách*. V Praze: Česká grafická Unie, 1939. Edice výtvarné výchovy (Česká grafická Unie).

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-x.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.

FOSTER, Hal, Rosalind E. KRAUSS, Yve-Alain BOIS, B. H. D. BUCHLOH a David JOSELIT. *Umění po roce 1900: modernismus, antimodernismus, postmodernismus*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Josef HRDLIČKA, přeložil Irena ELLIS, přeložil Jitka SEDLÁČKOVÁ, přeložil Jana HLÁVKOVÁ. Praha: Slovart, 2015. ISBN 978-80-7391-975-7.

RVP PV [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-04-25]. Dostupné z: [file:///C:/Users/sykor/Downloads/RVP%20PV%20z%C3%A1%C5%99%C3%AD%202021%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/sykor/Downloads/RVP%20PV%20z%C3%A1%C5%99%C3%AD%202021%20(2).pdf)

VONDROVÁ, Petra. *Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2005 [cit. 2023-04-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/238/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCOVEM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-PRO-PREDSKOLNI-VZDELAVANI.html>

Piaget vs Vygotsky [online]. Mnichov: StudySmarter, 2018 [cit. 2023-04-25]. Dostupné z: <https://www.studysmarter.us/explanations/psychology/social-context-of-behaviour/piaget-vs-vygotsky/>

Norman Bluhm [online]. New York: Artsy, 2023 [cit. 2023-04-25]. Dostupné z: <https://www.artsy.net/artist/norman-bluhm>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 pojmová mapa.....	13
Obrázek 2 myšlenková mapa.....	17
Obrázek 3 Paříž, hlavní město umění, 1965.....	18
Obrázek 4 bez názvu, 1967	19
Obrázek 5 první abstraktní akvarel.....	20
Obrázek 6 kompozice č. III, s červenou, modrou, žlutou a černou, 1929.....	22
Obrázek 7 pomůcky – Tvoříme s rozběhem	27
Obrázek 8 průběh – Tvoříme s rozběhem	27
Obrázek 9 výsledek – Tvoříme s rozběhem	28
Obrázek 10 průběh pokusu.....	35
Obrázek 11 průběh – Malí vědci	35
Obrázek 12 výsledek – Malí vědci	36
Obrázek 13 průběh – Pohádka o větru.....	40
Obrázek 14 výsledek – Pohádka o větru.....	40
Obrázek 15 průběh 1 - Já, designer.....	44
Obrázek 16 průběh 2 - Já, designer.....	44
Obrázek 17 průběh 3 - Já designer.....	45
Obrázek 18 výsledek – Já, designer.....	45