

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY**

**BAREVNÉ EXPERIMENTY VE VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY**

**NA 1. STUPNI ZŠ**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Kateřina Pavlíčková**

*Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

Vedoucí práce: Mgr. Jakub Havlíček

**Plzeň, 2024**

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

V Plzni dne .....

.....  
vlastnoruční podpis

CHTĚLA BYCH PODĚKOVAT PANU MGR. JAKUBOVI  
HAVLÍČKOVI ZA VSTRÍCNÉ A MILÉ VEDENÍ MÉ DIPLOMOVÉ  
PRÁCE. JEHO PŘIPOMÍNKY A ZPĚTNÁ VAZBA MI VELMI  
POMOHLY V JEJÍM ZPRACOVÁNÍ A DOKONČENÍ. TAKÉ BYCH  
RÁDA VYJÁDŘILA VELKÝ VDĚK SVÉ MAMINCE A  
PARTNEROVI, KTEŘÍ SE MNOU MĚLI OBROVSKOU TRPĚLIVOST  
A BYLI MI OPOROU.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	4
ÚVOD.....	5
1 TEORETICKÁ ČÁST .....	6
1.1 VÝVOJ A VÝZNAM VÝTVARNÉ VÝCHOVY V HISTORII .....	6
1.2 VÝVOJ A VÝZNAM VÝTVARNÉ VÝCHOVY V SOUČASNOSTI .....	9
1.3 SOUDOBÉ CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY .....	13
1.3.1 RVP A VÝTVARNÁ VÝCHOVA .....	14
1.3.2 CÍLOVÉ ZAMĚŘENÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY V RVP .....	15
1.3.3 KONKRÉTNÍ VÝSTUPY RVP ZV.....	15
1.4 METODIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY .....	16
1.4.1 DIDAKTIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY .....	16
1.4.2 ORGANIZACE VYUČOVACÍ JEDNOTKY.....	17
1.4.3 TÉMA, NÁMĚT A MOTIV .....	18
1.4.4 KLASICKÉ METODY VÝUKY .....	19
1.4.5 INOVATIVNÍ A AKTIVIZAČNÍ METODY .....	23
1.4.6 PROBLÉMOVÉ VYUČOVÁNÍ.....	26
1.4.7 PROJEKTOVÁ VÝUKA .....	26
1.4.8 TVOŘIVÉ VYUČOVÁNÍ.....	29
1.4.9 ARTEFILETICKÉ POJETÍ VÝUKY .....	31
1.4.10 VLIV PŘÍSTUPU UČITELE K VÝUCE VÝTVARNÉ VÝUKY .....	32
1.5 BARVA.....	33
1.5.1 ZAČÍNÁ TO SVĚTLEM .....	33
1.5.2 OPTIKA BAREV.....	33
1.5.3 MÍCHÁNÍ BAREV.....	34
1.5.4 VLASTNOSTI BAREV .....	35
1.5.5 PSYCHOLOGIE A SYMBOLIKA BAREV .....	36
1.5.6 BARVA VE VÝVOJI VÝTVARNÉHO PROJEVU DÍTĚTE.....	37
1.5.7 BARVA V PSYCHICKÉM VÝVOJI DÍTĚTE .....	38
1.5.8 KDE NAJDEME BARVU V RVP? .....	40
1.6 EXPERIMENT .....	40
1.6.1 CO JE TO EXPERIMENT?.....	40
1.6.2 KDE NAJDEME EXPERIMENT V RVP? .....	41
1.6.3 EXPERIMENT VE VÝTVARNÉM VÝVOJI DÍTĚTE .....	42
1.6.4 EXPERIMENT V PSYCHICKÉM VÝVOJI DÍTĚTE.....	42
1.7 ČEŠTÍ UMĚLCI PRACUJÍCÍ S BARVOU A EXPERIMENTEM.....	43
2 PRAKTICKÁ ČÁST .....	46
2.1 ÚVOD .....	46
2.2 NÁMĚT „ŽIVOT NA LOUCE“ .....	48
2.2.1 ÚVOD.....	48
2.2.2 POPIS VÝTVARNÉHO ÚKOLU .....	48
2.2.3 INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA .....	50
2.2.4 MYŠLENKOVÁ MAPA .....	51
2.2.5 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY DLE RVP .....	51
2.2.6 FÁZE VÝTVARNÉHO ÚKOLU .....	52
2.2.7 OČEKÁVANÝ PRŮBĚH .....	53
2.2.8 ZÁVĚR .....	53

2.3	NÁMĚT „BAREVNÁ ABSTRAKCE“ .....	54
2.3.1	ÚVOD.....	54
2.3.2	POPIS VÝTVARNÉHO ÚKOLU.....	54
2.3.3	INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA .....	57
2.3.4	MYŠLENKOVÁ MAPA .....	58
2.3.5	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY DLE RVP .....	58
2.3.6	FÁZE VÝTVARNÉHO ÚKOLU .....	59
2.3.7	REALIZACE V PRAXI.....	60
2.3.8	VÝSLEDKY REALIZACE .....	61
2.3.9	REFLEXE .....	62
2.3.10	ZÁVĚR .....	63
2.4	NÁMĚT „EXPERIMENT S BAREVNOU STOPOU A VRSTVENÍM“ .....	63
2.4.1	ÚVOD.....	63
2.4.2	POPIS VÝTVARNÉHO ÚKOLU.....	64
2.4.3	INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA .....	66
2.4.4	MYŠLENKOVÁ MAPA .....	67
2.4.5	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY DLE RVP .....	67
2.4.6	FÁZE VÝTVARNÉHO ÚKOLU .....	68
2.4.7	REALIZACE V PRAXI.....	69
2.4.8	VÝSLEDKY REALIZACE .....	70
2.4.9	REFLEXE .....	72
2.4.10	ZÁVĚR.....	73
2.5	NÁMĚT „BAREVNÉ SVĚTLOHRANÍ“ .....	73
2.5.1	ÚVOD.....	73
2.5.2	POPIS VÝTVARNÉHO ÚKOLU.....	74
2.5.3	INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA .....	76
2.5.4	MYŠLENKOVÁ MAPA .....	77
2.5.5	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY DLE RVP .....	77
2.5.6	FÁZE VÝTVARNÉHO ÚKOLU .....	78
2.5.7	REALIZACE V PRAXI.....	78
2.5.8	VÝSLEDKY REALIZACE .....	80
2.5.9	REFLEXE .....	83
2.5.10	ZÁVĚR .....	83
2.6	NÁMĚT „BAREVNÉ MRAMOROVÁNÍ“ .....	84
2.6.1	ÚVOD.....	84
2.6.2	POPIS VÝTVARNÉHO ÚKOLU.....	85
2.6.3	INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA .....	87
2.6.4	MYŠLENKOVÁ MAPA .....	88
2.6.5	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY DLE RVP .....	88
2.6.6	FÁZE VÝTVARNÉHO ÚKOLU .....	89
2.6.7	REALIZACE V PRAXI.....	90
2.6.8	VÝSLEDKY REALIZACE .....	91
2.6.9	REFLEXE .....	93
2.6.10	ZÁVĚR .....	93
2.7	ZÁVĚR .....	95
3	VÝZKUMNÁ ČÁST .....	96
3.1	ÚVOD.....	96
3.2	CÍL VÝZKUMNÉ SONDY.....	96

---

3.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY (DOTAZNÍK).....	99
3.3.1	OTÁZKA POHLAVÍ.....	99
3.3.2	VĚK.....	100
3.3.3	PŮSOBIŠTĚ.....	100
3.3.4	VYSTUDOVANÁ VV.....	100
3.3.5	VÝUKA VV - POSTOJ.....	101
3.3.6	PODMÍNKY VÝUKY.....	103
3.3.7	VHODNÁ MÍSTNOST.....	104
3.3.8	OSOBNÍ POSTOJ K BAREVNÝM EXPERIMENTŮM.....	104
3.3.9	OSOBNÍ POSTOJ K TVOŘIVOSTI ŽÁKŮ.....	105
3.3.10	PODMÍNKY K EXPERIMENTŮM.....	106
3.3.11	ČAS NA VÝUKU.....	108
3.3.12	CO JE POTŘEBA ZMĚNIT?.....	109
3.3.13	MOTIVACE ŽÁKŮ.....	110
3.3.14	ODVAHA K INOVACI.....	111
3.3.15	PROSTOR PRO DOPLNĚNÍ ODPOVĚDÍ.....	113
3.4	ZÁVĚR.....	114
	ZÁVĚR.....	116
	RESUMÉ.....	117
	SEZNAM LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ.....	118
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ.....	126

## **SEZNAM ZKRATEK**

ICT - Informační a komunikační technologie

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

VV – Výtvarná výchova

ZŠ – Základní škola

## ÚVOD

Didaktika výtvarné výchovy si napříč časem prošla mnoha změnami. Otázky ohledně jejího směřování jsou dodnes velmi aktuální a mění se s dynamikou doby. Tato diplomová práce se zaměřuje právě na danou problematiku, v jejímž rámci pronikneme do využití barvených experimentů ve výuce výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy.

Cílem této práce je nahlédnout do historie výtvarné výchovy a připomenout si tak, v čem je tento předmět tolik významný, dále pak cílíme na návrhy několika výtvarně-didaktických struktur, které budou realizovatelné v praxi. Seznámíme se se soudobými záměry výtvarné výchovy i způsoby, jakými může být její výuka vedena. Skrze to plynule navážeme na téma barev a experimentu, které úzce souvisí s praktickou částí práce. Práci doplníme malou výzkumnou sondou o barevných experimentech na 1. stupni ZŠ.

Teoretická část práce se zaměřuje na význam výtvarné výchovy v historii a především pak na její význam dnes. Logicky navazujeme kapitolou o soudobých cílech, odkazujeme na současný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a na významné oborové odborníky. Zaměřujeme se na současnou didaktiku i metodiku tohoto předmětu. Pokračujeme tématem barvy. Její charakteristiku si propojíme se světlem, její významy pak s psychologií a vývojem dětského výtvarného projevu. Přes kapitolu Experiment, který si definujeme a spojíme taktéž s dětskou psychikou i výtvarným projevem, se dostaneme k výčtu umělců pracujících s barvou a experimentem. Tímto výčtem zakončíme teoretický text práce.

Praktická část představuje 5 navržených didaktických úkolů ve výtvarné výchově. Všechny návrhy jsou podrobně popsány a rozebrány. 4 z nich byly ověřeny v praxi a podrobeny didaktické analýze. Tématem těchto úkolů jsou právě barevné experimenty, na které naše práce cílí. K úkolům je připojena dokumentace jejich výsledného zpracování.

Práce je v závěru doplněna malou výzkumnou sondou týkající se barvených experimentů ve výuce výtvarné výchovy na základní škole. Výzkumná sonda vznikla na základě postřehů autorky v praxi.



## 1 TEORETICKÁ ČÁST

### 1.1 VÝVOJ A VÝZNAM VÝTVARNÉ VÝCHOVY V HISTORII

Význam výtvarné výchovy byl napříč historií vnímán odlišně. Některé přístupy jsou ale dodnes aktuální. (Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 81) Rozvoj výtvarné výchovy, která se jakožto plnohodnotný předmět začala vyučovat v rámci reformy Marie Terezie spojených s povinnou školní docházkou (Blatný, 1983, s. 7), je úzce propojen s určitými historickými obdobími, kdy každé bylo ovlivněno jiným uměleckým směrem či určitou politickou ideou. Podle specifik těchto období se stanovovaly cíle i prostředky, skrze které se jedinec v rámci oboru mohl vyjádřit. Odvíjela se od toho i samotná výtvarná praxe, jejíž kvalita závisela na důležitosti, kterou ji přikládal konkrétní směr či konkrétní historické období. (Vančát, 2018, s. 19 - 20) Vančát tvrzení dokládá příkladem secese. V tomto výtvarném směru se výtvarný obor zaměřoval na ornamenty a jejich zdobnost. Konstruktivismus přicházející po secesi toto pojetí umění odmítal. (tamtéž, s. 19 – 20)

Již Jan Amos Komenský věřil, že výtvarná činnost má přínos pro všeobecné vzdělání dítěte. Kreslení má pozitivní vliv na smyslové vnímání, ostří zrak a vede k lepšímu chápání pojmů. Vše pak vhodně kombinuje a propojuje dohromady. Osvícenství vidělo význam výtvarného projevu v podpoře kognitivních procesů. Pestalozzi pak hovoří o rozvoji analytických schopností žáků skrze překreslování reálného světa, povětšinou přírody. (Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 58) V 19. století byla výtvarná výchova pod pojmem „kreslení“ zaměřená na technické dovednosti. Využívaly se bizarní metody ke zdokonalování rýsování, kopírování předloh či kreslení do čtvercové sítě. Důkladnost, čistota a sjednocenost tvorby měly být zužitkovány v průmyslové a řemeslné výrobě. (Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 59 a 81) K tomuto přístupu se přiklání i Vančát, když upozorňuje na tehdejší důraz v pečlivé rýsování a zároveň určitou volnost v tvorbě, která měla vést k dokonalé řemeslné produkci. (Vančát, 2018, s. 19)

Koncem 19. století je výtvarná výchova ovlivněna novými směry ze zahraničí. Například Louis Prang tvrdí, že výtvarná činnost má pozitivní vliv na „*obrazotvornost a zručnost žáka a rozvíjí jeho osobnost.*“ (Blatný, 1983, s. 8) V tvorbě se pak nejvíce uplatňuje znázorňování reality a kresba z paměti. (Blatný, 1983, s. 8)

Po období zaznamenávání reálného světa kolem nás, včetně hojnosti přírodních motivů (florálních i zvířecích – oblíbená byla ptačí pera) a období, kdy vítězila ornamentální tvorba (Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 59), se do výtvarné výchovy dostává spontaneita a volnost projevu spojená se zaměřením na dětskou psychologii. V 1. polovině 20. století se do popředí dostávají právě nejrůznější psychologické teorie a vnáší do výtvarného oboru nové názory. V úvahu jsou brány individuální zvláštnosti výtvarné činnosti dítěte a je přikládána větší váha ideálnímu prostředí pro jeho „*přirozené zájmy, vývoj a vzdělávání.*“ (Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 60)

Německý teoretik Britsche uvádí, že výtvarný projev je důležitý pro projev osobnosti nebo také intelektu dítě. Píše taktéž o duchovním přesahu umělecké tvorby. (Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 62) Tento názor podporuje František Kupka, který výtvarnou snahu a její výsledný výstup vnímá jako typ „*duchovní asimilace ve tvaru technických možností.*“ (Kupka, 1923, s. 166 in Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 62). K duchovnímu přesahu se vyjadřuje i Herbert Read narážející na transcendentální „*metafyzický*“ rozměr výtvarné produkce a jeho spojení se společností, kulturou i existencí člověka. J. David vidí pojem „duchovní“ ve smyslu vyjádření se skrze „ducha“, lidskou duši. Ve výtvarném vyjádření se tato duševní reflexe odráží. Výchovu pak popisuje jako „*kulturu smyslů, která je zároveň péčí o duši.*“ (Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 63)

Důležitým pojmem v oboru výtvarné výchovy se stává „tvořivost“ (nebo také kreativita), který se objevuje ve 2. polovině 20. století. Významnými průkopníky této oblasti byli Viktor Löwenfeld, J. P. Guilford, E. P. Torrance, u nás se k tématu tvořivosti vyjadřuje například J. Uždil. (Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 64 – 65) H. Hazuková viz. níže. Helena Hazuková (2010, s. 12) uvádí, že tento úkaz je těžko definovatelný a dodnes neexistuje snadný a ucelený popis. První smysluplné vymezení přináší právě J. P. Guilford, který „tvořivost“ pojmenovává jako „*strukturu intelektu.*“ J. Hlavsa ji zase vnímá jako „*stálou tendenci k vývoji.*“ M. Nakonečný vnímá „tvořivost“ jako „*zvláštní komplex schopností.*“ (Hazuková, 2010, s. 13 – 16) Jaromír Uždil uchopil tento pojem jako atribut člověka řešit obtíže a nejrůznější životní situace netradičně, novými způsoby, dokázat se koncentrovat a docílit tak znamenitých výsledků. Doplnuje, že součástí tvořivosti je i vnitřní motivace jedině docílit osobního uspokojení a dojít nějakému naplnění bez nutnosti odměny, uznání. Právě kvůli těmto důvodům je tvořivost důležitá tím, že nám dává jakýsi úspěch,

který můžeme fyzicky nahmatat, jsme díky tomu spokojeni a zároveň dochází k určitému osobnímu a individuálnímu rozvoji. (Uždil 2002, s. 104) Více o tvořivosti, jejím významu a rozvoji v kapitole 1.2. a 1.4.

Šobáňová (2006, s. 13 - 14) pokládá za zlomový příchod lidových uměleckých škol (LŠU) v roce 1959, které šly směrem zvládnání dovedností (kresba podle skutečnosti, kresba z představy, výtvarné studie, technika...) a nebraly v potaz určitá typologická a vývojová specifika žáků. Přesto byly tyto školy jakýmsi „popostrčením“ ke změně. Šedesátá léta jsou pro výtvarnou výchovu a její vývoj významná díky přispění odborné zahraniční literatury (Například *Výchova uměním* od Herberta Reada). Impuls z uměleckého světa nabízí výtvarná škola Bauhasu (Šobáňová, 2006, s. 14) ve Výmaru dokazující názor, že výtvarná výchova je důležitá k rozvoji výtvarného jazyka. Výuka byla postavena na experimentální činnosti, skrze kterou se žáci učili pracovat s výtvarnými prostředky. Podporu zde měla tvořivost a práce s nejrůznějšími výtvarnými elementy. Myslelo se na využití v technických oborech a řemeslech. Jaromír Uždil Bauhausu vyčítal jeho nedostatek exprese nitra žáků, absenci jejich osobního prožitku. (Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 66 – 67) Díky novým poznatkům a přístupům tak dochází k významné proměně výtvarných didaktik. (Šobáňová, 2006, s. 14) Zajímavostí je, že až v 60. letech dostává výtvarná výchova pojmenování, které si drží dodnes. (Kitzbergerová et al., 2019, s. 3)

V 70. a 80. letech 20. století se opět mění náplň výuky. Zaostřeno je na tvořivost, na autenticitu a sdělnost výtvarného projevu žáků. Výuka má žáky motivovat a rozvíjet jejich myšlenkové pochody, emocionalitu a vnitřní hodnoty. 90. léta 20. století se kloní k tvořivosti a hravosti. K rozvoji výtvarného jazyka přispívá i experimentování, zdokonalování smyslového vnímání pomocí inovativních výukových metod. Mění se podoby učebních osnov a vznikají nejrůznější výukové programy pod křídly mnoha výtvarných a pedagogických odborníků. V současnosti jsou cíle a obsah výtvarné výchovy pro základní školu formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. (Šobáňová, 2006, s. 14) Roeselová (2003 b, s. 35) dodává, že devadesátá léta přináší nové zájmy z oblasti uměleckého světa a lidského poznání. Hovoří o „*smyslovém prožívání světa, očištění vztahu k přírodě, experimentaci, alternativním myšlení, citu pro výraz a materiál a o obohacené práci s uměleckým dílem.*“

Právě na konci 20. století se objevuje nové pojetí výtvarného vzdělávání, a to tzv. artefiletika. Tato metoda staví na emocionálním prožitku, na vlastní zkušenosti tvůrce, kdy následná tvorba směřuje k sebepoznání. (Slavík, 2001, s. 13)

## 1.2 VÝVOJ A VÝZNAM VÝTVARNÉ VÝCHOVY V SOUČASNOSTI

Přestože se výtvarné výchově v dnešní době přikládá již větší význam než v minulosti, stále se nemůže rovnat ostatním předmětům a bohužel je lehce upozadována. Nepřehlédnutelným soupeřem je jí v dnešní době mediální výchova z pohledu rozvoje v oblasti vizuální gramotnosti. Mediální výchova totiž disponuje vyšší mírou odbornosti a je v tomto aspektu relevantnější. Konstantní pohyb událostí, neustálé proměny a interakce formující a charakterizující současnost se jeví jako překážka ve směřování výtvarného oboru. Musíme si uvědomit roli, kterou výtvarná výchova hraje, a podle toho přehodnotit její pozici a zejména účel, který by měla naplňovat ve výchovně vzdělávacím procesu. (Vančát, 2018, s. 18) Podlipský se k současnému stavu výtvarné výchovy vyjadřuje obdobně. Tvrdí, že výtvarná výchova si dodnes musí nepřetržitě vydobývat své místo a hájit si svůj význam a důležitost. Dodává, že k zamyšlení se nad aktuálním stavem předmětu a k přehodnocení jeho obsahu a způsobu vedení přispěla konstantní nedůvěra okolí. Díky ochotě poznávat i jiná odvětví vzdělávání, ke které se připojily názory a přístupy výtvarných odborníků (těmi pak rozumíme odborníky na teorii a praxi výtvarné výchovy), došlo k vymezení náplně a cílů předmětu výtvarné výchovy ve školství. Tento obsah i cíle jsou definované v Rámcovém vzdělávacím programu a vycházejí z novodobých poznatků, z praktických zkušeností lidské společnosti. (Podlipský, 2013, s. 235)

K významu výtvarné výchovy z pohledu rozvoje vizuální gramotnosti se vyjadřuje kolektiv autorek Šobáňová, Musilová a Beková v knize Pedagogika umění – umění pedagogiky. Odkazují na teoretičku Marii Fulkovou, která se vizuální gramotností zabývá. Fulková hovoří o tom, že jedinec by měl disponovat „*arzenálem kritických nástrojů, jak v současném vizuálním světě předcházet manipulacím a zacházet s mocí obrazů.*“ (Fulková, 2002, s. 12 – 14 in Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 70) Fulková tímto výrokem naráží na současnost žijící vizuální kulturou. Právě tyto kritické nástroje rozvíjí výtvarná výchova, díky které žáci získávají i potřebné vizuální, komunikační, digitální i sociální kompetence. Tyto kompetence pomáhají žákovi nahlédnout do problematiky obrazů, jevů, které vizuálně vnímá, vnímané pochopit a tyto zkušenosti zužitkovat proti manipulačním snahám. Prospěšnost výtvarné

výchovy spočívá právě v rozvoji výše zmíněných kompetencí a kritických nástrojů. (Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 69 – 70) „*Výhradně výtvarná výchova totiž enkulturuje žáky do složité oblasti kompetencí nutných pro vizuální komunikaci a do oblasti digitální vizuální kultury s komplikovanými sociálními vztahy a existenciálními kontroverzemi.*“ (Fulková, Kafková, 2012, s. 42 in Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 70)

Abychom problematiku vizuální gramotnosti plně pochopili, odkážeme se na několik autorů, jejich definice a vnímání této oblasti. Leonora Kitzbergerová (2014, s. 9) rozvádí samotný pojem gramotnost podrobněji. Slovo gramotnost pod sebou skrývá více významů. Musíme si vymezit jednu zájmovou oblast a podle té si pak k této oblasti definici gramotnosti vztáhnout. Setkáváme se s gramotností finanční nebo funkční. Funkční gramotnost je pro člověka nezbytná. Díky ní je schopen aplikovat své poznatky a zkušenosti. Je schopen vnímat, zpracovávat informace a aktivně je využívat.

„*Vizuální gramotnost je soubor schopností a kompetencí, které umožňují jedinci efektivně vyhledávat, hodnotit, používat a vytvářet obrazy a pracovat s dalšími médii. Vizuální komunikace.*“ (Fulková, 2019 a, Fulková 2019 b in Kitzbergerová et al., 2019, s. 9)

A právě tímto způsobem vnímáme vizuální gramotnost i my. Vizuálně gramotný jedinec citlivě reaguje na podněty z běžného života, hodnotí je, správně vyhodnocuje jejich význam, a sám dokáže těchto prostředků využít i k vlastnímu vyjádření. (Fulková, 2004, s. 17 in Kitzbergerová, 2014, s. 9)

K výše zmíněnému náleží i pojem kulturní habitus. Kulturním habitem myslíme prostor, ve kterém se formuje náš způsob života. (Hazuková, 2010, s. 84) Tento prostor je ovlivněn společnostmi, kulturou a výchovným procesem. Skrze nastavená pravidla utváří naši morálku i respekt vůči různým kulturám, formuje naši komunikační i sociální dovednost. Jsou to defacto předpoklady pro to, jak se budeme v životě chovat, jaké budeme mít názory, hodnoty, jak se začleníme do společnosti a jak budeme schopni komunikovat. (Bourdieu in Kitzbergerová, 2014, s. 9) Stejně popisuje vizuální gramotnost ve své knize Helena Hazuková (2010, s. 84 – 85), která se taktéž odkazuje na Marii Fulkovou a její pohled, který vnímá tento soubor dovedností či schopností spadající pod vizuální gramotnost ve více vrstvách. Uvádí, že vizuální gramotnost je blízká té funkční v rámci kulturní (i mezikulturní) komunikace a sociálních kompetencí (odkazujeme zejména na vztahy mezi lidmi). (Fulková, 2002, s. 13 in Hazuková, 2010, s. 85)

Jan Slavík k tomu doplňuje, že je třeba s rozvojem těchto dovedností začít u dětí co nejdříve právě proto, aby se vizuálně obrazové jevy naučily správně zpracovat a vyhodnotit. (Slavík, 2018, s. 63 – 64)

Ku prospěchu výtvarné výchovy se vyjadřuje i Jaroslav Vančát. Popisuje, že výtvarná výchova přispívá ke všeobecnému vzdělávání za prvé rozvojem vizuální gramotnosti a za druhé rozvojem tvořivosti. Vizuální gramotnost autor popisuje jako „*způsob obrany před manipulativními sociálními účinky vizuální komunikace zejména v médiích a reklamě.*“ (Vančát, 2014, s. 88 – 90) V tomto vnímání vizuální gramotnosti se Vančát částečně shoduje s Fulkovou (viz. Fulková in Šobáňová, Musilová, Beková, 2014, s. 69 – 70 nebo tato práce na straně 10). Tvořivost je podle Vančáta „*komplexní záležitostí prováděnou simultánně na více úrovních struktury osobnosti – na úrovni sociální, psychosomatické a biologické (smyslové).*“ (Vančát, 2009 in Vančát, 2014, s. 91) Výše zmíněný autor na téma tvořivosti naráží ve svém dalším příspěvku v rámci souboru Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy. Hovoří o tom, že soudobý důraz na estetično, na to, aby něco vypadalo na pohled atraktivně, si významně protirečí právě s rozvojem tvořivosti, na kterou klade důraz RVP. (Vančát, 2018, s. 21)

Výtvarnou výchovu lze tedy obhájit i v rámci rozvoje tvořivosti (jinak řečeno kreativity). Žáci jsou skrze praktické úkoly vedeni k unikátnosti a autentickému projevu. V těchto úkolech lze uplatnit problémové vyučování (problémovým vyučováním myslíme takové vyučování, kdy žákům zadáváme problémový úkol a necháváme je, aby se pokusili k jeho řešení dojít sami; více v kapitole 1.4.6.), které mimo výtvarné dovednosti cvičí i tvořivost v jiných životních aspektech. Žák je pak schopen díky nabytým zkušenostem samostatně fungovat a řešit nejrůznější životní situace, problémy v běžném životě. (Šobáňová, Musilová, Beková, 2018, s. 64)

K bližšímu pochopení pojmu „tvořivost“, který jsme definovali v rámci historie výtvarné výchovy v kapitole 1.1., uvedeme definici podle Heleny Hazukové. Ta definuje tvořivost jako stav nespokojenosti s jistou situací, kdy dochází k „*vnitřnímu nutkání*“ se této nespokojenosti zbavit, zvrátit tuto nechtěnou situaci. K dosažení toho zvratu je zapotřebí ochota experimentovat, být originální a nekonvenční, což je klíčové k uplatnění tvořivého myšlení, přetváření, fantazie a unikátnosti. Do tvořivého procesu se zapojují i základní myšlenkové procesy, logika i intuice. Ke kreativnímu řešení problémů také neodmyslitelně

patří vynalézavost a chuť objevovat. Hazuková rozlišuje tři typy tvořivosti: *"tvořivost expresivní"*, která se týká individuálního vyjádření, *"tvořivost produktivní"*, která se zaměřuje na vytváření strategií a myšlenek s určitým záměrem, a *"tvořivost invenční"*, ve které se projevuje vynalézavost a obratnost při používání materiálů, technik a metod s cílem dosáhnout objevu, vynálezu nebo inovace. (Hazuková, 2014, s. 131 – 134)

Shrneme-li posledních pár odstavců, zjistíme, že jako hlavní přínosy výtvarné výchovy jsou v současnosti vnímány zejména dva aspekty, a sice rozvoj vizuální gramotnosti a rozvoj tvořivosti. Oba jsou pro existenci jedince a jeho uplatnění a fungování v běžném životě nezbytné. Vizuální gramotností nazýváme jakýsi komplet dovedností, které nám umožňují vnímat, pochopit, zhodnotit a případně využít získané informace o nějakém obrazném jevu. Rozvíjí naše kritické myšlení a potřebné kompetence. Tvořivost neboli kreativitu chápeme jako schopnost, popřípadě vlastnost, díky které jsme nuceni hledat při nárazu na určitý problém nebo situaci nové, originální, nezvyklé cesty a variabilní způsoby jejich řešení. Jsme hnáni jakousi vnitřní motivací k nalezení tohoto řešení, k dosažení správného výsledku a uspokojení úspěchem při jejich rozklíčování. Rozvíjíme tak naši osobnost po všech stánkách.

Roeselová (2003 b, s. 12 – 13) uvádí následující přínosy, které nám výtvarná výchova přináší. Žáci se učí používat vyjadřovací prostředky a řešit výtvarné problémy. Podstatnou je analýza, experimentování, srovnávání a rozlišování v rámci výtvarných prvků. K učení patří i výběr náčiní, materiálu a metod pro svou tvorbu. Výtvarná realizace v praxi vede k propojení poznatého v procesu experimentování a zkoumání.

Roeselová také hovoří o výchovné roli výtvarné výchovy. Mluví o sebeuvědomění a sebereflexi, vnímání a poznávání dění okolo sebe. Také o vlastním prožitku, o přemýšlení nad všemi možnými životními sférami (vztahy, společnost, svět). Je důležité, aby dítě bylo schopné na základě vlastních poznatků, zkušeností vyjádřit svůj názor. Význam vidí i v sebezařazení do společnosti, dotýká se sociálních kompetencí, které jsou nepostradatelné pro budoucí život (stejně tak jako kompetence komunikativní). Výtvarná výchova formuje osobnost jedince, co se týče myšlení, komunikace, sebevyjádření, sociálního i emočního cítění a mravních hodnot (= utváření určitých vnitřních hodnot dítěte), respektu. Vede také k propojování a hlavně chápání souvislostí mezi věcmi, pojmy, podporuje zkoumání a experiment. (Roeselová, 2003 b, s. 13 – 14)

Žáci by měli chápat výtvarné umění jako formu komunikace, skrze kterou se mohou svobodně vyjádřit. Nejde jen o vytvoření něčeho napohled atraktivního nebo se zdokonalit ve výtvarných dovednostech. Cílem je, aby jedinec vnímal výtvarnou tvorbu a její nejrůznější podoby jako zdroj informací, který nás má obohatit, má nám něco předat. (Brejcha, 2005)

*„Výtvarná výchova je jeden z mála předmětů, kde tvorba není okrajovým produktem, ale trvalou součástí a náplní. Tvorba je nalezení jednotného názoru (...) Je velmi důležité, že to byla jednota nastolená jím. Tak se svou tvorbou poznává, tak vidí, jak uvažuje, sleduje rozvrhy své mysli, a proto má tvorba tak integrující a sebepoznávací charakter.“* (Dytrtová, 2014, s. 182)

### 1.3 SOUDOBE CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

O aktuálních cílech výtvarné výchovy píše kolektiv autorů v čele s Leonorou Kitzbergerovou v podkladové analytické studii z roku 2019 od Národního institutu vzdělávání. Studie se opírá o vliv dynamiky současnosti a její neustálé proměny a o nové poznatky, které se projevují v umění a mají dopad na celkový obsah výtvarného oboru. Výtvarná výchova již nechce usilovat o estetično, ale o to, aby byl žák „aktivním účastníkem“ proměnlivé současnosti. Je důležité, aby objevoval „účinky vizuálních výtvorů v poznávacích a komunikačních procesech, jejich nezastupitelnosti v označování prostorově rozprostraněných objektů a událostí, ve vyjádření jejich vzájemných vztahů a - prostřednictvím nových médií - i k vyjádření strukturních transformací a procesů.“ (Kitzbergerová et al., 2019, s. 3) Výše zmíněné úzce souvisí s vizuální gramotností, o které jsme hovořili v předchozí kapitole. (Kitzbergerová et al., 2019, s. 3)

Studie rozebírá i Rámcový vzdělávací program, jehož součástí je výuka žáka k aktivnímu používání vizuálně obrazných prostředků, rozvíjení jeho smyslového vnímání a obrazné představivosti, jež efektivně zužitkuje při komunikaci. Totéž považujeme za nejdůležitější cíl, který si výtvarná výchova klade. Výše zmíněné je klíčové pro individuální rozvoj jedince. Pomáhá mu to v nalezení i charakteristice jeho vlastního „tvůrčího potenciálu“. (Kitzbergerová et al., 2019, s. 3)

Mezinárodní organizace INSEA, jejíž součástí je i česká sekce, je významná pro podporu výtvarné výchovy a její směr v českém školství. (Kitzbergerová et al., 2019, s. 4) V roce 2018



vydala tato organizace manifest týkající se výtvarné výchovy. V tomto manifestu se píše například o tom, že na výtvarné vzdělání, na interakci s uměním a na umění samotné má právo každý bez ohledu na věk, národnost nebo původ. Vzdělávání skrze umění formuje a rozvíjí osobnost člověka po všech stránkách, což se má pozitivní vliv na jeho život. Toto vzdělání rozvíjí nejen výtvarné dovednosti, ale i komunikaci a pomáhá jedinci začlenit se do společnosti. Skrze výtvarnou činnost člověk poznává sám sebe, dochází k sebereflexi i sebevyjádření. Poznává kulturu a celkově okolní svět a spojuje se s nimi. (Insea, 2018)

Roeselová (2003 b, s. 12 - 13) dělí cíle současné výtvarné výchovy na několik rozdílných částí. Chceme žáka spojit s kulturou umění, naučit ho se výtvarně vyjadřovat a osvojit si základy výtvarných dovedností. Také ho učíme nejrůznějšími postupům, metodám a jejich uchopení v rámci výtvarné výchovy. Autorka rovněž odkazuje na výchovnou roli tohoto procesu (viz. kapitola 1.2). K názoru, že výtvarná výchova je důležitá i v oblasti výchovy, se příklání i Jan Slavík v knize Umoped - srdcesvět v kapitole O současnosti didaktiky výtvarné výchovy. (Slavík, 2018, s. 65)

### **1.3.1 RVP A VÝTVARNÁ VÝCHOVA**

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ustanovuje dokumenty, které určují náplň vzdělávání. Obsah a cíle výtvarné výchovy vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Z tohoto programu pak vychází Školský vzdělávací program neboli ŠVP, který si každá škola přizpůsobuje. Oba dokumenty jsou přístupné veřejnosti. (RVP ZV, 2023, s. 5)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání formuluje vzdělávací minimum (určuje jisté vzdělávací standardy), které by měl po ukončení studia zvládat každý žák. Jeho součástí jsou vytyčené cíle, učivo i průřezová témata. Program předpokládá komplexní přístup k výuce, práci s mezioborovými vztahy a rozličné formy i metody výuky. Zařazuje i podpůrná opatření pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Dokument se přizpůsobuje potřebám společnosti, učitelům i žákům, které jsou příčinou jeho dobových proměn. (RVP ZV, 2023, s. 6)

Výtvarnou výchovu nalezneme v oblasti Umění a kultura. Do této oblasti se zařazuje i hudební výchova a případně výchova dramatická. Očekávané výstupy se dělí podle stupně vzdělání na 1. a 2. stupeň základní školy. (RVP ZV, 2023, s. 81)

### 1.3.2 CÍLOVÉ ZAMĚŘENÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY V RVP

Výtvarná výchova utvářející a rozvíjející klíčové kompetence, učí žáka nahlížet na umění jako na prostředek komunikace. Učí žáka vnímat umění a kulturu jako součást lidského bytí, kterou nelze oddělit, a brát tvorbu jako formu vlastního i okolního poznávání, což vede k celkovému osobnostnímu (i tvůrčímu) rozvoji žáka, kultivaci jeho projevu, tvorbě vnitřních hodnot. Žák se učí spolupodílet se na příjemném klimatu tvůrčí činnosti, poznává a nachází smysl v umění a jeho hodnotách v rámci kulturních souvislostí. Důležitou součástí výuky je i interkulturní respekt. Žák se vnímá jako svobodný. Tuto svobodu pak uplatňuje v různých aspektech svého života. Zapojuje se do tvůrčího procesu, chápe ho jako prostředek k sebevyjádření. Samotné učivo vymezené Rámcovým vzdělávacím programem cílí na „rozvoj smyslové citlivosti“, „uplatňování subjektivity“ a „ověřování komunikačních účinků“. K rozvoji využívá rozličných aktivit a vyjadřovacích prostředků. (RVP ZV, 2023, s. 82)

### 1.3.3 KONKRÉTNÍ VÝSTUPY RVP ZV

Očekávané výstupy neboli cíle výtvarné výchovy na 1. stupni dělíme do dvou období. První období začíná prvním ročníkem základní školy a končí třetím ročníkem základní školy. Na konci tohoto období by měl žák zvládat rozpoznávat, porovnávat a třídit linie, tvary, objemy, barvy a objekty. Do těchto činností i do vlastního tvořivého procesu žák promítá svou individualitu a vše, co ji do té doby utvářelo (vjemy, zážitky, představivost). Na tomto základě je schopen se vizuálně vyjádřit a toto vyjádření i vhodně interpretovat a uspořádat do plochy nebo prostoru. Zvládá svou dosavadní tvorbu porovnat, zhodnotit a hovořit o ní. (RVP ZV, 2023, s. 86)

K dosažení minimální úrovně by si měl osvojit jisté dovednostní základy nepostradatelné k vlastní výtvarné činnosti. K těmto dovednostem řadíme rozpoznání a porovnání linie, barev, tvarů i objektů v rámci vlastního výtvarného díla a v dílu ostatních. Počítáme sem i schopnost využití zmíněných dovedností v realitě. Při tvorbě žák čerpá z vlastní zkušenosti, prožitků i fantazie, v tvorbě je uplatňuje a zvládá o jejím výsledku komunikovat s ostatními. Žák může využít dopomoc vyučujícího. (RVP ZV, 2023, s. 86)

Druhé období zahrnuje čtvrtý a pátý ročník základní školy. Předpokladem pro zvládnutí dalších složitějších výstupů, které rozšiřují žákovi dovednosti i znalosti, je zvládnutí učební látky z předchozího období. Při tvorbě vlastních děl žák využívá vizuálně obrazných

vyjádření a srovnává je na základě vztahů. Osobitě interpretuje okolní svět (při interpretaci čerpá z vlastních zkušeností) a skrze smyslové vnímání svobodně kombinuje vyjadřovací prostředky v plošné, objemové a prostorové tvorbě. Inspiruje se interpretacemi jiných a aktivně je zapojuje do své práce, přičemž také komunikuje vlastní tvorbu. (RVP ZV, 2023, s. 86 – 87)

S ohledem na podpůrná opatření je formulována následující minimální úroveň výstupů. Žák je schopen realizace svého tvůrčího záměru, přičemž využívá základních výtvarných dovedností. Zvládnout rozlišit, porovnat a třídit linie, barvy, tvary, objekty, znát jejich základní vlastnosti a vztahy je pro něj nezbytné. Na tomto základě společně s využitím svých smyslů vše uplatňuje ve vlastní tvorbě, umělecké interpretaci i v běžné realitě, při čemž se může opřít o podporu vyučujícího. Vychází se svých zkušeností, zážitků, emocí i představ a zvládá o své tvůrčí činnosti i o tvorbě jiných komunikovat. (RVP ZV, 2023, s. 87)

## 1.4 METODIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

V této kapitole se budeme zabývat prvotně metodikou výtvarné výchovy. V úvodu kapitoly si osvětlíme pojem „didaktika“ a spojíme si ho s výukou výtvarné výchovy. Navážeme výčtem metod, které lze při výuce tohoto předmětu využít. Představíme si jak metody klasické, tak metody nové, moderní. Seznámíme se i s metodou projektové výuky, s tvořivým vyučováním a artefietickým pojetím výtvarné výchovy.

### 1.4.1 DIDAKTIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Didaktiku výtvarné výchovy vnímáme jako součást didaktik oborových (tj. zabývající se pouze tím, co je předmětem jejich zájmu). Didaktika výtvarné výchovy se zabývá teorií vyučování tohoto předmětu a přenosem těchto poznatků do praxe. Přináší nové poznatky, které získává z aktivního výzkumu oboru, a zakomponovává je do výchovy i vzdělávání. Také vymezuje učivo, které bude součástí tohoto výchovně vzdělávacího procesu. Tvoří metodické materiály, které budou v oboru využitelné. Didaktika je pro nás tedy jakýmsi širším pojmem, jehož náplní je teorie i metodika. Naproti tomu označení metodika vnímáme jako něco konkrétnějšího. Jedná se o konkrétní metody, principy, postupy nebo náměty, skrze které se bude učební látka předávat žákům. Řešíme v ní specifické postupy, jak by se měl předmět výtvarné výchovy vyučovat. (Šobáňová, 2006, s. 7 - 8)

Didaktika výtvarné výchovy si během času prošla nespočtem změn, které byly ovlivněné dobovým kontextem, dobovými poznatky a dalšími důležitými aspekty. O současnosti

didaktiky výtvarné výchovy píše Jan Slavík v rámci knihy Umoped – srdcesvět, její hlavní cíl vidí ve zkvalitnění edukačního procesu. Zlomem pro soudobý vývoj didaktiky byl konec 20. století. Tehdy se do popředí dostává expresivní tvorba a její pozitivní role v oblasti poznání. Tento styl tvorby „*posiluje reflektivní vzdělávací složku výuky a obrací pozornost ke vztahům mezi personální, společenskou a kulturní stránkou výtvarné tvorby a vizuality.* (Slavík, 2018, s. 63)

#### 1.4.2 ORGANIZACE VYUČOVACÍ JEDNOTKY

Hazuková a Šamsula (1986, s. 26 – 29) k plánování výuky uvádí, že je nejdůležitější, aby pedagog stanovil cíle a úkoly výuky v souladu s kurikulárními dokumenty. Skrze úkoly realizujeme výukové cíle a zpracováváme v nich nějaké téma, námět s použitím různých technik. Každý učitel by měl mít pro školní rok vypracovaný tematický plán, ve kterém tyto cíle bere v úvahu.

Pro každou vyučovací hodinu je důležité stanovit si konkrétní cíle, zvolit vhodné téma, které budou žáci námětově zpracovávat. Na místě je vhodná volba organizační formy, se kterou souvisí i rozmístění žáků po třídě. Do hodiny musíme zahrnout i přípravu pracovního místa, přípravu pomůcek a materiálu. V závěru vyhradíme čas na úklid výtvarných potřeb a pracoviště. Klíčovou částí hodiny je vhodná motivace žáků k práci. (Hazuková, Šamsula, 1986, s. 33 – 51)

Vyučovací hodinu dělíme do dílčích částí: **organizace práce v hodině** (volíme, zda žáci budou pracovat individuálně, ve dvojicích nebo skupinově a řešíme s tím související rozmístění žáků ve třídě, probíhá příprava pracoviště i potřebných výtvarných pomůcek a materiálu), **motivace žáků, vysvětlení a objasnění nového učiva, seznámení žáků s úkolem hodiny** (forma zadání musí odpovídat věkové způsobilosti žáků i jejich specifikům), **samostatná práce žáků** (ideálně jí věnovat 30 minut z jedné vyučovací jednotky), **hodnocení výsledků práce** (učitelem, třídním kolektivem nebo formou sebehodnocení žáka), **zadání domácího úkolu k přípravě na další hodinu** (je-li to potřeba) a nakonec **úklid pracoviště a výtvarných potřeb**. K formě hodnocení je nutné podotknout, že slovní hodnocení je pro žáka více obohacující, podnětnější a citlivější. Lze klasifikovat známkou, autoři však některé výtvarné dovednosti či výstupy známkovat nedoporučují. Přidávají i poznámky k tvořivému ruchu ve třídě, který nelze považovat za nekázeň a hovoří o roli

učitele v žákově práci, kdy do ní učitel přímo nezasahuje, nýbrž návodnými otázkami vede žáka k samostatnému řešení, k samostatné tvorbě. (Hazuková, Šamsula, 1986, s. 34 - 51)

Roeselová (2003 b, s. 95 – 102) se zmiňuje o učebních plánech. Tento učební plán je stanovený státem a konkrétně u nás se jedná o Rámcový vzdělávací program. Každý učitel musí mít tematický plán výuky, který si vytváří sám, a měl by být na vyučování řádně připraven. Průběh vyučovací hodiny pak dělí takto:

1. **Úvodní část** (3 – 5 minut) – zklidnění žáků, získáme si jejich pozornost;
2. **Motivační část a zadání úkolu** (10 – 20 minut) – žáky vhodně motivujeme, využíváme adekvátních metod, sdělíme cíl a výtvarný úkol vyučovací hodiny;
3. **Samostatná práce žáků** (80 – 100 minut – Roeselová počítá s výukovým plánem pro ZUŠ);
4. **Úklid pracoviště** (5 až 10 minut);
5. **Hodnocení průběhu a výsledků práce** (10 až 20 minut) – formou dialogu, rozhovoru nebo případně klasifikace;
6. **Závěrečná část** (3 – 5 minut) - shrnutí hodiny, záznam případné klasifikace.

### 1.4.3 TÉMA, NÁMĚT A MOTIV

O tématu, námětu, motivu a jejich vzájemné provázanosti v rámci výtvarné výchovy píše Petra Šobáňová (2006, s. 23 – 24). Je na místě, aby správný pedagog měl připravený tematický plán a s ním ve výuce náležitě pracoval. Důležitá je i jeho příprava na vyučování. Pedagog musí přijít s konkrétním tématem, které skrze námět či náměty rozvíjí, rozpracovává dál. Právě náměty nám téma řeší nebo na něj nahlíží z více úhlů pohledu. Do vymýšlení a zpracování námětů je vhodné zapojit i žáky (s tím souvisí i projektové vyučování, o kterém budeme podrobněji mluvit v kapitole 1. 4. 8.) Skrze námět žák rozvíjí motiv. Motiv vnímáme jako: „*pohled, jaký si žák zvolí po zadání námětu výtvarné úlohy.*“ (Šobáňová, 2006, s. 24)

Učební látku nebo konkrétní učivo, které je zakotvené v aktuálním Rámcovém vzdělávacím programu z roku 2023, předáváme žákům v rámci výtvarných úkolů. V těch zpracováváme tematické náměty. Téma a námět učiva vhodně uchopují a předávají žákovi, který ho

motivačně zpracovává. Nemůžeme je však považovat za učební látku. (Šobáňová, 2006, s. 25 – 26)

K námětu se vyjadřuje i Exler, který říká, že námět musíme volit s ohledem na věkovou způsobilost žáků a na jejich rozumové a vyjadřovací schopnosti. Skrze námět budujeme základy výtvarné představy o struktuře úkolu. V této struktuře vyjadřujeme: „*hutnou myšlenkovou stavbu s využitím rozdílných možností řešení.*“ (Exler, 2015, s. 18)

Skrze námět žáky seznamujeme jak s novými technikami nebo postupy, tak s konkrétním tématem. Na práci s námětem můžeme z pohledu metodiky nahlížet různými pohledy. Koncept může být lehce upozaděn v případě osvojování nových technik, může být i ve vyrovnaném vztahu, když jsou žáci nenásilně seznamováni s vyjadřovacími prostředky. Třetí možností je nechat žáky samostatně objevovat a zkoušet, aby si sami zvolili, co je pro ně nejlepší a co jim vyhovuje právě z hlediska vyjadřovacích prostředků a postupů. Je vhodné využít mezipředmětových vztahů a dosavadních poznatků žáků (například prvouka, vlastivěda atd.), ve kterých se skrývá nepřeberné množství skvělých motivů, a můžeme tak výuku výtvarné výchovy významně obohatit. Námětem žáka rozvíjíme ve všech aspektech. Mluvíme zejména o rozvoji jeho osobnosti, objevování, vnímání souvislostí. Žák se svým způsobem osamostatňuje skrze aktivní prožívání tvorby námětu, klade si otázky a hledá na ně odpovědi. Nutíme tak žáka aktivně přemýšlet a proniknout k podstatě věcí. Vývojem prochází i žákův výtvarný jazyk, spontaneita a svoboda jeho (nejen) výtvarného projevu. (Roeselová, 1995 a 2000, s. 14 – 15)

„*Skrze námět se dítě mnoha způsoby dotýká různých stránek života.*“ (Roeselová, 2003 b, s. 14)

#### **1.4.4 KLASICKÉ METODY VÝUKY**

Metod výuky (i jejich klasifikací či dělení) je nepřeberné množství a je na pedagogovi, se kterými se rozhodne pracovat. Důležité je myslet na jejich didaktický přínos. V této podkapitole si uvedeme dělení klasických výukových metod podle J. Maňáka. Toto základní rozdělení rozšíříme srovnáním s klasifikací metod podle Kasíkové a Vališové. Doplníme taktéž metody komplexní od J. Maňáka a V. Ševce.

V knize *Výukové metody v pedagogice* uvádí autorka Lucie Zormanová tuto klasifikaci: „*Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky (Maňák, 2001):*

A. *Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický*

I. *Metody slovní*

1. *Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška,...)*
2. *Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuze,...)*
3. *Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice,...)*
4. *Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem*

II. *Metody názorně demonstrační*

1. *Pozorování předmětů a jevů*
2. *Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)*
3. *Demonstrace statických obrazů*
4. *Projekce statická a dynamická*

III. *Metody praktické*

1. *Nácvik pohybových a pracovních dovedností*
2. *Laboratorní činnosti žáků*
3. *Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)*
4. *Grafické a výtvarné činnosti*

B. *Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický*

I. *Metody sdělovací*

II. *Metody samostatné práce žáků*

III. *Metody badatelské, výzkumné, problémové*

C. *Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický*

I. *Postup srovnávací*

II. *Postup induktivní*

III. *Postup deduktivní*

IV. *Postup analyticko – syntetický*

D. *Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální*

- I. *Metody motivační*
- II. *Metody expoziční*
- III. *Metody fixační*
- IV. *Metody diagnostické*
- V. *Metody aplikační*

E. *Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační*

- I. *Kombinace metod s vyučovacími formami*
- II. *Kombinace metod s vyučovacími pomůckami*

F. *Aktivizující metody – aspekt interaktivní*

- I. *Diskuzní metody*
- II. *Situační metody*
- III. *Inscenační metody*
- IV. *Didaktické hry*
- V. *Specifické metody.*“ (Zormanová, 2012, s. 14 - 15)

Tuto klasifikaci srovnáme s Vališovou, Kasíkovou a kolektiv, kteří v knize *Pedagogika pro učitele* z roku 2011 uvádějí klasifikaci období, avšak přidávají něco navíc. V didaktickém aspektu se shodují s Maňákem. V aspektu psychologickém uvádí třídění metod s ohledem na aktivitu a samostatnost žáka (aspekt psychologický) na: **metody informativně – receptivní; metody stimulačně – receptivní – reproduktivní; problémový výklad – mezní; metody heuristické – produktivní a metody badatelské.** Tyto metody dále dělí na podle žákovi aktivity následovně: „**heuristické** (*heuristický rozhovor, beseda, heuristické návody, metoda DITOR, ARIS, IDEALS aj.*); **diskusní** (*diskuse spojená s vysvětlováním, problémová, skupinová, pódiová (kulatý stůl), panelový brainstorming (burza nápadů) anebo jeho varianty (metoda Gordonova, Philips 66 aj.)*); **problémové** (*řešení problémové situace, úlohy, problémové vyučování, řešení divergentních úkolů atd.*); **situační** (*případové práce – řešení konkrétního případu, konfliktní situace a situace zátěžové*); **inscenační a simulační** (*inscenace – hraní určité konkrétní situace v simulovaných podmínkách např. na základě*



*magnetofonového záznamu nebo videozáznamu*); **didaktické hry** (učební – slovní, grafické, pohybové, inscenační, stimulační, rozhodovací, plánovací aj.); **projektové** (řešení relativně rozsáhlé, významné a reálné podoby projektu – krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé atd.); **výzkumné** (převážně samostatné řešení úkolu, problému výzkumné povahy – spojené se získáním podkladového materiálu a jeho zhodnocením).“ (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 193 – 194)

V aspektu logickém se shodují s Maňákem pouze s malým rozdílem, kdy metody analyticko – syntetické uvádějí odděleně jako samostatné kategorie: metody analytické a metody syntetické. Dělení metod podle aspektu procesuálního uvádějí také obdobně. Tuto klasifikaci jen více rozepisují. Metodu expoziční uvádí jako: „*metoda vytváření nových vědomostí a dovedností a jejich osvojování.*“ (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 194) Metodu fixační rozvádí jako: „*metoda upevňování a opakování učiva.*“ (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 194) K metodě diagnostické přidávají na stejný stupeň metodu hodnotící. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 194)

Místo organizačního a interaktivního aspektu uvádí výše zmíněné autorky aspekt aplikační. Podle něj dělí metody na základě teoreticko – praktické roviny. Uvádí: „**teoretické metody** (*klasická přednáška a přednáška ex katedra, přednáška s diskusí, cvičení a seminář*); **teoreticko – praktické** (*diskusní metody, problémové metody, programovaná výuka, diagnostické a klasifikační metody, projektové metody*); **praktické metody** (*instruktáž, coaching – mentoring, counseling*), *asistování, rotace práce, stáž, exkurze, létající tým*“ (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 194)

V další klasifikaci utvořené J. Maňákem a V. Ševcem najdeme výše zmíněné metody klasické, aktivizující a navíc ještě metody komplexní. Do komplexních metod zmínění autoři řadí frontální výuku; skupinovou a kooperativní výuku; partnerskou výuku; individuální a individualizovanou výuku včetně samostatné práce žáků; kritické myšlení; brainstorming; projektovou výuku; výuku dramatem; otevřené učení; učení v životních situacích; televizní výuku; výuku podpořenou počítačem; sugestopedii a superlearning; na závěr hypnopedii. (Zormanová, 2012, s. 16 – 17)

Abychom si tyto metody vztáhli přímo k didaktice výtvarné výchovy, odkážeme se na Didaktiku výtvarné výchovy II. od Heleny Hazukové a Pavla Šamsuly. Autoři ve skriptech uvádí, že výběr metod závisí na více aspektech. Jedná se o učební látku, výtvarně didaktické

úkoly, o cíle (jak celého vyučovacího procesu, tak o cíl konkrétní hodiny a její další dílčí cíle), o tematické a námětové pojetí úkolů (i učiva), výběr vyjadřovacích prostředků a jejich způsobu použití (technice). Metody volíme s ohledem na věk dětí, na jejich osobní specifika i specifika celé třídy, na materiální vybavenost školy, která částečně souvisí s iniciativou pedagoga, a na umístění daného regionu. Uvádí také, že výběr vhodných metod je v kompetenci vyučujícího, který může metody adekvátně kombinovat. Jako konkrétní metody výuky jmenují například samostatnou práci žáků (ta je považována za těžiště výtvarné aktivity), vysvětlování a objasňování, vyprávění, rozhovor, výtvarné experimentování nebo hra, diskuse a další. Adekvátní je i využití moderních technologií. (Hazuková, Šamsula, 1986, s. 13 - 16)

#### 1.4.5 INOVATIVNÍ A AKTIVIZAČNÍ METODY

##### Inovativní metody

Inovativní metody, jindy nazývané jako alternativní, chápeme jako metody přinášející něco nového, moderního do výuky, do předávání učiva žákům. „*Jako inovace je označováno zavádění nového prvku (metody, moderní techniky apod.) do tradiční výuky. Alternativa má podobný význam a představuje možnost volby jiného postupu než tradičního.*“ (Zormanová, 2012, s. 55) Do těchto metod patří metody aktivizační a komplexní podle dělení Maňáka a Ševce.

Za inovativní metody považujeme také metody diskusní, metody situační, metody inscenační, metody heuristické, metody řešení problému a didaktické hry. Patří sem i individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, diferencované vyučování, skupinová i kooperativní výuka, projektová výuka, týmové vyučování a výuka dramatem nebo metody kritického myšlení. (Zormanová, 2012, s. 55 - 142)

Ondřej Neumajer k inovativní výuce podotýká, že v proměnlivé současnosti, která neustále přináší nové poznatky a technologie, výuka podle tradičních postupů už nestačí. Je nutné tento styl výuky doplnit, inovovat a přizpůsobit měnícím se podmínkám. Je potřeba u žáků rozvíjet dovednosti nepostradatelné pro přežití v 21. století. K takovým dovednostem můžeme zařadit například tvořivost, inovaci, kritické myšlení, využívání informačních a komunikačních technologií, emoční a sociální inteligenci, iniciativu a vnitřní disciplínu, pokročilou komunikaci a spolupráci, samostatnost, efektivní sběr dat a informací a efektivní

práce s nimi, řešení problémů. Mezi inovativní metody nebo respektive inovativní aktivity, které můžeme k tomuto rozvoji potřebných dovedností využít, jmenujeme **podcasting** (využití audia/ podcastu k prezentaci, učení, nahrávání výuky; lze spojit s videozáznamem a nahrát na internet), **digitální vyprávění příběhů/ digital story telling** (vyprávění příběhu s využitím ICT, projekce žákovi vlastní zkušenosti nebo jeho představitosti), **lip dub** (hýbání rty podle slov známé písně; účelem aktivity je naučit žáky pracovat s moderními technologiemi; využití zejména k představní školy a jejího prostředí, žáků formou videa), **geocaching/educaching** (takzvané hledání souřadnic; educaching je upravená verze pro edukační proces, pro výuku; autor vidí pozitiva v tom, že se žáci naučí pracovat s technologiemi, aplikacemi, se souřadnicemi, naučí se orientovat v prostoru, pracovat s mapou, a navíc budou většinou trávit čas venku na čerstvém vzduchu), **akční výzkum** (žáci provedou výzkum, sběr dat, která následně zpracují a vyhodnotí; učí se pracovat s moderními technologiemi, aplikacemi), školní wiki („využití webů, které umožňují uživatelům společně přidávat a měnit stávající data“) (Neumajer, 2014, s. 28), příkladem je například *Wikiweb* metodického portálu RVP), **eTwinning** (platforma propojující evropské školy; vznikají zde nejrůznější žakovské, učitelské i školní projekty), **časové osy** (v tomto případě on-line osy; vkládání obrázků, videí, textů, souřadnic a práce s nimi v digitálním prostředí), **měření chytrými telefony** (myslíme různorodé využití mobilních telefonů při výuce; vyhledávání informací, dokumentování pomocí fotografií či videa, využití nejrůznějších aplikací k měření – tep, pravítko, kompas atd.), **modelování a simulace** (v rámci aplikací a programů). (Neumajer, 2014, s. 5 – 55)

Závěrem k inovativním metodám doplníme citaci Petry Šobáňové, která podotýká, že: *„v inovativním pojetí patří do výtvarné výchovy nejen práce s klasickými uměleckými formami, ale i práce se všemi vizuálně obraznými vyjádřeními a prostředky, které nás obklopují.“* (Šobáňová, 2006, s. 9)

### **Aktivizační metody**

Aktivizační metody chápeme jako doplněk metod klasických, který vnáší do edukačního procesu novou energii a nápady. S jejich pomocí je pedagog schopen pojmout téma zajímavě, jinak, popřípadě i netradičním způsobem a žáky tak zaujmout a vtáhnou do výuky. Dochází k pozitivní změně vztahu mezi vyučujícím a jeho studenty. Studenti mají totiž více prostoru se seberealizovat i spolupracovat při řešení zadání. Tyto metody rozvíjí

komunikační i sociální dovednosti včetně prezentačních dovedností. Vidíme v nich podporu analytického i kritického myšlení, podporu tvořivosti (kreativity) a empatického cítění. Student se osamostatňuje, učí se být zodpovědný a respektující vůči okolí. Metody jsou vhodné pro rozvoj žákových hodnot, je schopen vyjádřit své názory a podložit je pádnými argumenty. (Kotrba, Lacina, 2007, s. 26 – 47) Za aktivizační metody výuky považujeme speciální metody, metody inscenační a situační, nejrůznější hry (povětšinou didaktické), diskusní metody a v dnešní době tolik populární problémové vyučování. (Kotrba, Lacina, 2007, s. 81 – 82)

Z hlediska didaktiky dělíme aktivizační metody různými způsoby. Např. dělením na metody na slovní, názorně demonstrační, praktické, na metody zaměřené na samostatnou práci a aktivitu studentů. Pak můžeme metody rozlišovat a hodnotit podle časových hledisek (časové nároky na přípravu, časové nároky na samotné provedení ve výuce, případně náročnost domácí přípravy, je-li jí potřeba), podle toho, jaká bude forma realizace v hodině (hra, zadání úkolu, scénka, demonstrace učitelem), podle účelu a cíle výuky (nový výklad, opakování, vlastní projekt s použitím vlastní zkušenosti žáka, relaxace). (Kotrba, Lacina, 2007, s. 81 a 141 – 143)

O aktivizačních metodách a jejich významu se píše v knize *Kudy z nudy*. Nejdůležitější je vnitřní a dlouhodobá motivace žáků, ve které právě aktivizační metody hrají velkou roli. To jak je žák motivován se následně odráží nejen na jeho přístupu k výuce, ale i v běžném životě. Právě v kapitole věnované aktivizačním metodám uvádí autorka několik vhodných aktivizačních metod, které cílí zejména na tuto vnitřní motivaci žáků. Tyto metody je vhodné zařazovat do úvodní části hodiny, nebo když začínáme s žáky nové téma. Zajímavými aktivitami jsou například burza nápadů, generátor otázek či mapa pojmů. (Siegelová, 2019, s. 81 – 119)

V této knize najdeme i kapitolu týkající se komunikačních metod. Zde jsou popsány metody, které rozvíjí žákovy komunikační schopnosti a dovednosti. Žák se skrze ně učí správně vyjadřovat, vyjadřovat svůj názor a své myšlenky. Rozvíjí se vyšší myšlenkové procesy včetně kritického myšlení. Skrze mluvené slovo může jedinec vyjádřit své dosavadní poznatky a zkušenosti. Schopnost komunikace je součástí celoživotního učení. Tyto metody přispívající k rozvoji komunikace dělíme na metody rozvíjející komunikační dovednosti, metody skupinové prezentace (žák rozvíjí své vystupování, prezentování, spolupráci

s ostatními, tedy sociální dovednost), metody zahrnující skupinové debaty a nakonec metody zážitkového učení (hra v roli, situační hra apod.). (Siegelová, 2019, s. 186 – 247)

#### 1.4.6 PROBLÉMOVÉ VYUČOVÁNÍ

V dnešní moderní době je upřednostňováno problémové a projektové vyučování. Problémovým učením rozumíme takový způsob výuky, ve kterém podporujeme celkový osobnostní rozvoj žáka. Žák je nucen v rámci zadání řešit nějaký konkrétní problém, je nucen hledat nejrozmanitějšími způsoby i cesty, které ho k řešení dovedou. Tento styl učení má vést žáka k důležitým myšlenkovým pochodům, rozvíjí jeho svobodné i kritické myšlení, formuje jeho komunikační dovednosti. Celkově žáka motivuje k poznávání, k aktivitě. Podporuje žáka v tvořivosti a formuje jeho osobnost, co se týče názorů pohledů na svět i jeho vnitřních hodnot. Žák se učí, poznává, hledá a nalézá odpovědi a zároveň je veden k tomu, aby si neustále pokládal otázky nové a objevoval. (Roeselová, 1997, s. 24 - 27)

Problémové učení můžeme chápat i jako součást aktivizačních metod. Skrze tyto metody zadáváme žákům problémové úlohy, které analyzují a řeší. Po zadání problémové úlohy si nejprve musí žáci zformulovat problém. Ten pak podrobují důkladné analýze a ověřují správnost řešení. V tomto procesu se mohou uplatňovat žákovské zkušenosti a poznatky, dopomáhající k hledání souvislostí. V závěru se zapojuje učitel, který pomáhá žákům zobecnit postup řešení a převést ho tak, aby se dal využít i v jiných situacích. Problémové vyučování může probíhat individuální či skupinovou formou. (Kotrba, Lacina, 2007, s. 82 – 93)

#### 1.4.7 PROJEKTOVÁ VÝUKA

Pro pochopení konceptu projektové výuky je nutné úvodem uvést definici projektu. Projekt definujeme jako: *„komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“* (Kratochvílová, 2016, s. 36)

Hlavní metodou je metoda projektová, která posiluje aktivní účast žáků i jejich samostatnost. Učitel se ujímá role průvodce, poskytuje potřebnou podporu. Klíčová je však aktivita žáků a jejich týmová spolupráce. Tato vzájemná kooperace je nezbytná pro úspěšné dokončení projektu. Žáci mají volnost při volbě tématu, rešerši informací a materiálů. Za

svoji práci i její průběh nesou vlastní odpovědnost. Aby bylo projektové vyučování co nejvíce efektivní, volíme širokou škálu metod i forem vyučování. (Kratochvílová, 2016, s. 36 – 38)

Projektová výuka tkví v promyšlenosti její struktury a struktury samotného projektu. Je propojena s dílčími úkony, které na sebe plynule navazují. Míříme na samostatnou práci žáků v rámci řešení projektů. Jednodušším pojetím této výuky jsou výtvarné řady. (Exler, 2015, s. 17) Stejně definuje projektovou výuku i Roeselová, která píše, že: *„výuka vychází z promyšlené skladby navazujících úloh. Některá z řetězení výtvarných prací vytváří jednoduché celky – výtvarné řady, jiná mají stavbu složitou – výtvarné projekty.“* (Roeselová, 1997, s. 30)

Doplníme ještě Šobáňovou, která projekt vidí v dlouhodobém kontextu. Je nutné ho dobře zorganizovat a rozplánovat. Projekt by měl být realizací konkrétního úmyslu a stát se jeho výsledkem. Rozdělení projektu formuluje autorka do dvou skupin. První je rovina plánování, do druhé spadá realizace projektu. Projektová metoda učí žáky samostatně a kreativní cestou řešit předložený problém. Skrze ni se žáci učí chápat souvislosti, jsou motivováni a učí se spolupracovat a komunikovat ve skupině. (Šobáňová, 2006, s. 33)

### **Výtvarné projekty**

Exler definuje v rámci projektové výuky výtvarné projekty jako: *„rozsáhlejší celky s promyšlenou stavbou úloh a vyznačují se náročnější myšlenkovým obsahem a tvůrčím přístupem pedagoga i žáků. (...) Důraz se klade na svobodné vyjádření žáka při vlastním přístupu k tématu.“* (Exler, 2015, s. 17) O složitosti výtvarných projektů se zmiňuje i Roeselová, která spojuje projektovou výuku s problémovým vyučováním. V rámci spojení těchto vyučování nutíme žáky aktivně přemýšlet, hledat různé cesty k řešení a naplnění daného projektu. Chceme, aby žáci nešli jen jednou cestou, ale zkoušeli více způsobů a na téma (i námět) nahlíželi z více úhlů. Musí ho chápat jako celek, který v sobě skrývá dílčí aspekty. Projektová výuka má také vést žáky k mnohvrstevnému chápání věcí a celkově světa obecně, učí se vidět a chápat souvislosti. Hovoříme o tzv. „pluralitním“ přístupu k otázkám. Žáci v projektové výuce zkoumají podstatu celku, ale zároveň zkoumají i nějaké dílčí aspekty. Ve výtvarných projektech je důležité i téma a námět. Obojí záleží na pojetí učitele i na pojetí žáků. Každé téma se dá uchopit velmi specifickým způsobem. V

projektové výuce žáci výrazně uplatní své dosud nabyté zkušenosti, rozvíjí se jejich individualita a svoboda projevu. (Roeselová, 1997, s. 34 – 36)

### **Výtvarné řady**

*„Východiskem pro výtvarné projekty se stává tematická řada, kterou dále rozvíjí odbočující myšlenkové či výtvarné podněty.“* (Roeselová, 1997, s. 34)

Výtvarné řady vnímáme jako jednodušší předstupeň výtvarných projektů. Jsou kratší a méně náročně. Jejich promyšlená struktura obsahuje samostatné dílčí úkony. Těší se oblíbenosti zejména na základních školách. Žáci skrze ně rozvíjí výtvarný námět, jsou vedeni k tvořivosti a experimentaci jak s výtvarnými prostředky, tak výtvarným jazykem. Rozvíjíme myšlenkové procesy i schopnost spolupráce, a to velmi hravým způsobem. (Exler, 2015, s. 18)

Ke stejné definici se připojuje Roeselová. Dodává, že tyto řady rozvíjí i emoční a smyslové cítění skrze zajímavý obsah. Výhodou je řešení pouze jednoho problému, který nevyžaduje časově náročné plánování a přípravy či dlouhodobé soustředění. Může být adekvátní náplní pro hodiny výtvarné výchovy s nízkým časovým limitem. Přehlednost výtvarných řad prohlubuje porozumění žáků otázkám a dané látce. (Roeselová, 1997, s. 30)

Existuje několik typů výtvarných řad, z nichž každý přináší specifický přístup k řešení úkolů. Prvním typem je **výtvarný cyklus**, který pracuje s hledáním různých řešení a variací. Žáci srovnávají nápady, myšlenky i nalezená řešení. V **metodické řadě** pracujeme s konkrétní metodou. Jedná se o proces navazujících úloh, kdy zvolenou metodou projdeme cestu od námětu až jeho výsledné realizaci. V **tematické řadě** se zabýváme daným tématem z více perspektiv, rozvádíme jeho myšlenky a sledujeme jeho vývoj. **Srovnávací řady** jsou spojené s psychologickým a pedagogickým výzkumem. Sledujeme zadání z různých úhlů pohledu (psychologie, typologie, didaktika, vývoj dítěte atd.) a ověřujeme si naše hypotézy. Nejprínosnějším je pro žáka individuální řešení výtvarných řad. Je klíčové pro rozvoj osobnosti žáka včetně hledání osobitého výtvarného projevu a „*osvojení koncepčního uvažování*“. (Roeselová, 2003 b, s. 78 – 79)

O srozumitelnosti výtvarných řad píše i Šobáňová (2015, s. 75) odkazující na lepší uchopitelnost těchto řad. Obsahují pouze jednu nosnou myšlenku, nápad nebo tematické zpracování, neodbíhají od tématu a jsou stručné. Usměrnujeme tak pozornost žáků pouze

k jednomu problému. O výtvarné řadě hovoří jako o klubku. Z metaforického klubka odvíjíme nit a neztrácíme tím zájem žactva.

#### 1.4.8 TVOŘIVÉ VYUČOVÁNÍ

Definici tvořivosti, která s tvořivým vyučováním úzce souvisí, jsme uvedli v předchozích kapitolách. Konkrétně v kapitole 1. 1. a podrobněji pak v kapitole 1. 2. Dělení metod tvořivého vyučování je mnoho, proto si v této kapitole uvedeme jen některá z nich a spíše se budeme zabírat obecnými zásadami pro kvalitní realizaci tohoto typu výuky.

Honzíková hovoří o tom, že tvořivé vyučování má za sebou dlouhý vývoj. Výukové postupy se neustále mění a je nutné je doplňovat na základě nových poznatků a zkušeností. Neméně důležité je pak smysluplné využití těchto metod při výuce společně se zapojením vhodných technik a prostředků, které vede ke zdokonalení tvořivých schopností. (Honzíková, 2017, s. 34 - 36)

Metodik tvořivého vyučování je mnoho a dělíme je na základě mnoha aspektů. Honzíková uvádí například klasifikaci dle Zeliny a Pavlíka. Tato klasifikace obsahuje 5 skupin:

- 1. skupina – metody přeměn konvergentních úloh, situací, postupů na divergentní úlohy, situace a postupy;
- 2. skupina – metody komplexního rozvoje kognitivních funkcí, vrchol tvořivého myšlení;
- 3. skupina – metody procvičování dílčích funkcí, procesů tvořivého myšlení. Cvičíme tvořivé vnímání okolního, rozvíjíme důvtip; metody rozvíjení fantazie, obrazotvornosti a představivosti; metody rozvíjení množství, rozmanitosti a originality myšlení;
- 4. skupina – zahrnuje osobnostní vlastnosti podporující tvořivost - citová výchova, motivace a aktivizace k tvořivé práci, kognitivizace (schopnost utvořit si vlastní plán řešení, stanovit jednotlivé kroky a cíle), socializace, axiologizace (vytvoření správné hodnotové orientace);
- 5. skupina - metody heuristických postupů (problémového řešení).“ (Honzíková, 2017, s. 36)



Honzíková udává ještě rozdělení podle Wimmera, který dělí metody rozvíjení tvořivosti do 10 skupin. Patří sem: „*systémové a analytické metody (analýza morfologická, funkční, procesní, soupis vlastností); metody tvořivé konfrontace (synektika, integrace, intuice); metody s odloženým hodnocením; metody specifikace problémů; orientační metody; inspirační metody (čtení životopisů, dokumentů atd., střídání činností, prostředí, improvizace apod.); diskusní metody; cvičné metody (techniky k překonávání bariér, nácvik technických zručností); harmonizační režimové metody (optimalizace zájmů, akumulace tvořivých zkušeností) a harmonizační kondiční metody (aktivní odpočinek, pasivní odpočinek, relaxační metody...)*.“ (Honzíková, 2017, s. 37)

Všechny metody tvořivého vyučování mají za cíl rozvíjet tvořivost a všechny vlastnosti/schopnosti, které jsou s ní spojené. Jde nám o to, aby se žák naučil řešit problémy i situace více způsoby a nebál se zkusit něco nekonvenčního. Vedeme ho tak k rozvoji poznávání, rozvíjíme jeho myšlenkové procesy, představivost, fantazii i intuici. Chceme, aby byl žák schopný syntézy a analýzy a dokázal vhodně pracovat s předloženými informacemi či informace vyhledávat a třídit. Naučil se zkoušet různé kombinace, hledat spojitosti a souvislosti mezi jevy. Tvořivé vyučování potom dělíme na individuální či skupinové. Logicky tak rozvíjíme i žákovy komunikační a sociální dovednosti. Žák se formou nejrůznějších metod a forem (které jako pedagog můžeme i vhodně kombinovat) učí pokládat správné otázky a hledat na ně vhodné odpovědi. Adekvátní formou pak žáka také motivujeme k aktivní práci, seberealizaci a sebevzdělávání, formujeme jeho vnitřní hodnoty. Součástí procesu je i žáková schopnost něco přetvořit, udělat jinak a schopnost produkce nosných nápadů a myšlenek. (Honzíková, 2017, s. 25 – 33)

Hazuková (2010, s. 53 – 55) v rámci tvořivého vyučování píše o vytváření kreativních situací. K tomu je zapotřebí zajistit vhodné podmínky, ve kterých může tvořivé vyučování probíhat. Dítěti se tak dostává vhodnému prostoru, ve kterém může svobodně a spontánně tvořit a rozvíjet tak kýženou kreativitu.

S tvorbou vhodných podmínek souvisí i přístup učitele k tvořivému vyučování. Ten by měl žáky vhodně motivovat, zajistit příjemné třídní klima, nechat je experimentovat a volně tvořit. Vyučující je pro žáky oporou a pomáhá jim v tvořivém řešení problémů. Svým vedením a organizací výuky, na kterou je pečlivě připraven, poskytuje žákům dostatek času k přemýšlení nad problémem a postupy vedoucí k jeho vyřešení. Ctí specifika žáků a

respektuje jejich názory i myšlenky, ať už jsou jakkoliv netradiční. Poskytuje žákům prostor k aktivní tvorbě s co nejširší škálou vyjadřovacích prostředků. A nakonec rozvíjí emocionální i sociální citění žáků, jejich sebedůvěru včetně sebehodnocení a hodnocení ostatních. Sám pedagog pak žáky hodnotí a své hodnocení odůvodní. (Hazuková, 2010, s. 41 – 45)

#### 1.4.9 ARTEFILETICKÉ POJETÍ VÝUKY

Artefiletiku jsme zmiňovali již v kapitole 1.1. V této kapitole si uvedeme přesnou definici a přiblížíme si metodiku tohoto pojetí.

*„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019, s. 15)

Artefiletiku spojujeme s metodou expresivní experimentace, ve které žáci dobře zúročí své zkušenosti, vědomosti i nápady ve zkoušení různých cest. Cesty pak podléhají jejich hodnocení včetně návrhů, jak je modifikovat. Zmíněné si pak jednotlivci dokážou v reflektivním dialogu odůvodnit a obhájit. Jako v jiných typech výuky je i zde nezbytná vhodná motivace, kterou žáka podporujeme v efektivním učení. (Uhl Skřivanová, Plíhalová, 2020, s. 8)

Artefiletika v sobě skrývá systematické propojení tvůrčích aktivit a jejich reflexe skrze reflexivní dialog (který je klíčovou metodou artefiletiky, bez něj nemůžeme mluvit o artefiletice) mezi žákem/žáky a pedagogem. Právě kvůli reflexi je nezbytné vyhradit si na výuku dost času. V reflexi sledujeme téma nebo konkrétní prožitek z více perspektiv, řešíme původní myšlenky vzniklých výtvarných vyjádření, hledáme mezi nimi spojitosti v kulturní oblasti. Do procesu se zapojují i vzdělávací motivy. Ty můžeme vnímat jako žákovské postřehy, skrze které si propojí *„osobní zkušenost s jejím kulturním pozadím“*, což vede k efektivnějšímu poznání. Vše zastřešuje sebepoznávání žáků spojené s výtvarným prožitkem a jeho reflexí. Souvisí to i s předpoklady psychického zdraví jedince. V tomto směru se artefiletika spojuje s arteterapií. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019, s. 13 – 15)

Struktura artefiletické hodiny může vypadat takto:,,

1. *Uvítání a ledolamka (nebo také zahajovací rituál)*
2. *Ztišení*

3. *Motivační vstup (pohádka, příběh, oživení vzpomínek apod.)*
4. *Výrazová hra*
5. *Reflektivní dialog*
6. *Závěrečný rituál a rozloučení.* (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s. 165)

V knize *Dívej se, tvoř a povídej!* autoři uvádí téměř shodnou strukturu. První bod však uvádí odděleně ve dvou bodech. Prvním bodem je zde uvítání, kdy se pedagog může krátce s dětmi pobavit o jejich zážitcích mimo školní prostředí. Ledolamka („*rozehřívací hra*“ nebo také „*pohybově-dramatické cvičení*“) je uvedena samostatně jako druhá fáze hodiny. Ostatní fáze jsou shodné. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019, s. 190 – 191)

#### **1.4.10 VLIV PŘÍSTUPU UČITELE K VÝUCE VÝTVARNÉ VÝUKY**

Pedagog má největší podíl na motivaci žáků a na tom, jak budou žáci k výtvarné výchově přistupovat. Učitel volí způsob pojetí výuky a její metody. Je na něm, jakým způsobem se rozhodne žáky zaujmout a rozvíjet jejich individualitu. Podle Roeselové je učitelem výtvarné výchovy „*Tvůrčí osobnost s vyhraněným vztahem k životu a k umění, vzdělaný a eticky cítící člověk s aktivním přístupem k dítěti, plný citu, humoru, rozvahy a fantazie, a výtvarník s tvůrčím přístupem k umělecké tvorbě i k výtvarné výchově.*“ (Roeselová, 2003 a, s. 6)

Pedagog výtvarné výchovy by měl být odborně vzdělaný a těšit se z času, který s dětmi tráví. Měl by být otevřený ostatním oborům, neustále se vzdělávat a poznávat nové věci, nebránit se inovaci a skrze tyto poznatky a zkušenosti do výtvarné výchovy zapojit i mezipředmětové vztahy. Pedagog musí být svědomitý, pečlivý a zodpovědný. Jeho úkolem je žáky vhodně motivovat a vést výuku tak, aby žáky pozitivně rozvíjela a vzdělávala, vedla k seberealizaci a budovala jejich kladný vztah k výtvarné výchově. Na místě je aktivní prezentace žákovských výtvorů formou soutěží, výstav apod. (Hazuková, Šamsula, 1986, s. 7 – 9)

Tvořivý pedagog poskytuje dětem dost prostoru k tvořivému řešení, rozvíjí jejich fantazii a představivost, respektuje a hlavně oceňuje jejich nápady, myšlenky i snahu. Buduje vhodné prostředí a přátelskou atmosféru, kde nesmí „*chybět hravost a smysl pro humor.*“ (Honzíková, 2017, s. 38)

## 1.5 BARVA

### 1.5.1 ZAČÍNÁ TO SVĚTLEM

Co je to vlastně barva? A kde se vzala? O tom mluví Jan Matěják ve své knize *Barva nejen pro výtvarníky*. Barvy vnímáme všude kolem nás. Rozeznáváme díky nim objekty, orientujeme se v prostoru, ovlivňuje dokonce naše nálady i emoce, dokonce i to, jak se fyzicky cítíme (v pozitivním i negativním slova smyslu). (Matěják, 2022, s. 6)

Barvy zkoumal již Aristoteles a jejich problematika tak sahá daleko do historie. Nejvýznamnějším pokračovatelem je Isaac Newton, který pomocí experimentu se skleněným hranolem objevil duhu. Zjistil totiž, že bílé světlo procházející skrze hranol, se rozkládá na barevné spektrum, a byl prvním, kdo tak zodpověděl otázku ohledně existence barev. Barevné spektrum zkoumal i Johann Wolfgang van Goethe. Svými experimenty našel souvislost mezi barvami a tmou. Dokázal, že existuje jistá mez světla a tmy, na které vznikají barvy. (Matěják, 2022, s. 13 – 14)

Pokud máme proniknout do vzniku barev, musíme začít u světla. Bílé světlo nám totiž barvy přináší v rámci barevného spektra, na které se rozkládá. Tuto část světla, kterou vidíme lidským okem, nazýváme elektromagnetické záření. Vlnové délky tohoto pro nás viditelného světla souvisí s frekvencí a energií. Díky nim pak vidíme konkrétní barvy. Vlnové délky nám pak určují, v jaké barevnosti spektra se nacházíme. Krátké nás odkazují ke studenějším barvám a dlouhé naopak k teplejší části spektra. (Matěják, 2022, s. 12)

Nekonečné množství spektrálních barev nám tvoří barevné spektrum. Tyto základní barvy mají širokou škálu odstínů a nemůžeme je už dále dělit na jednodušší složky. Barvy spektra jsou pevně seřazené a nelze tento řád měnit. Z červeného konce se přes teplé barvy dopracujeme ke studenějším, které vrcholí fialovým odstínem. Kombinacemi těchto barev dáváme vzniknout nejrůznějším odstínům dle naší preference. Tyto barevné odstíny nejsou součástí základního spektra. Jedná se například o hnědé nebo růžové odstíny. (Bajer, 2015, s. 57)

### 1.5.2 OPTIKA BAREV

Oko, jehož součástí je sítnice tvořená tyčinkami a čípky, je podstatným orgánem pro vnímání barev, které je u každého velmi individuální. Tyčinky, kterých je na 125 000 000, jsou významné světelnou citlivostí a využíváme je zejména při nižším zdroji světla. Zejména

když je šero. Naproti tomu světelná senzitivita větších čípků, kterých je podstatně méně (cca 6 000 000), je mnohokrát nižší. Díky nim však vidíme barvy za dostatečných světelných podmínek. Barevné vnímání je možné díky třem barevným pigmentům. Jedná se o kyanolab, chlorolab a erytrolab. Zmíněné pigmenty jsou součástí právě tyčinek a čípků oční sítnice. (Bajer, 2015, s. 230 a 234) Ve výše zmíněných elementech oční sítnice je dopadem světla spuštěna chemická reakce. Vyvolaný elektrický signál je veden do mozku, který mu vetkne určitou barevnou podobu. Mozek tak skrze naše oči na základě této reakce vytváří iluzi. Z toho vyplývá, že barvy ve skutečnosti vůbec neexistují. Náš trichromatický zrakový systém nám umožňuje vytvářet barevné kombinace z červeného, zeleného a modrého světla. (Matěják, 2022, s. 14 – 15)

Výsledná barva, kterou vidíme, závisí na světelném odrazu od předmětů. Některé ze spektrálních barev totiž mohou být tímto objektem pohlceny. Na odrazu světla nebo jeho pohlcení má vliv mnoho aspektů. Závisí to např. na povrchové struktuře objektu, materiálu, kterým je tvořen, a apod. (Matěják, 2022, s. 15) *„Pokud například osvětlený předmět pohltí vlnové délky zeleného a modrého světla, odrazí pouze červenou část spektra a na pohled se nám jeví jako červený. Pokud je světlo pohlceno, předmět se jeví jako černý. Vidíme-li předmět bílý, odráží se od něj všechny vlnové délky rovnoměrně.“* (Matěják, 2022, s. 15)

Pro nás jsou viditelné jen ty vlnové délky (barvy), které se od daného objektu odrazí. Díky tomu vidíme barevně (např.: zelenou trávu odrážející zelené světlo). (Ardely, Gardner, 1993 (v knize chybně 1992), s. 6)

### 1.5.3 MÍCHÁNÍ BAREV

I míchání barev je spojené se světlem. Rozlišujeme jeho jas, sytost i tón. Skládání světla pak dělíme na dva typy, a sice aditivní a subtraktivní. Pokud vhodně kombinujeme barvy spektra, naše barevné možnosti jsou defacto neomezené, protože žádná z barev nemá pevně dané složky. (Bajer, 2015, s. 85 - 86)

Aditivní způsob pracuje s kombinací světelných barev, kde se jednotlivé komponenty sčítají dohromady. Výsledná barva je světlejší a vzniká zmiňovaným součtem světelných intenzit použitých barev. Základními barvami světla jsou červená, zelená a modrá tvořící základní model RGB (red, green, blue). S tímto barevným modelem pracují například monitory nebo dataprojektory, zkrátka zařízení vyzařující světlo. Smícháním primárních světelných barev

Ize dosáhnout bílé barvy. Naopak subtraktivní míchání barev, často používané v uměleckém prostředí, se opírá o tradiční pigmentové barvy. Zde se používá model RYB (red, yellow, blue) nebo CMYK (cyan, magenta, yellow, key neboli black). Tento způsob míchání barev závisí na specifických fyzikálních vlastnostech pigmentů a příměsí jako je například olej nebo ředidlo. Při míchání pigmentových barev dochází k absorpci (zadržení) určitých vlnových délek světla (komponenty tedy odebíráme), což vede k vytváření tmavších odstínů. Smísíme-li základní pigmentové barvy, vznikne černá. Tento způsob mísení barev nalezneme například u tiskárny. (Matěják, 2022, s. 18 – 25) O stejném principu míchání barev se podrobně píše i v knize Teorie barev od José Parramóna.

K míchání barev je zapotřebí barevných kruhů, ze kterých můžeme vyčíst typy barev, a vhodně je podle jejich umístění v kruhu míchat. Trichromatický model je základem téměř každého barevného kruhu. Takový kruh je tvořen třemi barvami primárními, jejich spojením se do kruhu přidávají tři barvy sekundární. Zbýlých šest odstínů pak tvoří barvy terciární. Terciární barvy vzniknou mísením barev primárních a sekundárních. Existují taktéž barvy doplňkové (komplementární). Pokud máme například červenou, tak její doplňkovou barvou je barva zelená, která leží na druhé straně barevného kruhu. Stejně pravidlo platí i pro žlutou a fialovou nebo modrou a oranžovou. Důvodem takového vztahu je nejvýraznější barevný kontrast mezi barvami. Usilujeme-li o harmonii a jde nám o to, aby se barvy příjemně doplňovaly, používáme barvy, které spolu v barevném kruhu sousedí. (Matěják, 2022, s. 28 - 30)

K výrobě jakékoliv barvy nám postačí jen 3 základní barvy. (Bajer, 2022, s. 234) Základními barvami myslíme červenou, modrou a žlutou. Tyto barvy nazýváme primární, a když je pak mezi sebou smísíme, vzniknou nám barvy sekundární. Fialová vznikne smísením modré a červené, oranžová spojením červené a žluté a nakonec zelená smísením modré a žluté. (Brůžková, 2019) O stejném míchání základních barev píše Roeselová. Dodává, že malíř dokáže vytvořit z primárních barev a s pomocí bílé a černé barvy všechny barvy společně s jejich odstíny. (Roeselová, 2004, s. 236 – 237)

#### **1.5.4 VLASTNOSTI BAREV**

Za základní barevné vlastnosti považujeme sytost, odstín a světlost. Tyto atributy má každá barva v různé míře. Světlost barvy je odvozena od množství světelné složky, kterou v sobě nese. (Roeselová, 2004, s. 237) Toto základní rozdělení barevných vlastností uvádí i Matěják

(2022, s. 42), který jmenuje tři základní vlastnosti takto: odstín, sytost a valér (neboli jas/tón barvy). Odstín barvy vyčteme z barevného kruhu, určíme si tak, o jakou konkrétní barevnou skupinu se jedná. Zda se pohybujeme mezi modrými, zelenými nebo například červenými odstíny. Sytost pak chápeme jako stupeň barevnosti ve valérovém poli. Máme barvy svítivé (vysokochromatické), jejichž sytost pak klesá k neutralitě (šedý odstín) a dostáváme barvy neutrální (nízkochromatické). Valér (jas/tón) stanovuje světlost nebo tmavost barvy. Používáme k tomu škálu od 0 (bílá barva) do 10 (černá barva). Záleží na tom, jak blízko je barva k černé nebo bílé. Například čím je barva světlejší, tím blíže je k bílé a má vysoký jas. Umělci pro lepší orientaci v barvených vlastnostech a v hledání té správné využívají Munsellův trojrozměrný barevný prostor, který výše zmíněné vlastnosti barev spojuje dohromady. (Matěják, 2022, s. 42 – 51)

### 1.5.5 PSYCHOLOGIE A SYMBOLIKA BAREV

Psychologie barev se v poslední době těší z většího výzkumného zájmu. Bylo objeveno mnoho zajímavých poznatků, které vedou k pokroku. Je však nezbytné, aby se výzkum poučil z předchozích chyb a dále se vyvíjel a podpořil vznik nové a aktuálnější odborné literatury. Výzkumy nejsou bezchybné a jejich výsledky se můžou v mnohých aspektech lišit, proto je musíme prozatím brát s rezervou a neukvapovat se v jejich závěrech. (Elliot, 2015)

Dnešní doba je přeplněná barvami více než kdy předtím. Z každé strany na nás tlačí pestrobarevné signály, zakódované zprávy v podobě reklam, produktů a dalších vizuálních obrazů. Dennodenně jsme s barvami v kontaktu. Působí na naše smysly, na naši náladu, emoce a ovlivňují naši psychiku, ať už chceme nebo ne. (Marvullo, 1989, s. 17) Marvullo dále píše o tom, že mluvíme barevným jazykem a jsme obdařeni barevným viděním. (tamtéž, s. 17)

Barvy jsou nedílnou součástí našeho života. Jejich vnímání se však u každého jedince liší. Z výzkumů vychází, že barvy mohou něco symbolizovat. Jejich symbolika záleží na mnoha aspektech. Z psychologického hlediska pak vnímání barev rozlišujeme na objektivní, které se týká se obecného významu barev (souvisí se smyslovým vnímáním, které by mělo být u všech identické), a subjektivní, které je závislé na preferencích každého jedince, promítá se sem osobní postoj k dané barvě. (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 139 – 140)

Na světě existuje nepřeberné množství barev. A každá z nich v sobě může skrývat jistou symboliku. Žlutou barvu vnímáme jako barvu slunce, je hřejivá a symbolizuje život nebo svobodu něco změnit. (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 140) Marvullo vidí žlutou barvu jako barvu teplou, která symbolizuje věrnost a čest. (Marvullo, 1989, s. 34) Červená je barva energická a vzrušující. Skrývá v sobě symboliku krve, ohně nebo touhy. (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 140) Vnímáme ji jako barvu teplou a intenzivní. Symbolizuje zralost, sílu nebo lásku. (Palouček, c2008, s. 10 – 13) Oranžovou barvu vnímáme stejně jako červenou a žlutou, jako teplou a hřejivou, přináší nám energii. Je symbolem „úrody a bohatství“. Evokuje nám podzimní období. (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 140) Modrou barvu si spojujeme s něčím královským. Vyvolává klid a je stabilní. Symbolizuje loajalitu nebo autoritu. (Marvullo, 1989, s. 32) S touto barvou si spojujeme vodní živly, vzduch nebo modrou oblohu. Cítíme se díky ní v bezpečí. (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 140) Za zmínku stojí i symbolika zelené barvy. Odkazuje k přírodě, novému životu. Přináší novou naději, sílu i energii. Značí harmonii a rovnováhu. Na člověka má zklidňující účinek. (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 141) Je barvou pravdy a spravedlnosti. (Palouček, c2008, s. 34 – 37) Náš výčet zakončíme barvami Jin a Jang, a sice bílou a černou. Bílá je barvou nevinnosti a čistoty. Zatímco její protikladná černá symbolizuje temnotu, smrt a jiné negativní aspekty. Může však být zrodem nových věcí. (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 141) Bílou barvu nazýváme „matkou barev“, je symbolem míru, jasnosti nebo pravdy. Černá je barvou strachu nebo konce. (Palouček, c2008, s. 5 – 10)

### 1.5.6 BARVA VE VÝVOJI VÝTVARNÉHO PROJEVU DÍTĚTE

Symbolický význam barev má v dětském výtvarném projevu značný význam. Skrze barvy totiž vyjadřují své myšlenky a pocity. Barevným odlišením děti charakterizují to, co je jim blízké nebo naopak nějakým způsobem nepříjemné. Například teplými a jasnými barvami označí něco sympatického. Nelibost označí černě nebo jinou tmavší až špinavou barvou. Symbolika barev je však individuální záležitostí, proto musíme na tento fakt nahlížet spíše obecně. (Uždil, 1976, s. 122)

Symbolická fáze dětského výtvarného projevu začíná s třetím rokem jeho života. Vyvíjí se osobitý styl dítěte a začínají se rýsovat konkrétní motivy. V tvorbě dítě čerpá ze zkušeností, zážitků i z vlastní fantazie. Barvě přiřkládáme pak význam v případě, že dítě v kresbě barevně něco vyznačí, barevně zvýrazní a odliší něco, co je pro něj důležité. Se začátkem školní



docházky si všímáme snahy o realismus (zobrazení konkrétních objektů – dům, maminka atd.). Celkový vývoj kresby pokračuje minimálně do 11 až 12 let. (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 28 – 36) V osmém roce dítěte už vnímáme spojení symboliky s realitou. Především děvčata, která se inspiřují aktuální módou nebo pohádkovými postavami a princeznami, tvoří pestrobarevná díla. (tamtéž, s. 49 – 50)

Barvu pak s vývojem dětského výtvarného projevu (i vývojem jeho psychicky) spojujeme v rámci emocí a nálad. Dítě se skrze barvy může vyjádřit a my díky tomu můžeme mnohé vyčíst. Toto „*emoční ladění*“ s přibývajícím věkem stoupá a vyvíjí se společně s barevným vnímáním. (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 138 - 139) Uždil doplňuje, že mezi třetím a sedmým rokem se ještě dítě nenechá omezovat obecným vnímáním barev. Zachází s nimi naprosto svobodně a spíše s uměleckým záměrem. Pracuje s barvou dvěma způsoby, za prvé vychází ze své představy a za druhé se snaží jen něco vyzdobit. (Uždil, 1976, s. 120 – 121)

Barevná volba v projevu dítěte je velmi specifická. Souvisí s věkovými zvláštnostmi, zkušenostmi i aktuálními emocemi. Barevné vnímání se rozvíjí již v rámci ontogeneze. U tříletých dětí vnímáme užití jedné pastelky, maximálně dvou. S přibývajícím věkem volí děti barvy odpovídající realitě, i když toto není pravidlem. Vrchol realistického užívání barevnosti je pak mezi šestým a osmým rokem jedince. Mezi sedmým a devátým rokem už dochází k experimentaci s barvami i jejich mísením. Během devátého roku jsou děti schopny vytvářet nejrůznější odstíny, a ty realisticky v tvorbě využít. Barvy ve výtvarném projevu dítěte mohou být projevem nejrozličnějších emocí a stávají se tak významnými v oblasti diagnostiky. (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 141 – 142)

V začátcích práce s barvou děti pracují stejně jako s tužkou nebo pastelem. Vezmou si štětec s barvou a obtahují, nevyplňují plochu papíru. Svému dílu tak dodávají barevné obrysy. „*Dítě si vypracovává velmi brzo svůj určitý barevný přednes, který se nám zdá být někdy smělý, z jeho hlediska je však nejpřirozenější.*“ (Uždil, 2002, s. 58)

### **1.5.7 BARVA V PSYCHICKÉM VÝVOJI DÍTĚTE**

O barvě píše Jaroslav Brožek v knize *Výtvarná výchova a barva*. Odkazuje na to, že barva není natolik dobře využitelná při diagnostice v rámci rozvoje kognitivních procesů dítěte a v rámci jeho inteligenčních možností. Souvisí zejména s dětským emočním rozpoložením,

keré může právě dítě skrze barvy vyjádřit. Autor také zmiňuje nespočet výzkumů a experimentů, které byly s dětmi provedeny na základě zjištění jejich barevných preferencí a celkově jejich vztahu k barvám a barevnému vnímání. Výsledky však nejsou jednotné, a tudíž se jimi nemůžeme objektivně řídit. Vztah dítěte (i člověka obecně) k barvám je natolik jedinečný, že se nedá měřit. (Brožek, 2002, s. 59 - 60)

Barevné vnímání a jeho vývoj je sledováno v rámci výzkumů již od narození dítěte. Je dokázáno, že i novorozeně je schopné vnímat určité barvy. (Brožek, 2002, s. 60 – 61) Významný vývoj barevného vnímání pak začíná s třetím měsícem života dítěte. Některé barvy děti rozlišují poměrně brzy, u jiných barev se barvocit vyvíjí až později. (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 61 – 62)

Preference barev u dětí ve věku školním i předškolním byly předmětem mnoha experimentů. Tato zkoumání provádělo mnoho oborových odborníků. Jedním takovým je například Antal Nemcsics. Jeho výzkumy v Maďarsku ukázaly, že preference se mění s věkem, pohlavím, kulturním a etnickým pozadím a dalšími subjektivními faktory, včetně aktuálního zdravotního stavu. Další pozorování prováděné Johannesem Ittenem na jeho studentech, se zaměřily na fyziologické a psychické aspekty preference barev. Ukázalo se, že jedinci s tmavými vlasy preferují barvy v malém tónovém rozsahu, jako je červená až hnědá, s výraznými barevnými kontrasty, například žlutou a černou. Naopak světlovlasí jedinci preferují podobné a nekontrastní barvy a mají bohatší barevnou škálu. Tato zjištění potvrzují, že preference barev jsou silně individuální a závisí na mnoha subjektivních faktorech. Nelze je tedy zobecnit. (Brožek, 2002, s. 62 – 64)

Rozlišování barev u dětí je specifické pro každého jedince, a to i v kontextu tzv. barveného slyšení, kdy si jedinec spojuje určité hlásky, zvuky, jména a jiné s konkrétními barvami. Tyto tendence jsou patrné zejména v raném dětství, avšak u některých zvuků mohou být stálé, neměnné nebo s přibývajícím věkem mizí. Vnímáme i významný vztah mezi dětskou psychikou a představivostí a osobním postojem k barevnému vnímání. Je obecně platné, že děti preferují teplé barvy na úkor studených. Teplé barvy si spojují s něčím blízkým, oblíbeným (spojují je s pozitivními a příjemnými aspekty dětství), zatímco barvy studené užívají v opačném kontextu. Děti si vytvářejí vlastní paletu barev, kterou můžeme vidět v rámci jejich výtvarného snažení. Pracují intuitivně s barevnými prvky a obvykle si drží jistý barevný tón ve své práci. Emoce a vztah k věcem hraje také významnou roli v této barevné

kompozici, která pod sebou ukrývá „*cit pro plochu*“. Některé části plochy bývají zaplněnější než jiné. Stejně tak některé barvy mají určitý plošný tvar a jiné jsou ve formě neforemné skvrny. (Uždil, 2002, s. 56 – 59)

Věková hranice, kdy dítě dokáže vyjmenovat své oblíbené barvy, se různí. Podle odborníků se preference barev ustalují v předškolním až mladším školním věku dítěte. (Jabůrková, 2013, s. 12)

### **1.5.8 KDE NAJDEME BARVU V RVP?**

Barvu najdeme zakotvenou i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Konkrétně ji hledám v oblasti Umění a kultury v předmětu výtvarné výchovy. Vzhledem k tématu diplomové práce ji zmíním pouze ve výstupech pro 1. stupeň ZŠ. Doslovně jmenovanou ji najdeme v prvním výstupu prvního období (VV-3-1-01) společně s dalšími aspekty. Žák musí být schopen barvu rozpoznat, uspořádat v ploše i prostoru a třídit. V dalším výstupu VV-3-1-02 pracuje žák s barvou v tvorbě a uplatňuje svoji zkušenost, porovnává se svou dosavadní zkušeností. Barva se nám schovává i pod pojem vizuálně obrazná vyjádření, která jsou součástí téměř všech výstupů výtvarné výchovy. Žák by měl být schopný barvy vnímat, rozeznávat, třídit, poznávat odstíny i kontrasty a umět s tímto vším pracovat. Měl by být schopen se skrze barvu výtvarně vyjádřit, vycházet ze zkušenosti, interpretovat ji a dokázat o ní (i o tom, co s její pomocí stvořil) komunikovat. Ve druhém období najdeme doslovně barvu uvedenou jen u minimálních očekávaných výstupů. Kdy žák musí být schopný barvu rozeznat, porovnat a třídit a uplatnit ji na základě své zkušenosti v tvorbě. Jako součást vizuálně obrazných vyjádření je barva zahrnuta do všech výstupů druhého období. Žák ji musí dokázat použít a porovnávat. Vycházet ze své vlastní zkušenosti, nacházet vhodně prostředky, se kterými bude s barvou pracovat. Skrze barvu může vyjádřit své emoce, nálady i prožitky. Je schopen porovnat různé interpretace barev a dokáže o nich mluvit. Dokáže vysvětlit, proč využil zrovna tuto barvu a jakým způsobem, proč s barvou pracovat zrovna takto. (RVP ZV, 2023, s. 81 – 82, 86 – 87)

## **1.6 EXPERIMENT**

### **1.6.1 CO JE TO EXPERIMENT?**

Experiment je v anglickém slovníku od Cambridge University definován takto: „*a test done in order to learn something or to discover if something works or is true.*“ V českém

překladu to znamená určitý test prováděný s účelem se něco naučit nebo zjistit, zda něco funguje nebo si ověřit, že je něco pravdivé. (CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS & ASSESSMENT, 2024)

Ve slovníku současné spisovné češtiny je slovo experiment definováno jako pokus, který se zaměřuje spíše na vědecký výzkum. Najdeme zde i příklady experimentů či příklady užití tohoto slova. (LINGEA, 2024)

Z psychologického hlediska je experiment považován za velmi významnou metodu, která slouží k ověření pravdivosti předpokladů. Tato metoda se používá zejména ve chvíli, když potřebujeme zjistit příčinu nějakého následku. Potřebujeme si ověřit, proč se něco děje nebo se něco stalo a co to zapříčinilo. (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 29)

### **1.6.2 KDE NAJDEME EXPERIMENT V RVP?**

Zaměříme-li se na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a nahlédneme do oblasti Umění a kultura, tak pod předmětem výtvarné výchovy nalezneme experiment v tvůrčích aktivitách, které rozvíjejí žáka po více stránkách. Jejich základem je právě experimentální činnost. Jedinec při nich čerpá ze svých dosavadních zkušeností, prožitků, emocí i nálady a v neposlední řadě ze své intuice a fantazie. K realizaci žákových děl a jejich interpretací slouží rozličná škála vyjadřovacích prostředků. V očekávaných výstupech pro výtvarnou výchovu však není doslovně zmíněn a my tak můžeme jen číst mezi řádky a sami si experiment na jednotlivé výstupy napasovat. (RVP ZV, 2023, s. 82)

Experimentální činnost je však v RVP ZV zmíněna i v klíčových kompetencích a v rámci výstupů jiných předmětů. Najdeme ji pod informatikou nebo v oblasti Člověk a příroda v chemii, fyzice, přírodopisu a zeměpisu. V oblasti Člověk a příroda je experiment zahrnut v rámci pokusů a pokusných měření či zkoumání. Najdeme ho i v etické výchově, kde je zahrnut v tvořivosti a v mezilidských vztazích. Experimentální činnost žáků je obsažena i ve výstupech pro jiné předměty. Je zmíněna v klíčových kompetencích. Dále se nám experiment skrývá pod filmovou a audiovizuální výchovou, která má žáky vést k jednoduchým tvůrčím experimentům. (RVP ZV, 2023, s. 10, 39, 41, 64, 109, 116, 118 - 120)

### 1.6.3 EXPERIMENT VE VÝTVARNÉM VÝVOJI DÍTĚTĚ

Experiment v rámci vývoje výtvarného projevu dítěte hledáme v prvních letech dětského života. V presymbolické fázi projevu dítěte „*experimentuje s nejrozličnějšími objekty a skrze tuto experimentaci se učí.*“ (Vágnerová, 2017, s. 23) Mluvíme o období čmáranic, kdy dítě nezobrazuje nic konkrétního, jen zkouší a zkoumá, co po sobě zanechá, a má z tvorby radost. Samotný obsah čmáranic je dětem prozatím cizí a jen si užívají uspokojující rytmus kroužící ruky. (Vágnerová, 2017, s. 23) Stejně informace se dočteme v knize o vývoji dětské kresby od Plevové a Pugnerové (2022, s. 21 – 28), které označují presymbolickou fázi taktéž jako předkreslířské období. Mluvíme o období trvající do dvou let dítěte. Čmárání je pro dítě spíše hrou a kreslí na vše, co mu přijde pod ruku. Do tří let pak mluvíme o tzv. „*diferencovaném čmárání*“, kdy už se dítě snaží o konkrétní tvary a objekty, a ty spojuvat. Autorky zmiňují i fakt, že ač se zdá, že dítěti v tomto období nejde o vyjádření ničeho konkrétního, můžeme v jeho díle vyčíst stopy emocí nebo jeho dosavadních poznatků. Z této fáze dítě postupně přechází už do fáze symbolického výtvarného projevu. (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 21 – 28) Doplníme jen, že „*čmárací*“ období, skrze které se děti mohou tvořivě realizovat, je motivuje k další experimentaci v jejich výtvarném projevu. (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 189)

### 1.6.4 EXPERIMENT V PSYCHICKÉM VÝVOJI DÍTĚTĚ

Experiment v psychickém vývoji dítěte souvisí s vývojem poznávacích aktivit. V prvních měsících dítě všemi smysly poznává a zkouší, své úspěchy opakuje. Po jejich dostatečném ověření s nimi dítě experimentuje. Zkouší i jejich kombinace. Nezaměřuje se ale pouze na vlastní aktivitu, nýbrž i na předměty ve svém okolí, které zkoumá a experimentuje s nimi. (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 68 - 71) Experimentování s pohybovými dovednostmi pak vidíme zejména u batolat. Jsou z pohybu nadšená, a proto si objevené neustále opakují. Tento cvik vede ke zdokonalení jejich motoriky. (tamtéž, s. 109)

Během období broukání prozkoumávají děti svůj hlas. Aktivně naslouchají, zkoušejí, a ověřují své postupy a zkušenosti. Zvuky, které vydávají, pro ně představují zvláštní zájem, a proto je mnohokrát opakují. Batolata si s hlasem hrají dále. Zkoumají jazyk, slova a jejich spojení. Nepřetržitě opakují a experimentují s různými kombinacemi. (tamtéž, 2021, s. 84 – 85 a 131) U batolat vidíme experiment i v jejich sebepojetí. Zkouší si role jiných lidí. Ví ale, že je to jen hra. (tamtéž, 2021, s. 163) Spojíme s tím i symbolickou hru, která je pro

experiment jako stvořená. Uplatňují se v ní dětské vědomosti a zkušenosti. Jedinec vytváří nejrůznější situace, a ty si pak přehrává. Uvědomuje si díky této hře různé spojitosti. (tamtéž, s. 114)

V průběhu svého psychického vývoje dochází i k experimentům s vůlí. To se může projevat negativistickými postoji u dítěte. (tamtéž s. 161) V předškolním období využívají děti experimentaci společně s pozorováním. Snaží se nalézt odpovědi na své otázky a kombinují známé s poznáním novým. (tamtéž, s. 183)

## 1.7 ČEŠTÍ UMĚLCI PRACUJÍCÍ S BARVOU A EXPERIMENTEM

### Pohled do historie

Českých umělců, kteří tvořili zajímavé umění, experimentovali s barvou, materiály i stylem, je nespočet a bohužel zde není prostor je jmenovat všechny. V historickém okénku si proto zmíníme jen pár jmen. V současném umění si pak představíme především umělce, jejichž díla jsou inspiračními východisky pro praktickou část této diplomové práce.

V šedesátých letech tvoří Radek Kratina. Vnáší do umění experiment s nejrůznějším materiálem a jeho otisky. Tvoří zejména frotáž a monotypy. Později experimentuje i s barevnými monotypy geometrických tvarů. (Valoch, 1997, s. 14) Za zmínku stojí Běla Kolářová a její experiment s fotografií. Tvořila i nejrůznější asambláže a fotoasambláže, na které používala předměty každodenního života, nejrozmanitější objekty i lidské kadeře. V sedmdesátých letech kreslí s líčidly (rtěnkou atd.). (Klimešová, 2006, s. 10 – 17)

V sedmdesátých letech tvoří například Petr Štembera v rámci akční malby nebo performance. K performance přispívá například Jan Mlčoch. Objevuje se také body art a land art. (Valoch, 1997, s. 19)

Experimentální směry a techniky v umění začínají být oblíbené v 2. polovině 20. století. Experiment tak můžeme hledat napříč všemi směry, které se v té době začali tvořit. Za umění, které pracuje s experimentem, můžeme pak považovat konceptuální umění, také umění akce (happening, performance), body art, land art nebo třeba akční i informální malbu. Tyto typy umění byly vytvořeny s cílem šokovat, ozvláštnit umění a přinést něco nového. Novodobě pak přichází umění instalace, které chce také přinést již zmiňované ozvláštnění. Své místo zde má i soudobá počítačová grafika. (Bláha, Slavík, 1997, s. 10 - 119)

Byť se tato práce zabývá především českými umělci, v rámci práce s barvou musíme zmínit Jacksona Pollocka a Georgese Mathieu, kteří byli významnými průkopníky akční malby, kdy „cákali“ barvu nejen na plátno, ale třeba i na zeď. S barvou nevšedně i pracuje Zdeněk Sýkora. Důkazem je jeho dílo *Linie*. (Bláha, Slavík, 1997, s. 13 – 14 a 70)

U nás s barvou zajímavě pracoval například František Kupka. Odkážeme se na díla: *Jezero – klávesy piana* z roku 1909, *Paní Kupková mezi vertikálami* (1910 – 1911) či *Tvoření*. (Šamsula, Hirschová, 1994, s. 70 – 72)

Další umělkyně Daisy Mrázková byla vybraná vzhledem k tomu, že je inspiračním východiskem jednoho výtvarně didaktického úkolu v praktické části. Narodila se 1923 v Praze a zemřela v úctyhodném věku 93 let v roce 2016 taktéž v Praze. Jedná se o českou malířku, ilustrátorku a spisovatelku, která za svůj život stvořila nespočet dětských knih. Autorčina tvorba si prošla nespočtem změn. Zkoušela perokresbu, kresbu barevnými tužkami, olejomalbu, na konci 20. století se vrací k temperám. (Encyklopedie Prahy 2, c2018-2024)

### **Současnost**

Jména současných uměleckých autorů byla vybrána na základě rešerše jejich děl. Právě některá z děl jsou inspirací pro didaktické aktivity praktické části práce a budou u jednotlivých aktivit předložena.

Začneme Janem Bačkovským narozeným roku 1957 v Hradci Králové a tvořícím dodnes. Jeho tvorba se ubírala abstraktním směrem, u kterého také zůstala. Oblíbenou technikou je olejomalba. Jeho obrazy hrají všemi barvami. V jeho expresivních dílech dominují výrazné, barvené tahy štětcem. (Plácková, c2009-2024)

Dalším členem naší současné skupiny je David Hanvald. Narodil se v roce 1980 v Liberci. Jeho tvorba vychází z modernistického pojetí, které se snaží vyjádřit svým pohledem. V jeho dílech najdeme systematičnost a logiku. Jeho malba prochází důkladnou analýzou a zkoumáním. Na první pohled nás zaujmou díla s výraznými barevnými stopami a geometrickými tvary. Autor vytvořil několik výtvarných cyklů jako je *Lidová dovednost*, *Rámy*, *Názvy* nebo *Židle*. (CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA, O.P.S., c2006-2024 a)

Pokračujeme Jitkou Anlaufovou. Umělkyně se narodila 1962 v Praze, kde absolvovala výtvarnou školu. Její tvorba se orientuje především na abstrakci. Inspiruje se přírodou.

Maluje zejména přírodní motivy a krajiny. Setkáme se u ní i s geometrickými prvky. (Jirousová, 2003) Její obrazy působí až snovým dojmem. Používá jemné barvy, které nešokují, spíše mají harmonický účinek. Některá z děl připomínají vodní hladinu či pavučinu. (CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA, O.P.S., c2006-2024 b)

Linda Čihařová se narodila v roce 1982 v Praze, kde dodnes působí. Její umění je orientováno k přírodě a ekologii. Hlavními motivy jsou krajiny. Oblíbenou technikou je malba a kresba nebo také fotografování. Zmíněné techniky i kombinuje a spojuje je s využitím moderních technologií. Její díla *Na Divoko*, *Roj* nebo *Před bouřkou* jsou hlavním inspiračním východiskem v jedné z didaktických aktivit praktické části práce. Jsou ukázkou zajímavé práce s akvarelem, kde je velmi dobře vidět rozpíjení barev na papíře a jejich nenásilné mísení. (CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA, O.P.S., c2006-2024 c)

Další umělkyně v našem výčtu je Veronika Holcová, která se narodila v Praze roku 1973 a působí zde i v současnosti. Autorčinými oblíbenými technikami jsou malba a kresba, ve kterých vychází zejména ze svého nitra a životních zkušeností. V jejích dílech je patrný hravý způsob práce s barvami. Obrazy připomínají zejména snové krajiny. Autorka se inspiruje v reálném životě, ale nechává volnost i své fantazii. (CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA, O.P.S., c2006-2024 e)

Petr Nikl je posledním umělcem této kapitoly. Narodil se 1960 ve Zlíně a dnes působí v Praze. Nikl je specifickým umělcem, který pracuje s mnoha výtvarnými technikami, formami i směry. Jeho škála od malby a kresby přes ilustraci až po divadlo a performance art je obdivuhodná. Je taktéž autorem dětské prózy a poezie. Jeho hlavní inspirací v tvorbě je spojení člověka se světem a jejich neustále se měnící vztah. (CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA, O.P.S., c2006-2024 d) Jedinečným experimentálním dílem je „ŠVÁBENÍ“. Jedná se o improvizaci, během které električtí roboti v podobě brouků tvoří barevné stopy na velkém formátu. (Juk, 2014)



## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1 ÚVOD

Praktická část diplomové práce se zabývá pěti tvůrčími didaktickými úkoly, které jsou navrženy pro žáky 5. ročníku 1. stupně základní školy. Všechny didaktické struktury jsou zaměřené na experimentální práci s barvou. V jedné aktivitě se k experimentu a barvě přidává ještě světlo. Inspirační východiska jsou čerpána z 20. a 21. století. Více se zaměřujeme na současné umělce a jejich díla.

K úkolům je přístupováno s artefietickým a tvořivým přístupem. Cílem je v žácích probudit tvořivost a odvahu experimentovat. Probudit jejich fantazii, dotknout se jejich nitra a nechat je, aby si „hráli“ a svobodně se vyjádřili skrze výtvarné dílo. Jde nám o rozvoj jejich kreativity, o to, aby byli schopni řešit nečekané problémy a situace, které mohou nastat nejen při tvorbě, ale i v běžném životě. Důraz je kladen i na jejich osobní zážitky a prožitky, chceme jim přiblížit kousek umění, kousek našeho kulturního světa. Práce s žáky obnáší neustálou podporu a komunikaci při tvorbě ze strany vyučujícího. Velmi významným je reflektivní dialog mezi žákem a učitelem během tvůrčí činnosti a reflektivní diskuze v komunitním kruhu v závěru dílčích aktivit.

Jednotlivé náměty na sebe většinou přímo nenasazují. Jejich hlavní spojnicí je experiment s barvou. Chceme žákům ukázat různé způsoby i techniky, jakými můžeme s těmito aspekty pracovat. Přímo na sebe navazují pouze dva tvůrčí úkoly, a sice námět „BAREVNÁ ABSTRAKCE“, na který navazuje námět „EXPERIMENT S BAREVNOU STOPOU A VRSTVENÍM“. U těchto námětů a jejich technik totiž chceme, aby žáci porovnali a reflektovali práci s různými typy barev, a také způsoby, kterými s barvami experimentujeme.

Z pěti didaktických struktur byly vyzkoušeny čtyři. Námět „ŽIVOT NA LOUCE“ jsem nemohla vyzkoušet pro jeho časovou náročnost. Zbylé čtyři tvůrčí úkoly byly odučeny během souvislých praxí na základní škole ve Vejprnicích. Nejvíce úkolů si vyzkoušeli žáci 5.B, dále jsem měla možnost vyzkoušet dva úkoly i s jinými třídami. Do experimentu s barevnou stopou a vrstvením se pustili ještě žáci 5.A, tudíž byl úkol ověřen dvakrát. Do barvené abstrakce se zapojili ještě žáci 3.A. Potvrdili, že tato aktivita je vhodná i pro nižší ročníky. I tento úkol byl tak podroben dvojitému ověření v praxi.

Didaktická struktura „ŽIVOT NA LOUCE“ nebyl protazím realizován v praxi. Cílí na skupinovou až kooperativní výuku, kdy musí žáci při tvorbě spolupracovat. Výsledek můžeme nazvat takovým malým projektem. Při hodině pracovních činností si žáci vyrobí elektrické robůtky, se kterými následně pracují, experimentují na velkém formátu. Použijeme práškové či temperové barvy.

Druhá struktura se zabývá barevnou abstrakcí. Práce žáků probíhá individuálně, protože se jedná o soukromější záležitost. Žáky motivujeme zejména barevnými experimenty v úvodu hodiny, na kterých vysvětlíme míchání barev. Pokračujeme samostatnou prací. Do namočené barvy vpíjíme vodové či akvarelové barvy. Experimentujeme, sledujeme, jak se míchají a co vytvoří.

Třetí tvůrčí aktivita je zaměřena na práci s barvenou stopou a vrstvení barev. Přímo navazuje na úkol předchozí. V této aktivitě využijeme tempéry a nejrůznější pomůcky, kterými barvu mícháme a nanášíme (různě silné štětce, provázek, houbičku na nádobí, bublinkovou fólii, dlátka a další). Chceme, aby žáci srovnali a reflektovali práci s vodovými barvami a práci s temperou.

Předposlední aktivita „SVĚTLOHRANÍ“ cílí na experiment se světlem. Cílem aktivity je představit žákům výtvarnou výchovu a experimentování s barvou z jiného úhlu pohledu. Ne vždy musíme při výtvarné výchově jen „malovat“ a tvořit něco esteticky přitažlivého. Aktivita je koncipována formou kooperativní výuky ve skupinách.

Poslední didaktická struktura opět přináší něco nového. Cílem je žákům představit tvorbu na vodní hladině neboli techniku *marbling* (mramorování) (Gemelová, 2021). Tato aktivita se projevila jako velmi náročná na organizaci a k její realizaci je zapotřebí tandemové výuky nebo minimálně pomoc asistenta pedagoga, aby mohla proběhnout klidnou formou.

Jednotlivé didaktické struktury jsou podrobně popsány níže. Přípravy jsou strukturovány co nejpřehledněji. Uvádíme název, časovou náročnost, očekávané výstupy, metodiku, očekávaný průběh, u čtyř z nich popis a výsledky realizace (včetně dokumentace). Součástí jsou inspirační východiska úkolů, myšlenkové mapy a ze všeho nejdůležitější závěrečné reflexe.

## 2.2 NÁMĚT „ŽIVOT NA LOUCE“

### 2.2.1 ÚVOD

První didaktickou strukturou je námět „ŽIVOT NA LOUCE“, jehož inspiračním východiskem je tvorba Petra Nikla, konkrétně jeho dílo „ŠVÁBENÍ“. Toto dílo v úvodu hodiny představíme skrze obrázky i video. Pohovoříme si o něm a motivujeme tak žáky k další práci. Úkol vnímáme jako malý projekt, který zabere více času. K jeho realizaci je totiž nezbytné, aby si žáci nejprve vytvořili malé elektrické robůtky. Na robůtky si pak připevní vlastní obrázky živočichů, kteří žijí na louce. Dostáváme se tak mezipředmětovým vztahům, v našem případě pracovní činnosti a prvouka (přírodopis). S těmito „živočichy“ pak žáci pracují v hodině výtvarné výchovy. Aktivita probíhá formou kooperativní výuky, kdy žáci ve skupině skrze robůtky experimentují s barvou na velkém formátu A1 nebo i větším. Cílem úkolu je probudit v žácích odvahu experimentovat, zkoušet nové věci a řešit nečekané situace, které mohou při práci s robůtky nastat. Rozvíjíme jejich sociální i komunikační kompetence.

### 2.2.2 POPIS VÝTVARNÉHO ÚKOLU

**Cílová skupina:** 5. ročník základní školy

**Časová dotace:** 90 minut (2. vyučovací hodiny)

**Učivo:** Experimentální barevná tvorba, práce s robotem, umění Petra Nikla

**Organizační formy:** frontální, skupinová (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 173 – 176)

**Výukové metody z pedagogického hlediska (Dělení metod dle J. Maňáka):**

- metoda slovní – monologická – přednáška, vysvětlování
- metoda slovní - dialogická – diskuse, rozhovor
- metoda názorně demonstrační – projekce statická a dynamická (prezentace a video)
- metoda praktická – výtvarné činnosti (Zormanová, 2012, s. 14)

**Výukové metody podle didaktik výtvarné výchovy:** mnoho z těchto metod se shoduje s metodami pedagogickými. Doplníme jen metodu výtvarného experimentu, která je pro úkol klíčová (Hazuková, Šamsula, 1986, s. 15), a metodu reflektivního dialogu (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019, s. 14)

**Cíle:**

a.) Kognitivní:

Žák vytvoří umělecké dílo.

Žák experimentuje s barvami a s elektrickým robotem.

Žák interpretuje své nálady, pocity do svého díla.

Žák zhodnotí vlastní práci a práci ostatních spolužáků.

Žák diskutuje ve skupině a v závěrečné reflexi.

Žák poznává dílo umělce Petra Nikla. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**b.) Afektivní:**

Žák sleduje přednášku.

Žák sleduje video.

Žák reaguje na otázky.

Žák komunikuje a spolupracuje ve skupině.

Žák vyjádří svůj názor.

Žák respektuje názory ostatních. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**c.) Psychomotorické:**

Žák manipuluje s elektrickým robotem.

Žák aplikuje barvy na papír.

Žák prezentuje dílo. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**Didaktické prostředky:** počítač a data projektor, prezentace, video, čtvrtky A2/A1, práškové barvy, temperové barvy, prstové barvy, štětec (nebo barvy nanášet rukou), roboti, zástěra, žvýkačky na plakáty k připevnění papíru.

**Forma hodnocení:** slovní hodnocení.

**Kritéria hodnocení:** spolupráce se spolužáky, aktivní komunikace, aktivní práce v hodině, experiment s barvou a aktivní práce s robotem, spolupráce a komunikace při závěrečné reflexi.

**Motivace:**

1. Představení umělce Petra Nikla a jeho díla.
2. Promítání videa o procesu tvorby díla "ŠVÁBENÍ".
3. Výroba elektrického robota a následná práce s ním.

**Formulace zadání:**

*„Před chvílí jste se seznámili s umělcem Petrem Niklem a jeho experimentálním dílem Švábení. Nyní si o něm krátce pohovoříme.“*

*„V čem Vás tvorba Petra Nikla zaujala? Napadá Vás, čím se umělec inspiroval? Myslíte si, že je složité vymyslet takové umělecké dílo a pak ho vytvořit?“* Můžeme žákům pokládat ještě další otázky, kterými je více vtáhneme do děje a do následující práce.

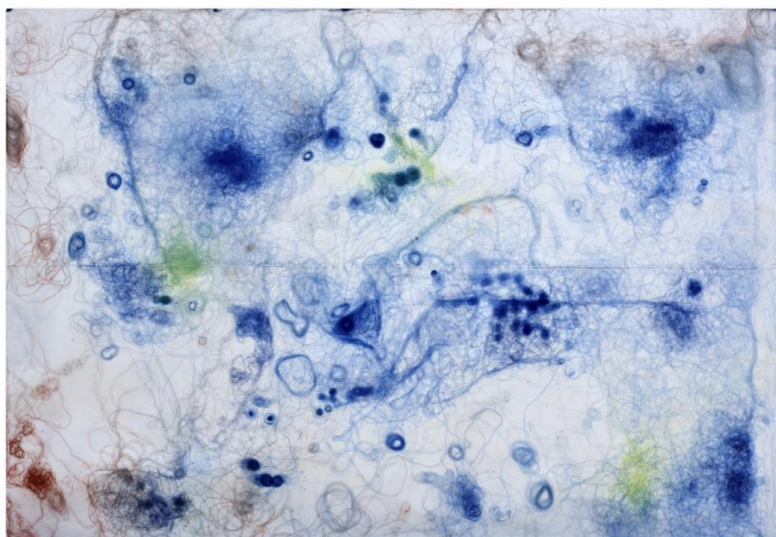
*„Ted' se rozdělíte do čtyř skupin. Každá skupina dostane velký formát papíru a barvy. Vaším prvním úkolem je připevnit papír k podlaze pomocí izolepy nebo gumové hmoty, která se používá na připevnění plakátů, aby se vám papír nikam neposouval.“*

*„Připravte si barvy a své elektrické robůtky. Vzpomeňte si také, jakým způsobem s broučky pracoval Petr Nikl. Vaším úkolem bude postupně nanášet barvy na papír a s pomocí vašich robůtků barvy po papíře roznášet. Experimentujte, zkoušejte vést robůtka nejrůznějšími cestami, zkoušejte nanášet různé množství barvy. Pozorně sledujte celý proces tvorby, vstřebávejte svůj zážitek. Jaké cesty robůtci vytvořili? Co vám tyto cesty připomínají? O celém procesu tvorby a jejím výsledku pak budeme společně mluvit. Nezapomeňte se ve skupině vzájemně respektovat a pomáhejte si.“*

*„Můžete se inspirovat dílem Petra Nikla, vlastními pocity, náladou anebo nechte volnou cestu své fantazii.“*

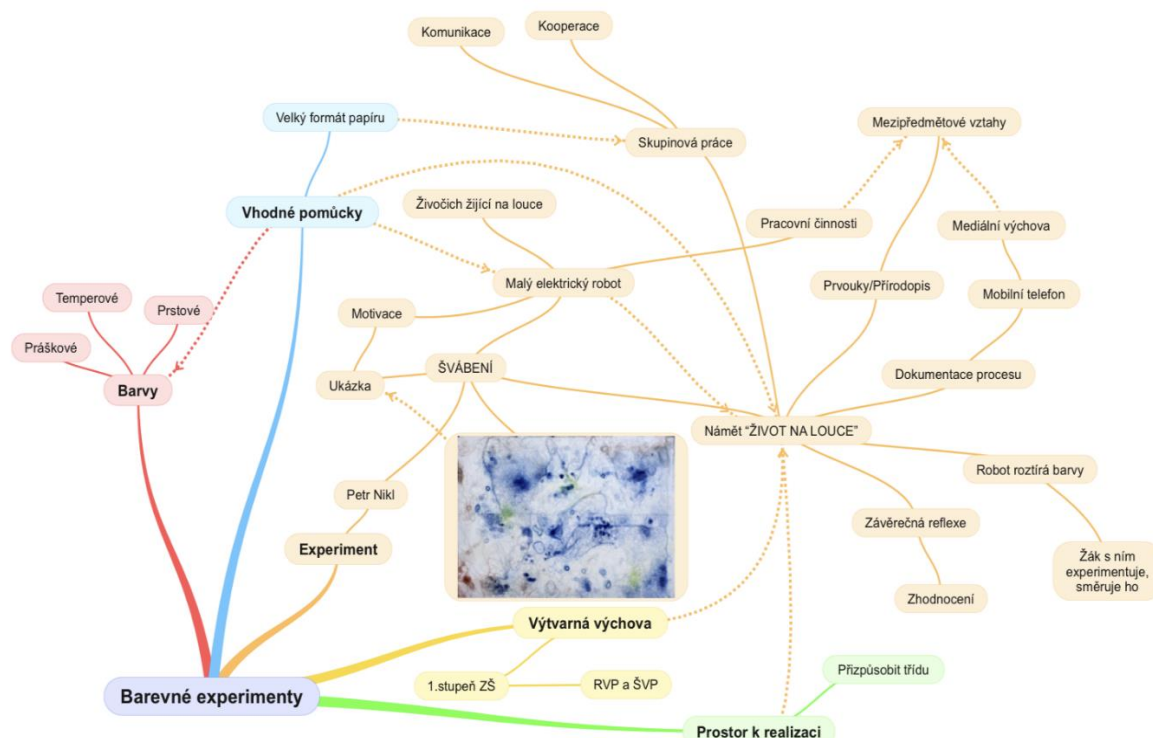
### 2.2.3 INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA

*Petr Nikl – “ŠVÁBENÍ”, výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ, experiment a barva*



Obrázek 1 – Petr Nikl – Švábení

## 2.2.4 MYŠLENKOVÁ MAPA



Obrázek 2 - myšlenková mapa - „ŽIVOT NA LOUCE“

## 2.2.5 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY DLE RVP

- **VV-5-1-01** při vlastních tvůrčích činnostech užívá prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů
- **VV-5-1-02** při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se zaměřuje na projevení vlastních zkušeností
- **VV-5-1-03** nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě
- **VV-5-1-04** osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky
- **VV-5-1-06** nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil
- **VV-5-1-01p až VV-5-1-06p** uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr

- **VV-5-1-02p, VV-5-1-03p** při tvorbě vychází ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie
- **VV-5-1-05p** vyjádří (slovně, mimoslovně, graficky) pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla (RVP ZV, 2023, s. 86 - 87)

## 2.2.6 FÁZE VÝTVARNÉHO ÚKOLU

### 1.) Úvodní část (fáze motivační a fáze zadávání úkolu):

V úvodní části hodiny seznámíme žáky s tvorbou Petra Nikla. Připravíme si prezentaci v Microsoft PowerPoint nebo jiném programu, kde představíme umělcova nejznámější díla. Blíže pak představíme experimentální dílo "ŠVÁBENÍ", které je hlavní inspirací celé didaktické aktivity. Následně pustíme žákům video ukázkou z procesu tvorby tohoto díla. Dokud žáci sedí v lavici a poslouchají, vysvětlíme jim průběh aktivity, proces a její cíle a vhodnými otázkami si ověříme, zda zadání všichni rozumí. V další části hodiny si každý žák připraví svého elektrického robota, společně připravíme barvy, velké čtvrtky a uzpůsobíme prostor ve třídě tak, aby se žákům dobře pracovalo. Rozdělíme žáky do čtyř skupin, výsledkem aktivity budou 4 umělecká díla.

**Poznámka:** *Malého elektrického robota si žáci vytvoří předem v hodině pracovních činností. Každý žák si pak na robota nalepí obrázek toho, co robot reprezentuje (například: myš, beruška, kobylka, včela, motýl, ptáček a jiní živočichové, kteří se na louce mohou vyskytovat). Ekosystém louky a co za živočichy na ní přesně žije, zopakujeme v hodině prvouky (přírodopisu).*

### 2.) Hlavní část (tvůrčí fáze):

V této části máme již připravené pracoviště i pomůcky. Znovu se ujistíme se, zda všichni rozumí tomu, co mají dělat. Odpovíme na případné dotazy. Poté probíhá skupinová práce, kdy žáci pracují se svými elektrickými pomocníky. Dle libosti nanášejí barvy (práškové, temperové i prstové) na připravenou velkou čtvrtku (ideální velikost A1 – chceme, aby žáci měli dostatek prostoru) a pouštějí po papíře své pomocníky. Pozorují proces roztírání a roznášení barev, práci robotů. Experimentují, mohou roboty přesouvat nebo občas navádět jejich směr. Můžeme žákům zadat ještě vedlejší úkol, a sice aby dokumentovali proces tvorby. Zadání: *Zdokumentuj proces tvorby třemi fotografiemi.*

### 3.) Závěrečná část (fáze společné prezentace děl a fáze společné reflexe):

V závěrečné části necháme žáky, aby uklidili pracoviště. Poté si s nimi sedneme do kruhu a proběhne společná reflexe celé aktivity, představíme si společně vzniklá díla. Pokládáme žákům návodné otázky: ***Jak se ti pracovalo s barvami? Jaký typ barev ti vyhovoval nejvíce? A proč? Jak se ti pracovalo s robotem? Co tě při práci nejvíce překvapilo? Jak si při práci postupoval, našel sis nějaký vlastní speciální postup? Co ti vzniklé dílo připomíná? A další.***

#### 2.2.7 OČEKÁVANÝ PRŮBĚH

##### Očekávaný průběh realizace činnosti:

1. V úvodní části žákům představíme Petra Nikla a jeho díla. Blíže pak žáky seznámíme s dílem "ŠVÁBENÍ". Promítneme dětem prezentaci a video. Vysvětlíme zadání a ověříme si, zda všichni ví, co se bude dělat. Proběhne příprava na tvůrčí činnost. Nakonec rozdělíme žáky do 4 skupin.
2. V hlavní části proběhne tvůrčí činnost. Žáci nanášejí barvy dle libosti na čtvrtku. Po čtvrtce pak pouští své roboty a sledují, jaké cesty a ornamenty tvoří. Dochází k experimentování s barvami s pomocí malých robotů.
3. V závěrečné části proběhne úklid a závěrečná reflexe. Sedíme s žáky v kruhu a pomocí vhodných otázek navádíme diskusi. Zajímáme se o zkušenosti a pocity žáků.

#### 2.2.8 ZÁVĚR

Jak bylo řečeno v úvodu, tento výtvarný úkol nebyl realizován v praxi. Doufám, že jeho realizace mi bude v budoucnu umožněna, až budu pracovat jako plnohodnotná učitelka. Věřím, že tato tvůrčí aktivita by mohla žáky více vtáhnout do kulturního světa a zvýšit jejich zájem o výtvarnou výchovu. Seznámí je s novou a zajímavou experimentální technikou a bude je rozvíjet po všech stránkách. U úkolu musí spolupracovat s ostatními, komunikovat, přemýšlet a řešit nejrůznější problémy a situace, které při tvorbě nastanou. Bude pro ně netradičním zážitkem, při kterém získají nové zkušenosti a snad i motivaci k dalším tvůrčím činnostem.



## 2.3 NÁMĚT „BAREVNÁ ABSTRAKCE“

### 2.3.1 ÚVOD

Výtvarný námět „BAREVNÁ ABSTRAKCE“ byl realizován dvakrát, ve dvou různých třídách. Jedná se o pátý a třetí ročník. Inspirací úkolu byla díla umělkyně Lindy Čihařové, Veroniky Holcové a Daisy Mrázkové, a také voda a její vlastnosti. Cílem úkolu je žákům představit barevné experimenty, na kterých vysvětlíme míchání barev, a naučit je pracovat s vodovými barvami novým, zajímavým způsobem. Úkolem žáků je dostatečně navlhčit čtvrtku a do ní kulatým vlasovým štětcem vpíjet barvy. Chceme, aby experimentovali a sledovali, jak spolu jednotlivé barvy reagují a co společně utváří. Čerpat mohou z vlastní zkušenosti, svých pocitů, nálady a fantazie. Níže bude popsán přesný průběh činnosti v pátém ročníku. Proces tvorby ve třetím ročníku probíhal velmi obdobně a bude zreflektován v závěru.

### 2.3.2 POPIS VTVARNÉHO ÚKOLU

**Námět hodiny:** „Barevná abstrakce“ - *Experimenty s vodovými barvami. Vpíjení, rozpíjení a míchání vodových barev.*

**Cílová skupina:** 5. ročník základní školy

**Časová dotace:** 90 minut (2 vyučovací hodiny)

**Učivo:** vybrané umělkyně (Linda Čihařová, Veronika Holcová a Daisy Mrázková), práce s vodovými barvami, práce s vodou, experiment s vodou a barvou

**Organizační formy:** frontální, individualizovaná (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 173 – 176)

**Výukové metody z pedagogického hlediska (Dělení metod dle J. Maňáka):**

- metoda slovní – monologická – přednáška, vysvětlování
- metoda slovní - dialogická – diskuse
- metoda názorně demonstrační – projekce statická a dynamická, předvádění (pokusy)
- metoda praktická – výtvarné činnosti (Zormanová, 2012, s. 14)

**Výukové metody podle didaktik výtvarné výchovy:** mnoho z těchto metod se shoduje s metodami pedagogickými. Doplníme jen metodu výtvarného experimentu, která je pro úkol klíčová (Hazuková, Šamsula, 1986, s. 15), a metodu reflektivního dialogu (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019, s. 14)

**Cíle:****a.) Kognitivní:**

Žák vytvoří umělecké dílo.

Žák experimentuje s barvami a vodou.

Žák interpretuje své nálady, pocity do svého díla.

Žák zhodnotí vlastní práci a práci ostatních spolužáků.

Žák diskutuje v závěrečné reflexi.

Žák poznává díla vybraných umělkyň. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**b.) Afektivní:**

Žák sleduje přednášku.

Žák sleduje experimenty s barvami.

Žák reaguje na otázky.

Žák vyjádří svůj názor.

Žák respektuje názory ostatních. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**c.) Psychomotorické:**

Žák pracuje s vodovými barvami.

Žák manipuluje se štětcem.

Žák aplikuje barvy na mokrý papír. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**Didaktické prostředky:** čtvrtka A3, vodové barvy nebo akvarelové barvy, kelímeček na vodu, voda, kulaté štětce (lze využít více velikostí) na vodové barvy, igelitový ubrus na lavici, zástěra, počítač, data projektor, prezentace v PowerPointu.

**Forma hodnocení:** slovní hodnocení.

**Kritéria hodnocení:** aktivní práce při hodině, spolupráce a komunikace při závěrečné reflexi

**Motivace:**

1. Představení děl umělkyň Lindy Čihařové, Veroniky Holcové a Daisy Mrázkové.
2. Barvený experiment se skleničkami obarvené vody a kuchyňskými utěrkami. Sledujeme míchání barev.
3. Barevný experiment s bonbóny Skittles. Sledujeme, jak se jejich barva rozpouští do vody. Můžeme míchat barvy pomocí špejle.

**Formulace zadání:**

- 1.) *„Prosím, pojdte všichni ke mně dopředu a udělejte kruh kolem stolu. Postavte se tak, aby všichni viděli. Jsme opatrní, nevrážíme do stolu, nedotýkáme se ho, abychom nevylili vodu ve sklenicích a v misce. Připravila jsem si pro vás tři barevné experimenty. Pomocí těchto experimentů bych vám chtěla ukázat, jak funguje míchání barev. První pokus máme zde, “.*
- 2.) *„Máme tady tři sklenice s vodou. Do jedné sklenice jsem přidala modré potravinářské barvivo, do další červené a do té poslední žluté. Následně jsem pomocí papírových kuchyňských utěrek spojila sklenice s modrou a červenou vodou, sklenice s modrou a žlutou a nakonec sklenice s červenou a žlutou. Nyní musíme chvíli počkat, až se barevné vody spojí a vytvoří nám další barvu.“*
- 3.) *„Dokáže mi někdo říct, jaká barva nám vznikne smícháním modré a červené?“*  
*„Víš někdo, jaká barva vznikne smícháním modré a červené?“*  
*„Jaká barva vznikne smícháním modré a červené?“*  
*„Jaká barva nám vznikne smícháním modré a žluté?“*  
*„Jaká barva nám vznikne, když smícháme žlutou a červenou barvu?“*
- 4.) *„Mezitím, co se nám budou míchat barvy v utěrkách, podíváme se sem na další pokus. Tady jsem si pro vás připravila pokus s bonbóny Skittles. Průhlednou misku jsem naplnila vodou a vyskládala po jejím obvodu různé barvy bonbónů. Pod misku jsem umístila bílý papír, abychom lépe viděli barvy a to, jak se budou míchat. Podívejte se, jak se uvolňuje barva z bonbónů do vody. Vezmeme si špejli a lehce barvy promícháme. Vidíte, jak se barvy smíchaly?“*
- 5.) *„Jako poslední pokus tady pro vás mám tuto karafu s vodou. Do vody budu kapat potravinářské barvy. Všimněte si/ Sledujte, jak se barvy po kontaktu s vodou chovají. Můžeme vidět, jak se barvy míchají,“.*
- 6.) *„Všichni teď budou dávat dobrý pozor. Předvedu vám, co bude vaším dnešním úkolem. Připravíte si čistou čtvrtku. Poté vezmete štětec a pořádně ho namočíte do vody. Štětcem si takto namokříte papír. Upozorňuji, že papír musí být opravdu hodně namokřený. Můžeme tedy štětec namočit ještě jednou a přidat na papír více vody. Teď si vyberu barvu, líbí se mi červená. Namočím do ní štětec a opatrně zvolenou barvu nanáším na namokřený papír. Vidíte, jak se barva krásně na mokřém papíře rozpouští? Teď si štětec umyji ve vodě a namočím ho ještě do*

*modré barvy. Opět opatrně modrou barvu vpíjím do mokrého papíru. Vidíte, jak se barva chová? Jaká barva nám vznikla smícháním modré a červené? Koukejte, celý postup vám zopakuji ještě s dalšími barvami. Namočím štětec, namokřím papír, vezmu si zelenou barvu a vpíjím barvu. Ještě přidáme žlutou. Sledujte, jak se barvy na mokřím papíře chovají. Teď jsme si ukázali, jak budete dnes pracovat. Je všem všechno jasné? Máte někdo nějaké otázky?“*

7.) *„Nyní se posadte každý na své místo. Víme všichni, co máme dělat?“*

8.) *„Vezměte si štětec a barvičky a můžete začít pracovat. Vzpomeňte si na pokusy s barvami. Jakým způsobem se do sebe barvy vpíjely, jak se míchaly? Inspirujte se úvodními pokusy, vlastní náladou nebo pocity, zapojte svoji fantazii a experimentujte s barvami,“.*

### 2.3.3 INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA

Vybrané umělkyně (Daisy Mrázková, Veronika Holcová, Linda Čihařová), výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ, experiment a barva, práce s vodou.



Obrázek 6 - Linda Čihařová - akvarel na plátně



Obrázek 4 - Veronika Holcová - Homo spiritualis

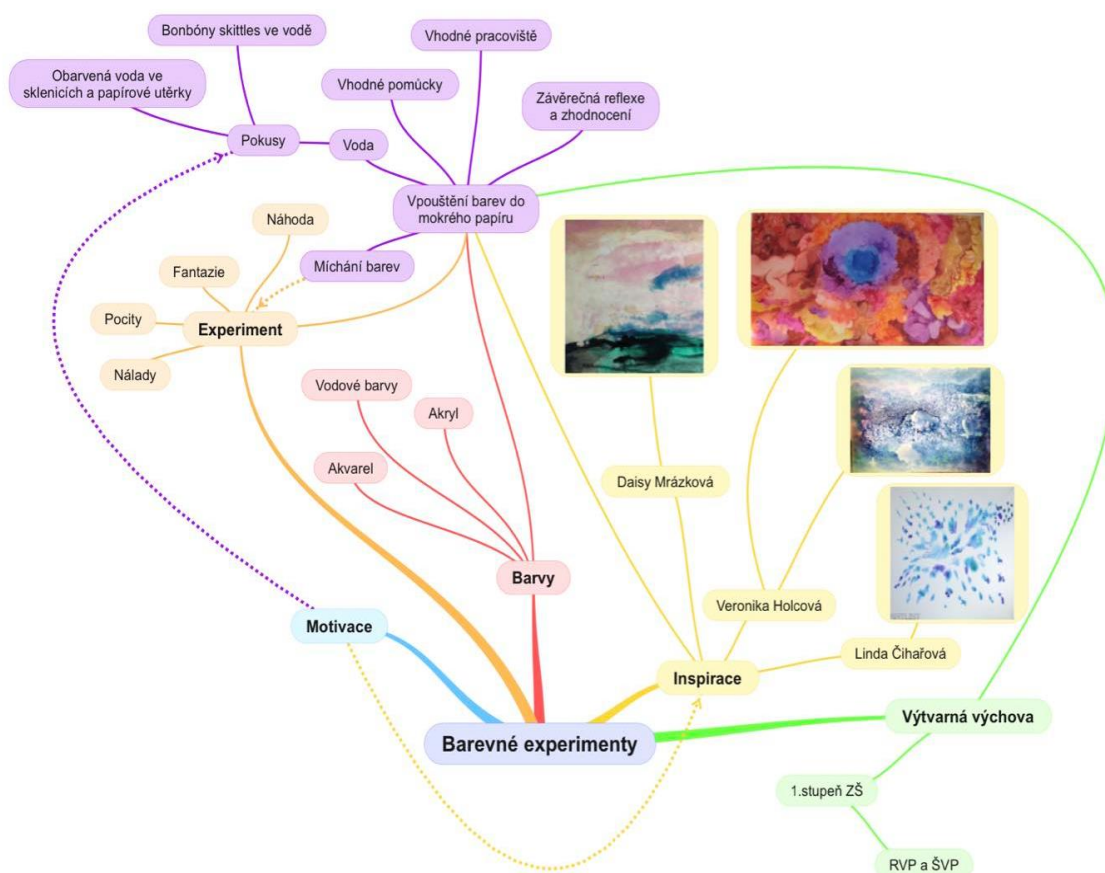


Obrázek 5 - Daisy Mrázková - neznámé dílo



Obrázek 3 - Veronika Holcová - abstrakce

## 2.3.4 MYŠLENKOVÁ MAPA



Obrázek 7 - myšlenková mapa - „BAREVNÁ ABSTRAKCE“

## 2.3.5 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY DLE RVP

- **VV-5-1-01** při vlastních tvůrčích činnostech užívá prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů
- **VV-5-1-02** při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se zaměřuje na projevení vlastních zkušeností
- **VV-5-1-04** osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky
- **VV-5-1-06** nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil
- **VV-5-1-01p až VV-5-1-06p** uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr

- **VV-5-1-01p** rozlišuje, porovnává, třídí a linie, barvy, tvary, objekty, rozpoznává jejich základní vlastnosti a vztahy (kontrasty – velikost, barevný kontrast), uplatňuje je podle svých schopností při vlastní tvorbě, při vnímání tvorby ostatních i umělecké produkce i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele)
- **VV-5-1-02p, VV-5-1-03p** při tvorbě vychází ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie
- **VV-5-1-05p** vyjádří (slovně, mimoslovně, graficky) pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla (RVP, 2023, s. 86 – 87)

### 2.3.6 FÁZE VÝTVARNÉHO ÚKOLU

#### 1.) Úvodní část ( fáze motivace a fáze zadání úkolu):

V této fázi nejprve žáky seznámíme s vybranými díly Lindy Čihařové, Veroniky Holcové a Daisy Mrázkové. Vše máme připravené v prezentaci v PowerPointu. Otevřeme téma akvarelu a vodových barev. Vysvětlujeme žákům, jak s barvami pracovat. Dále žáky motivujeme barevnými experimenty. Prvním experimentem je experiment se sklenicemi s vodou, potravinářským barvivem a papírovými kuchyňskými utěrkami. Stačí nám tři sklenice vody a primární potravinářské barvy (červená, žlutá a modrá). Do každé sklenice nalijeme čistou vodu, následně do jedné sklenice vmícháme červenou barvu, do druhé žlutou a do třetí modrou barvu. Sklenice propojíme srolovanými papírovým kuchyňskými utěrkami. Jeden konec utěrky dáme do červené barvy, druhý do žluté. Další utěrka nám spojí žlutou a modrou barvu a poslední utěrka propojí modrou a červenou barvu. Sledujeme, jak barevná voda vzlíná po utěrce. Ve středu utěrek se dvě barvy spojí, smíchají se a vznikne barva sekundární. Tento pokus je dobré připravit lehce dopředu, aby se na spojení barev nečekalo příliš dlouho. (MORAVIAN SCIENCE CENTRE BRNO, 2024 b)

V dalším barveném experimentu potřebujeme hlubší talíř naplněný mlékem nebo vodou obarvenou na bílo (v bílé barvě lépe vyniknou ostatní barvy) a barevné bonbóny Skittles. Barevné bonbóny vyskládáme po obvodu talíře s malými rozestupy. Sledujeme, jak se barva z bonbónů rozpouští v mléce/bílé vodě. Ve středu talíře se barvy míchají. Pokud chceme míchání barev demonstrovat více, vezmeme si dřevěnou špejli a barvy různě mícháme. I tento pokus je lepší připravit s předstihem. (MORAVIAN SCIENCE CENTRE BRNO, 2024 c)

Pokračujeme zadáním úkolu a přípravou pracoviště a potřebných pomůcek. Po krátké přestávce pokračujeme tvůrčí fází.

**2.) Hlavní část (tvůrčí fáze): 30 minut.** Každý žák dostane čtvrtku A3 a pracuje samostatně. Do svého díla může promítnout vlastní emoce nebo náladu. Pro lepší imaginaci můžeme žákům pustit hudbu, na základě pocitů a nálad, které v nich hudba vyvolá, tvoří. Žák experimentuje s barvami, aplikuje je na namokřený papír, rozpíjí je, vpíjí je, míchá na základě své fantazie, pocitů nebo nálady.

**3.) Závěrečná část (fáze společné prezentace děl a fáze společné reflexe):**

V závěrečné části proběhne nejprve rychlý úklid pracoviště. Poté si s žáky sedneme do kruhu a pokládáme jim otázky k reflexi děl. Kdo bude chtít, může své dílo představit (bereme ohled na to, že se jedná o intimnější tvorbu a někomu nemusí být příjemné dílo prezentovat). Můžeme se ptát na následující otázky: ***Jak ti vyhovovala práce s vodovými barvami? Bylo to pro tebe těžké? Co tě inspirovalo při tvorbě? Co vyjadřuje tvé dílo? A další.***

### 2.3.7 REALIZACE V PRAXI

#### Průběh realizace činnosti:

**Poznámka:** Na praxích bohužel nebyla možnost realizovat výtvarný úkol v určené časové dotaci dvou vyučovacími hodin. Vše proběhlo během jedné vyučovací hodiny, tedy 45 minut.

**1.** O přestávce si žáci připravili svá pracoviště, abychom se pak nezdržovali v hodině. V úvodní části jsem v krátké prezentaci žákům představila pár děl od vybraných umělkyně. Následně jsem žáky vtáhla do tvorby skrze realizaci barvených experimentů. Vše jsem žákům názorně předvedla a vysvětlila. Proběhla i názorná ukázka výtvarného úkolu, kdy jsem si sama vzala čtvrtku a ukazovala žákům, jakým způsobem budou papír navlhčovat a vpíjet do něj barvy kulatým štětcem. Úvodní část nám zabrala zhruba 10 minut.

**2.** Po názorné demonstraci a vysvětlení zadání, se žáci posadili do lavic. Rozdali se čisté čtvrtky a žáci začali pracovat. Na samotnou tvořivou činnost měly zhruba 25 minut. Já jako vyučující jsem korzovala po třídě, sledovala a dokumentovala tvořivý proces žáků. Individuálně jsem s nimi mluvila o jejich tvorbě, ptala se na jejich inspiraci, radila jim a pomáhala. Některým žákům byla potřeba pomoci, navést je správným směrem nebo podpořit a pochválit, aby se do tvorby pustili akčněji, s větší chutí.

3. V závěru hodiny proběhl rychlý úklid. Poté jsme si s žáky sedli do komunitního kruhu a prezentovali jejich díla. Proběhla závěrečná reflexe výtvarného úkolu. Tato část zabrala zbylých 10 minut do konce hodiny a ještě nám vzala pár minut z přestávky.

### 2.3.8 VÝSLEDKY REALIZACE



Obrázek 8 - výtvarné dílo žáka 3.A



Obrázek 9 - výtvarná díla žáků 3.A





Obrázek 10 - výtvarná díla žáků 3.A v pokročilém stavu



Obrázek 11 - výtvarné snažení žákyň 5.B

### 2.3.9 REFLEXE

***Jak ti vyhovovala práce s vodovými barvami? Byla pro tebe těžká práce s vodou? Dařilo se ti správně navlhčit papír? Jak se ti rozpíjela barva na papíře? Byl pro tebe tento úkol těžký? Proč? Odpověď zdůvodni. Co tě inspirovalo při tvorbě? Co vyjadřuje tvé dílo? Čekali jste, že vaše dílo dopadne takto? Co ti tvé dílo připomíná? Dokážeš ho popsat jednou větou slovy?*** V hodině padly i další otázky, které vykrystalizovaly ze situace. Týkaly se zejména procesu tvorby, pocitů a zážitků z ní. Většina žáků nejvíce ocenila barevné experimenty. Ohlas měla ale i samotná aktivita. Žáci často odpovídali, že pro ně bylo ze začátku těžké přijít na to, jak mají papír správně navlhčit, ale metodou pokus – omyl docílili správného množství vody. Těm, kterým to nešlo, jsem vždy předvedla názornou ukázkou nebo se je snažila navést tak, aby si na řešení přišli sami. Záleželo, o jakého žáka se jednalo. Někteří žáci zase potřebovali v tvorbě trochu podpořit, pochválit, aby se více otevřeli a

nebáli se s barvami naplno pracovat. Inspirací žákům údajně byla současná nálada, konkrétní pocit (radost, smích, smutek, vztek...), počasí nebo zkrátka jen zkoušeli, co barvy udělají. V dílech žáci neviděli nic konkrétního. Odkazovali na své pocity, náladu, počasí, fantazii. Několik žáků své dílo přirovnalo k vesmíru nebo k vodě, vodní hladině. Žáci také pozitivně hodnotili můj pedagogický přístup a pohodovou atmosféru ve třídě.

### **2.3.10 ZÁVĚR**

Na realizaci výtvarného úkolu jsem měla k dispozici jen jednu vyučovací hodinu (45 minut), a to v obou třídách. Navzdory časovému limitu proběhl celý proces bez větších problémů a výsledky práce dopadly výborně. Žáky obou tříd nejvíce zaujali barevné experimenty. Experimenty vtáhly žáky do děje a byly výbornou motivací. Reflexe částečně probíhala již v hodině (formou dialogu učitel – žák), kdy jsem obcházel třída a individuálně řešila proces tvorby s žáky. Někteří žáci potřebovali občas nasměrovat nebo podpořit, aby v tvůrčí činnosti s chutí pokračovali dál. Celková reflexe, slovní hodnocení, shrnutí celé hodiny a výtvarné tvorby proběhlo v posledních minutách v komunitním kruhu. V kruhu jsme si nejprve představili všechna díla. Každý žák o svém díle řekl jednu větu. Pak jsem se žáků ptala na doplňující otázky (uvedené výše). Nakonec jsem žákům hodinu shrnula a jejich práci slovně zhodnotila. Každý žák se pak ohodnotil slovně i sám. U jedné žákyně páté třídy se projevila její vlastní inovace. Na papír nanášela pouze kapky vody a do těchto kapek vpíjela barvy. Do kapky buď vpila jednu barvu, anebo se pokoušela smíchat dvě různé barvy. Jejím postupem se inspirovali i další žáci.

Mile mě překvapili třetáčci, kteří se výtvarného úkolu (který pro ně nebyl původně navržený) zhostili až překvapivě dobře. Jejich zápal byl nečekaně mnohem větší než u pátáků, byli i aktivnější při reflexi. Aktivita v jejich třídě proběhla víceméně stejným způsobem jako v pátém ročníku. S rozdílem, že zde žáci potřebovali větší pomoc a důslednější vedení z mé strany. Přesto úkol dopadl na výbornou.

## **2.4 NÁMĚT „EXPERIMENT S BAREVNOU STOPOU A VRSTVENÍM“**

### **2.4.1 ÚVOD**

Tento didaktický tvůrčí úkol hledá inspiraci v dílech Jana Bačkovského a Davida Hanvalda. Z jejich děl je patrné, že se snažili o zajímavou, ne-li experimentální tvorbu s barvou a její stopou. U Bačkovského můžeme vidět i pokusy o vrstvení různých barev a jejich odstínů. Aktivita je určena pro žáky pátého ročníku. I tato aktivita byla vyzkoušena ve dvou třídách,

obě pátý ročník. Jedná se o tvůrčí úkol, který přímo navazuje na úkol předchozí („BAREVNÁ ABSTRAKCE“). S žáky v úvodu hodiny řešíme jejich předchozí práci s akvarelem, a tu nějakým způsobem reflektujeme. Pokládáme jim otázky ohledně toho, jak si myslí, že se bude pracovat s temperovými barvami. Aktivita proběhla v obou třídách velmi obdobně.

Cílem této aktivity je probudit v žácích tvořivost. Chceme, aby se nebáli vyzkoušet nejrůznější materiály k tomu, aby s barvou pracovali, různě ji vrstvěli nebo experimentovali s její barevnou stopou. V tomto úkolu tedy není nejdůležitější, zda budou barvy míchat a hledat barvy nové (kdo chce, může se samozřejmě opřít o dosavadní zkušenosti a o zkušenosti z předchozího úkolu). Jde nám o to, aby žáci s barvou opravdu pracovali, aby zkoumali její stopu, zkoušeli otiskovat nejrůznější předměty a materiály a případně barvu vrstvěli, aby jim vznikl zajímavý reliéf.

#### 2.4.2 POPIS VÝTVARNÉHO ÚKOLU

**Námět hodiny:** *“Experimentování s barevnou stopou a vrstvením barev”*

**Cílová skupina:** 5. ročník základní školy

**Časová dotace:** 45 minut

**Učivo:** David Hanvald, Jan Bačkovský, práce s barevnou stopou, experiment s barvou a její stopou.

**Organizační formy:** frontální, individualizovaná (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 173 – 176)

**Výukové metody:**

- metoda slovní – monologická – přednáška, vysvětlování
- metoda slovní - dialogická – diskuse
- metoda názorně demonstrační – projekce statická a dynamická
- metoda praktická – výtvarné činnosti (Zormanová, 2012, s. 14)

**Výukové metody z pohledu didaktiky výtvarné výchovy:** mnoho z těchto metod se shoduje s metodami pedagogickými. Doplníme jen metodu výtvarného experimentu, která je pro úkol klíčová (Hazuková, Šamsula, 1986, s. 15), a metodu reflektivního dialogu (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019, s. 14)

**Cíle:****a.) Kognitivní:**

Žák vytvoří umělecké dílo.

Žák poznává vybrané umělce a jejich díla.

Žák experimentuje s vrstvením a mícháním barev.

Žák experimentuje s barevnou stopou různých předmětů.

Žák experimentuje s vrstvením barev.

Žák interpretuje své pocity a nálady v tvorbě.

Žák zhodnotí svoji práci a práci ostatních.

Žák diskutuje v závěrečné reflexi. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**b.) Afektivní:**

Žák sleduje přednášku.

Žák reaguje na otázky.

Žák vyjádří svůj názor a respektuje názory ostatních. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**c.) Psychomotorické:**

Žák pracuje s různými předměty.

Žák manipuluje s různými druhy štětců a jinými předměty.

Žák prezentuje dílo. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**Didaktické prostředky:** čtvrtka A3, temperové a prstové barvy, různé velikosti plochých a kulatých štětců, paleta, igelitový ubrus na lavici, zástěra, počítač, data projektor, prezentace v PowerPointu.

**Forma hodnocení:** slovní hodnocení.

**Kritéria hodnocení:** aktivní práce při hodině, spolupráce a komunikace při závěrečné reflexi, aktivní práce s různými předměty a jejich barevnou stopou.

**Motivace:**

1. Představení děl Davida Hanvalda a Jana Bačkovského, dále příp. dílo Daisy Mrázkové.
2. Práce s různými předměty, aplikace barvy různorodými způsoby (štětce, prsty, pravítko, houbička a jiné předměty, které si žáci najdou a uznají za vhodné).
3. Navážeme na předchozí výtvarný úkol. Otevřeme diskusi na téma vodové barvy a akvarel. Reflektujeme předchozí výtvarný úkol. Použijeme návodné otázky.

**Formulace zadání:**

*„Každý si připravte čtvrtku o velikosti A3, temperové barvy a různě silné štětce. Dostanete ode mne ještě kousek houbičky na nádobí, kus silného provázku, bublinkovou fólii. U mě si pak můžete půjčit ještě malířská dlátka různých tvarů a velikostí. Budete pracovat samostatně. Tím myslím, že každý z vás si vytvoří vlastní obraz.“*

*„Dnes si vyzkoušíte netradiční práci s temperovými barvami. Vaším úkolem bude využít nejrůznější štětce, houbičku, folii, vaše pravítko nebo jiné materiály a věci, které máte k dispozici. Nebojte se hledat nové věci či materiály, které zkusíte otisknout nebo s nimi barvu nanést a rozprostřít. Experimentujte s barvenou stopou daných materiálů anebo zkoušejte barvy vrstvit na sebe, aby vznikl nějaký zajímavý reliéf. Buďte k sobě ohleduplní a půjčujte si věci mezi sebou, zejména malířská dlátka, kterých není mnoho.“*

*„Vzpomeňte si na umělce a jejich díla, která jste před chvílí viděli. Můžou být vaší inspirací. Nápad můžete hledat i ve vaší současné náladě nebo pocitu. Můžete otevřít dveře vaší fantazii a jen zkoušet a experimentovat, jak s barvami pracovat a jak se barvy chovají.“*

*„Nezapomeňte na práci s vodovými barvami v předchozím úkolu. Při tvorbě porovnávejte práci s vodovkami a s temperami. Přemýšlejte, jak se vám s nimi pracuje? V závěru hodiny si práci s oběma typy barev srovnáme.“*

**2.4.3 INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA**

Vybraní umělci (David Hanvald a Jan Bačkovský), výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ, barva a experiment, experiment s barevnou stopou.



Obrázek 12 – Jan Bačkovský – neznámé dílo

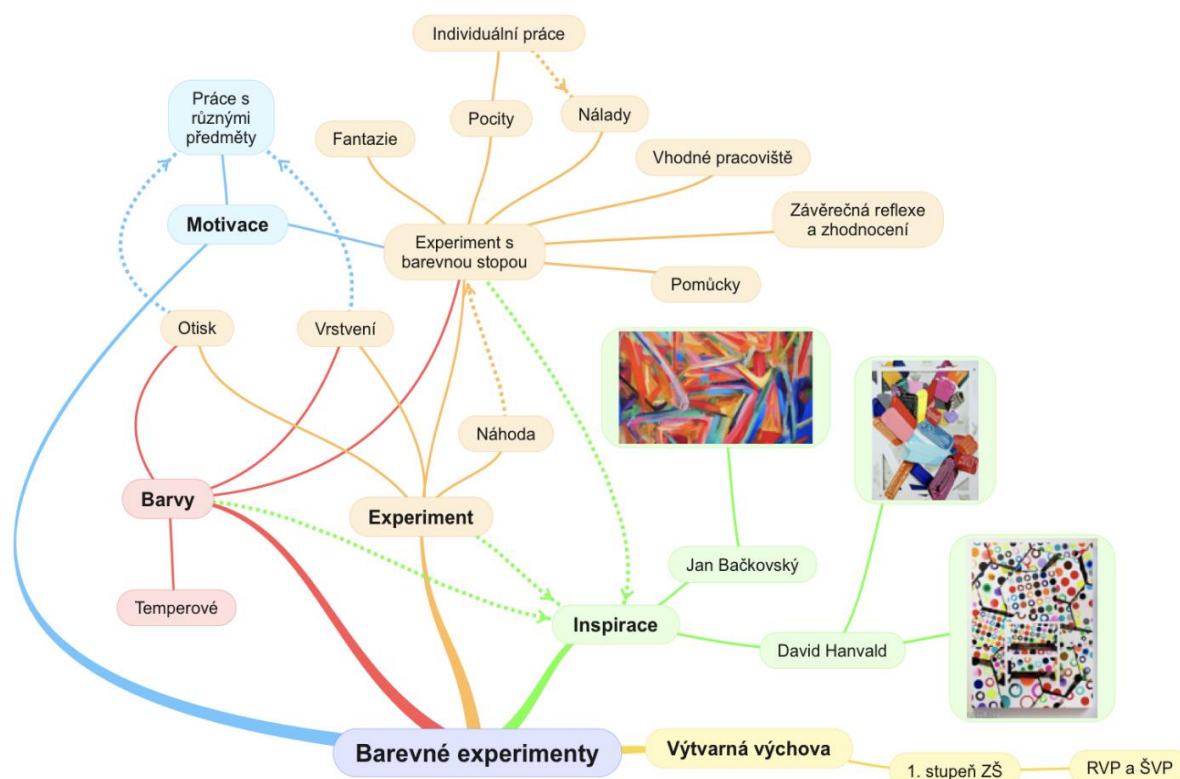


Obrázek 14 – David Hanvald - Okno



Obrázek 13 – David Hanvald – z cyklu minimalistického nábytku

## 2.4.4 MYŠLENKOVÁ MAPA



Obrázek 15 - myšlenková mapa - „BAREVNÁ STOPA“

## 2.4.5 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY DLE RVP

- **VV-5-1-01** při vlastních tvůrčích činnostech užívá prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů
- **VV-5-1-02** při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se zaměřuje na projevení vlastních zkušeností
- **VV-5-1-03** nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě
- **VV-5-1-04** osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky
- **VV-5-1-06** nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil
- **VV-5-1-01p až VV-5-1-06p** uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr

- **VV-5-1-01p** rozlišuje, porovnává, třídí a linie, barvy, tvary, objekty, rozpoznává jejich základní vlastnosti a vztahy (kontrasty – velikost, barevný kontrast), uplatňuje je podle svých schopností při vlastní tvorbě, při vnímání tvorby ostatních i umělecké produkce i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele)
- **VV-5-1-02p, VV-5-1-03p** při tvorbě vychází ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie
- **VV-5-1-05p** vyjádří (slovně, mimoslovně, graficky) pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla (RVP ZV, 2023, s. 86 – 87)

#### 2.4.6 FÁZE VÝTVARNÉHO ÚKOLU

##### 1.) Úvodní část ( fáze motivace a fáze zadání výtvarného úkolu):

V úvodní části seznámíme žáky s vybranými umělci (využijeme k tomu prezentaci v PowerPointu). Poté navážeme na předchozí výtvarný úkol. Ten v rychlosti reflektujeme. Otevřeme téma vodní barvy a akvarel. Ptáme se na následující otázky: *Jak se ti pracovalo s akvarelem/vodovými barvami? Myslíš si, že práce s temperovými barvami bude jiná? V čem?* A podobně. V závěrečné reflexi tohoto výtvarného úkolu, poté můžeme srovnat techniky, typy barev, zhodnotit práci s nimi apod. Zadáme výtvarný úkol. Vše žákům srozumitelně vysvětlíme. Doptáváme se a ověřujeme si, zda všemu skutečně rozumí. Připravíme pracoviště a potřebné pomůcky.

##### 2.) Hlavní část (tvůrčí fáze):

V této části probíhá samotná tvůrčí aktivita. Žáci experimentují s barvami. Zkoumají, jakou stopu zanechávají různé štětce, prsty, předměty, které si sami mohou najít a využít. Experimentují s vrstvením barev. *Co se stane, když touto barvou překryji tuto barvu?* Žáci mohou experimentovat i s otisky předmětů. Pedagog obchází třídu, spolupracuje s dětmi, ptá se, navádí, podněcuje k tvorbě.

##### 3.) Závěrečná část ( fáze společné reflexe a fáze společné prezentace děl):

V závěrečné fázi proběhne rychlý úklid pracoviště. Následně se žáci usadí do kruhu, představí svá díla a reflektují svou tvorbu. Pedagog pokládá návodné otázky, řídí diskusi. Srovnáme práci s tuhými barvami (tempera a prstové barvy) s vodovými barvami a akvarelem. Otázky: *Jak se ti pracovalo s temperou? Jak se ti pracovalo s akvarelem/vodovými barvami? Vidíš v barvách a v práci s nimi rozdíly? Jaké?*

*S jakým typem barvy se ti pracovalo lépe? Bylo pro tebe těžké hledat předměty pro tvorbu? Jaký nejzajímavější předmět si použil/a k vrstvení barvy nebo k otisknutí?*

#### 2.4.7 REALIZACE V PRAXI

- 1.) V úvodní části hodiny jsem žáky formou powerpointové prezentace seznámila s umělci Janem Bačkovským a Davidem Hanvaldem společně s jejich vybranými díly. Povídali jsme si o tom, jak na ně díla působí, co jim připomínají a podobně. Také jsme se pozastavili u vodových barev, se kterými pracovali v minulé hodině, a tuto práci s nimi reflektovali. Následovala příprava pracovních míst a pomůcek. Když všichni v klidu seděli na svých místech, vysvětlila jsem zadání výtvarného úkolu. Předvedla jsem jim názornou ukázkou toho, jak by s barvami a materiály mohli pracovat. Proběhla motivace žáků k práci. Časově jsme se vešli do deseti minut.
- 2.) V hlavní části hodiny probíhala samostatná práce žáků. Jako vyučující jsem obcházela třídu a pomáhala tam, kde bylo třeba. Stejně jako v předchozí aktivitě, bylo nezbytné některé žáky více namotivovat a podpořit, aby se do experimentování vrhli v plném nasazení. Jiní zase potřebovali nasměrovat/ navést, jak začít, jaké materiály použít a jak s barvou vlastně pracovat. Ve třídě panovala příjemná a pohodová atmosféra. Žáci mezi sebou vedli tlumený rozhovor, který ale nebyl na škodu a atmosféru ještě podpořil. Já osobně prováděla průběžnou reflexi individuálně rozhovorem (učitel – žák), když jsem obcházela třídu. Tvorba zabrala cca 30 minut.
- 3.) V závěru hodiny nejprve proběhl úklid. Následně jsme si s žáky sedli do komunitního kruhu na koberci a o tvorbě si pohovořili. Ptala jsem se na otázky ohledně jejich tvorby, tvůrčího procesu, na to, jak se při tvorbě cítili, jak je tvorba vlastně bavila, zda se naučili něco nového, jaké materiály nakonec vyzkoušeli a podobně. Na úplném konci pak proběhlo rychlé shrnutí hodiny a hodnocení jak mnou, tak sebehodnocení žáků. Opět jsme reflexi lehce protáhli až do přestávky.



### 2.4.8 VÝSLEDKY REALIZACE



Obrázek 16 - dílo žákyně – vrstvení barev



Obrázek 17 - dílo žákyně - otisky



Obrázek 18 - dílo žáka - práce s dlátkem



Obrázek 19 - dílo žákyně - otisky



Obrázek 20 - dílo žákyně - vrstvení

#### 2.4.9 REFLEXE

*Jak se ti pracovalo s temperou? Jak se ti pracovalo s akvarelem/vodovými barvami? Vidíš v barvách a v práci s nimi rozdíly? Jaké rozdíly to jsou? S jakým typem barev se ti pracovalo lépe? A proč? Bylo pro tebe těžké vybrat předměty pro tvorbu? Našel/a sis i nějaké vlastní materiály a předměty, které si při práci využil/a? Jaký nejzajímavější předmět si použil/a k vrstvení barvy nebo k otisknutí? S jakým předmětem či materiálem se ti pracovalo nejlépe? Narazil/a si při tvorbě na nějaký problém? Jak si problém řešil/a? Měl/a jsi na tvorbu dostatek času nebo bys potřeboval/a ještě čas navíc? Zkoušel/a si vrstvit barvy? Jak se ti vrstvení barev dařilo? Co bylo tvou inspirací při tvorbě?* Jako u předchozí úlohy, i zde padly nějaké další otázky navíc, které mi v konkrétní moment přišly na mysl.

Většina žáků se shodla na tom, že s temperovými barvami se jim pracovalo mnohem lépe. Jako důvody uváděli, že v předchozím úkolu měli problémy se správným navlhčením papíru. Někdo měl problémy i s vpíjením barev. Práce s temperou je bavila více. Pozitivně vnímali konzistenci barev, díky které se jim s barvami lépe pracovalo. Práce jim přišla zajímavější i v tom, že mohli využít více předmětů a materiálů k práci. Měli pocit větší volnosti než v předchozím úkolu. Největšího úspěchu se dočkala houbička na nádobí a malířská dlátka.

S těmito dvěma předměty se žákům barva nejlépe nanášela a vrstvila. Co se týče otisků, vedla bublinková folie a provázek, který někteří využívali jako klasický štětec. Klasické štětce použilo minimum žáků. Pár žáků se nebálo barvy i vrstvit. Použili k tomu hlavně dlátka. Dvojice žákyň pak vytlačovala barvy přímo z tuby a tvořila „kopečky“. Inspirací tohoto úkolu byla především aktuální nálada a fantazie. Žáci si zkrátka chtěli jen zaexperimentovat.

#### **2.4.10 ZÁVĚR**

Cílem tohoto úkolu bylo, aby si žáci vyzkoušeli experimentální práci s temperovými barvami a jejich nanášení a vrstvení s pomocí nejrůznějších předmětů a materiálů. Cíl považuji za úspěšně splněný. Většina žáků se do tvorby pustila s plným nasazením a práce je velmi bavila. Jak již bylo řečeno, někteří opět potřebovali navést a podpořit. Ani to ale nemělo negativní vliv na tvůrčí proces. Naopak si myslím, že jsem proces svým pozitivním a klidným přístupem podpořila.

V obou třídách proběhl výtvarný úkol v podstatě podobně. V 5.B žáci více pracovali s vrstvením barev, nadchla je malířská dlátka. V 5.A zase vedla barevná stopa a otisky. Obě třídy se v reflexi shodly, že se jim pracovalo lépe s temperou než s vodovými barvami.

V obou třídách panovala příjemná pracovní atmosféra. Mírný ruch žakovského hovoru ji vůbec nerušil, naopak ji pozitivně podpořil. Žáci byli uvolnění a ochotně pracovali. Stejně tak v závěrečné reflexi byli žáci obou tříd aktivní. Bylo zřejmé, že nad svými odpověďmi přemýšleli. Někteří měli velmi zajímavé poznámky a poznatky. Myslím si, že tato aktivita se osvědčila a žáky velmi bavila. Získala si i žáky, kteří normálně výtvarnou výchovu nemají moc v oblibě. Výsledky tedy hodnotím pozitivně a určitě tuto aktivitu v budoucnu ještě uskutečním.

## **2.5 NÁMĚT „BAREVNÉ SVĚTLOHRANÍ“**

### **2.5.1 ÚVOD**

Tato aktivita je trošku odlišná od těch ostatních. K experimentu a barvě se nám tady přidává světlo, konkrétně v podobě barevných euro fólií, které jsem k této aktivitě pořídila. Žáci společně s nimi měli k dispozici ještě speciální fólii, která odrážela světlo způsobem, že se na ní rozkládalo do spektrálních barev a ty tvořily nejrůznější ornamenty, a také fólii bublinkovou. Při této aktivitě mohli žáci využít i mobilních telefonů. Což pro některé bylo velkou motivací k práci. Stanovili jsme si pravidla, v rámci kterých mohou v hodině s

mobilem pouze svítit (používat jeho baterku) a dokumentovat proces své tvorby. Kdo toto porušil, musel uklidit mobilní telefon do aktovky. Ve skupině se pak vybral jiný dokumentátor. Aktivita byla koncipovaná do skupinové a kooperativní výuky. Chtěla jsem, aby spolu žáci spolupracovali a komunikovali.

Hlavním cílem této aktivity je podpořit žáky v experimentování se světlem. Aby si barevné fólie skládaly přes sebe nebo je prosvěcovaly na různé povrchy a zkoumali, co se stane. Žáci mají za úkol celý proces dokumentovat a v komunitním kruhu pak představit své výsledky. Aktivitou rozvíjíme žakovu tvořivost, jeho schopnost, spolupráce a komunikace ve skupině. V závěru opět uplatňujeme artefietický přístup, kdy reflektujeme proces tvorby a žákovi zážitky z něj.

## 2.5.2 POPIS VÝTVARNÉHO ÚKOLU

**Námět hodiny:** “Barevné světlohraní“

**Cílová skupina:** 5. ročník základní školy

**Časová dotace:** 45 minut

**Učivo:** Pavel Korbička, umění tvořené světlem, experiment se světlem a barvami, práce s digitálními technologiemi.

**Organizační formy:** frontální, skupinová (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 173 – 176)

**Výukové metody:**

- metoda slovní – monologická – přednáška, vysvětlování
- metoda slovní - dialogická – diskuse, rozhovor
- metoda názorně demonstrační – projekce statická a dynamická (prezentace, fotografie a video)
- metoda praktická – výtvarné činnosti (Zormanová, 2012, s. 14)

**Výukové metody z hlediska didaktiky výtvarné výchovy:** mnoho z těchto metod se shoduje s metodami pedagogickými. Doplníme jen metodu výtvarného experimentu, která je pro úkol klíčová (Hazuková, Šamsula, 1986, s. 15), a metodu reflektivního dialogu (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019, s. 14)

**Cíle:**

**a.) Kognitivní:**

Žák poznává vybrané umělce a jejich díla.

Žák experimentuje se světlem a barevnými fóliemi.

Žák experimentuje se světlem a jeho odrazem na různých površích.

Žák zhodnotí svou práci a práci ostatních.

Žák diskutuje v závěrečné reflexi. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**b.) Afektivní:**

Žák sleduje přednášku.

Žák reaguje na otázky.

Žák komunikuje a spolupracuje ve skupině.

Žák vyjádří svůj názor a respektuje názory ostatních. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**c.) Psychomotorické:**

Žák pracuje s barevnými fóliemi.

Žák manipuluje se světlem.

Žák dokumentuje proces tvorby a její výsledky.

Žák prezentuje svou práci. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**Didaktické prostředky:** počítač, data projektor, prezentace v PowerPointu, video a foto ukázky, světlo (žáci mohou využít své mobilní telefony a jejich světlo nebo si donesou baterku), barevné folie (postačí obyčejné barevné eurofolie/eurodesky), skleněný hranol a další vhodné předměty k demonstraci odrazu a lomu světla (záleží na uvážení pedagoga).

**Forma hodnocení:** slovní hodnocení.

**Kritéria hodnocení:** aktivní práce v hodině, spolupráce a komunikace ve skupině, spolupráce a komunikace při závěrečné reflexi.

**Motivace:**

1. Představení díla Pavla Korbičky a dalších umělců, kteří pracují se světlem. Video ukázky.
2. Práce s mobilními telefony bude pro žáky jistě dobrou motivací. Jejich úkolem bude experimentování se světlem a barevnými foliemi dokumentovat.
3. Vysvětlíme žákům lom světla. Ukážeme si experiment s hranolem. Můžeme využít k ukázce lomu a odrazu světla i jiné pomůcky, například CD, zrcátko, folii a jiné. *Co je to duha? Co je to barevné spektrum? Jak se láme světlo? Jak vnímáte barvy?*

**Formulace zadání:**

***„Sledujte, jak se světlo průchodem skrze skleněný hranol láme. Vidíte, jak se bílé světlo rozložilo na barvy duhy? Říkáme, že světlo se rozkládá na barevné spektrum. Barevné***

*spektrum pro nás znamená elektromagnetické záření takových délek, které jsou pro lidské oko viditelné.“*

*„Sledujte, jak se světlo odráží od jiných předmětů.“*

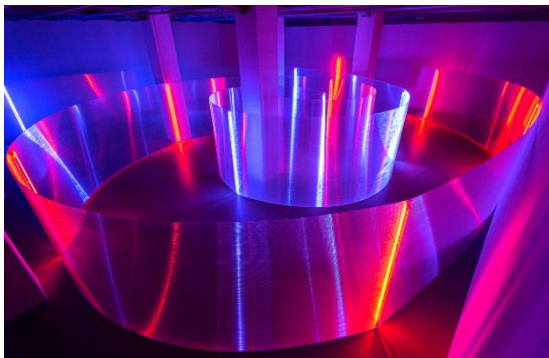
*„Dnes budete se světlem pracovat. Rozdělím vás do skupin po čtyřech. Každá skupinka dostane sadu barevných euro fólií, a sice červenou, zelenou, modrou a žlutou. K tomu dostanete ještě kus této fólie, která odráží světlo tak, že se na ní tvoří barevné ornamenty, a fólii bublinkovou. K práci dnes budete potřebovat i vaše mobilní telefony.“*

*„Mobilní telefony budete potřebovat k tomu, abyste si s nimi mohli svítit a k tomu abyste si dokumentovali/ fotili, proces vaší práce. Zdůrazňuji, že na nic jiného mobily využívat nebudete. Kdo daná pravidla poruší, uklidí mobil do batohu.“*

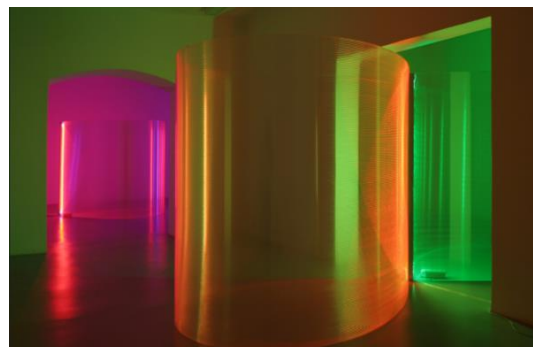
*„Vaším hlavním úkolem je experimentovat s prosvěcováním fólií. Zkoušejte je různě překládat přes sebe, vrstvit. Prosvěcujte je na různé povrchy a zkoumejte, co se bude dít. Sledujte, barevné kombinace, které vám vzniknou. Sviťte i na nejrůznější povrchy a sledujte, jaký odraz nebo jaké ornamenty se vytvoří. Proces své tvorby dokumentujte na své mobilní telefony.“*

### 2.5.3 INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA

Umělec Pavel Korbička, práce se světlem a barvou, výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ, experiment s barvami a světlem.



Obrázek 21 - Pavel Korbička – Space of perception

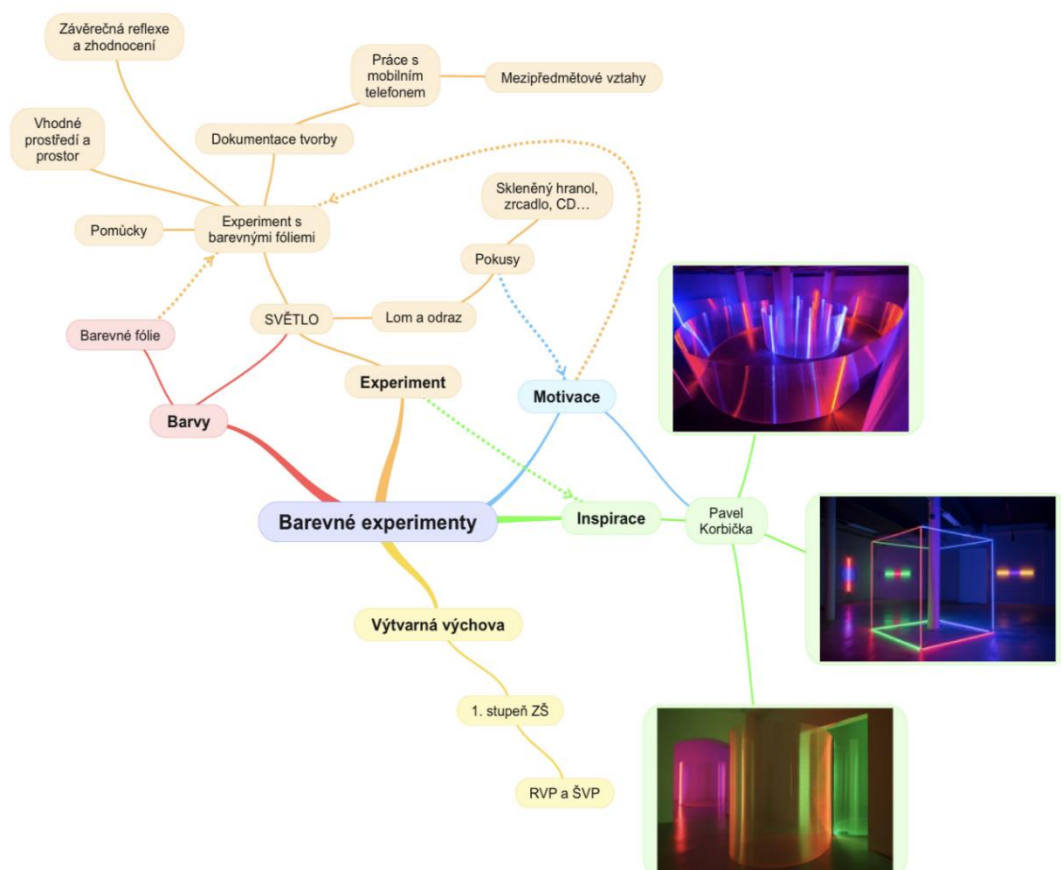


Obrázek 22 - Pavel Korbička - světelná instalace



Obrázek 23 -  
Pavel Korbička –  
The Horizons of  
Light

## 2.5.4 MYŠLENKOVÁ MAPA



Obrázek 24 - myšlenková mapa - „SVĚTLOHRANÍ“

## 2.5.5 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY DLE RVP

- **VV-5-1-01** při vlastních tvůrčích činnostech užívá prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů
- **VV-5-1-03** nalézají vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě
- **VV-5-1-05** porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace
- **VV-5-1-06** nalézají a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil
- **VV-5-1-01p** rozlišuje, porovnává, třídí a line, barvy, tvary, objekty, rozpoznává jejich základní vlastnosti a vztahy (kontrasty – velikost, barevný kontrast), uplatňuje je podle svých schopností při vlastní tvorbě, při vnímání tvorby ostatních i umělecké produkce i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele)



- **VV-5-1-05p** vyjádří (slovně, mimoslovně, graficky) pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla (RVP ZV, 2023, s. 86 – 87)

## 2.5.6 FÁZE VÝTVARNÉHO ÚKOLU

### 1.) Úvodní část (fáze motivační a fáze zadávání výtvarného úkolu):

V úvodní fázi žákům představíme vybrané umělce, kteří pracují se světlem. Pokračujeme vysvětlením lomu světla, odrazu světla a světelného spektra. Prokládáme názornou demonstrací s pomocí skleněného hranolu a jiných vhodných didaktických pomůcek. Ptáme se: *Co je to duha? Víš, co je to barevné spektrum? Jak se láme světlo? Jak vnímáte barvy?* Poté žákům vysvětlíme tvůrčí úkol. Doptáváme se, ověřujeme si, zda všemu skutečně rozumí. Připravíme si potřebné pomůcky a rozdělíme žáky do dvojic nebo do větších skupin (záleží na uvážení pedagoga).

### 2.) Hlavní část (tvůrčí fáze):

V této části si žáci ve dvojicích či ve skupinách vezmou sadu barevných fólií a mobilní telefon se světlem nebo klasickou baterku. Jejich úkolem je experimentovat s barevnými fóliemi, prosvěcovat je, pokládat na sebe více barev a zkoumat, jaká barva vznikla, svítit na různé povrchy a zjišťovat, jak se světlo na površích chová. Své tvoření dokumentují na své mobilní telefony, mohou experiment natáčet nebo pořizovat fotografie.

### 3.) Závěrečná fáze (fáze společné prezentace a fáze společné reflexe):

V závěrečné fázi proběhne rychlý úklid pracoviště. Poté si žáci sednou do kruhu a s pedagogem reflektují celou aktivitu. *Jak se Vám s fóliemi pracovalo? Jaké barvy Vám vznikly skládáním fólií na sebe? Co Vás nejvíce při práci s fóliemi překvapilo? Co pro Vás bylo při práci s fóliemi a světlem nejtěžší? Jaký povrch Vám při osvětlení připadal nejzajímavější? A další.*

## 2.5.7 REALIZACE V PRAXI

- 1.) V úvodní části hodiny, která trvala zhruba 10 minut, jsem žákům nejprve představila dílo Petra Korbičky, který se světlem pracuje. Dále jsem je motivovala ukázkou skleněného hranolu. Na něm jsme si vysvětlili lom a odraz světla. Osvětliila jsem žákům také pojem „barevné spektrum“. Dále jsem jim na dostupných předmětech ukázala, jakým způsobem odráží světlo. Měla jsem k dispozici CD, hodinky, náramek,

zrcátko a již zmiňovanou fólii odrážející barevné spektrum. Následovalo vysvětlení zadání.

- 2.)** V hlavní části hodiny jsem žáky rozdělila do skupin (bylo třeba žáky rozdělit konkrétně, aby byly skupinky vyrovnané a všichni spolupracovali). Vyšlo to na 5 skupin po 4 žácích. Každá skupina měla povolené mobilní telefony, které byly zapotřebí k tomu, aby mohli svítit jejich baterkou a aby mohli celý proces tvorby dokumentovat. Hned na začátku jsme si vysvětlili pravidla, jak budeme s mobilními telefony pracovat. Kdo je poruší, musí uklidit zařízení do tašky a bude pracovat pouze s fóliemi. Z této aktivity byli žáci velmi nadšení a vrhli se do ní na 100% již od začátku. Nebáli se experimentovat, zkoušeli nejrůznější kombinace barev, zkoušeli i míchat barvy na základě předchozího didakticko-výtvarného úkolu s vodovými barvami. Výsledné fotografie jejich úsilí jsou velmi povedené a jsou přiloženy níže. Během tvorby jsem obcházela třídu. Snažila jsem se pomáhat a směřovat žáky, když nevěděli. Byla jsem mile překvapená tím, že většina žáků věděla, co mají dělat, byli velmi samostatní a tvorbou byli velmi zaujatí. Byli ve výsledku raději, když jsem jim nechala volnou ruku (prostor), aby si mohli zkoušet to, co chtěli. Nejvíce ze všech mě překvapila skupinka tvořená výhradně chlapci a ještě k tomu sportovci. Byli to zrovna jedinci, které výtvarnou výchovu nemají v oblibě, ale nyní pracovali s plným nasazením, vytvořili videonahrávku svých experimentů, a dokonce jeden ze svých výtvorů pojmenovali. Hlavní část nám zabrala 30 minut.
- 3.)** V závěru hodiny jsme jen v rychlosti uklidili třídu a pomůcky. Úklid nebyl náročný. Žáci mi jen odevzdali fólie a hned se usadili do kruhu na koberec. V komunitním kruhu na koberci pak proběhla reflexe celé aktivity. Vždy mluvila jen jedna skupinka, postupně se vystřídal všechny skupiny. Bavili jsme se i o tom, co jim šlo a co jim třeba nešlo, jak je aktivita bavila, zda se naučili něco nového, zda se dokázali ve skupině domluvit a podobně. Žáci prezentovali své výtvary, které měli vyfocené (jedna skupinka dokonce natočené na video) v mobilních telefonech. Proběhlo i závěrečné shrnutí hodiny a hodnocení jak mnou tak žáky. Vše proběhlo v posledních deseti minutách hodiny.

### 2.5.8 VÝSLEDKY REALIZACE



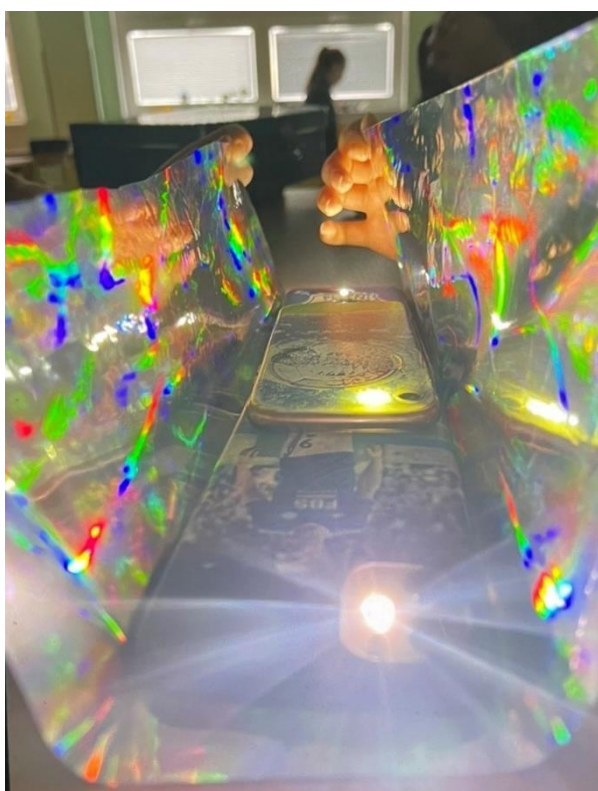
Obrázek 25 - proces experimentování se světlem



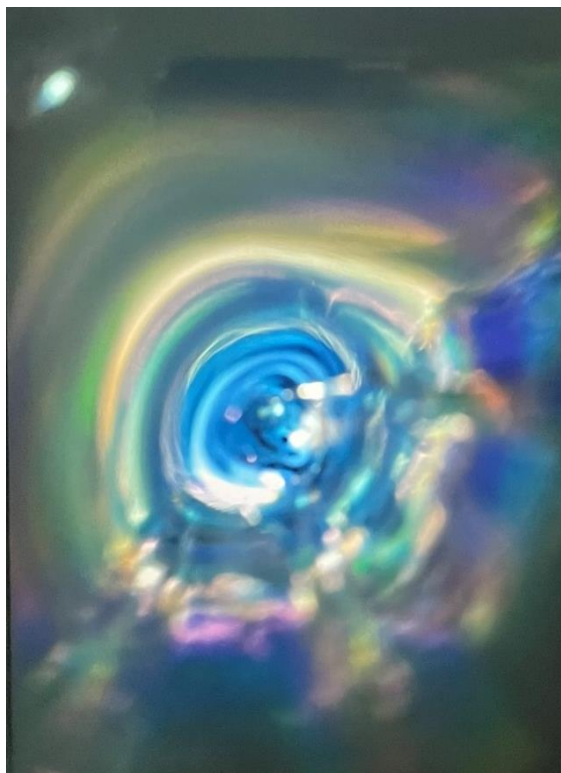
Obrázek 26 - proces experimentování se světlem 2



Obrázek 27 - proces experimentování se světlem 3



Obrázek 28 - dílo žáků - „Galaktická cesta“



Obrázek 29 - fotografie dokumentující výsledek světelných experimentů



Obrázek 30 - výsledek experimentální tvorby 2



Obrázek 31 - výsledek experimentální tvorby 3

### 2.5.9 REFLEXE

*Jak se Vám s fóliemi pracovalo? Jaké barvy Vám vznikly skládáním fólií na sebe? Co Vás nejmíc při práci s fóliemi překvapilo? Co pro Vás bylo při práci s fóliemi a světlem nejtěžší? Jaký povrch Vám při osvětlení připadal nejzajímavější? Bavila vás práce s mobilem? Jak se vám líbila spolupráce ve skupinkách? Dokázali jste se vždy domluvit? S jakým typem fólie se vám pracovalo nejlíp? Kde jste hledali inspiraci při tvorbě? Zkoušeli jste pracovat podle zásad míchání barev? Zkoušeli jste pracovat IS barevným spektrem?* Při závěrečné diskuzi a reflexi, padly samozřejmě i jiné otázky, které vykrystalizovaly ze situace.

Žáky tato aktivita bavila nejmíc ze všech. Byli nadšení z toho, že mohou používat mobilní telefon. Některé žákyně si pak svá výsledná díla, své fotografie nastavily jako tapetu obrazovky svého mobilu. Byly pyšné na to, co dokázaly vytvořit. Kluci se chlubili tím, že natočili video a že s pomocí fólie odrážející spektrální barvy vytvořili dílo, které nazvali „Galaktická cesta“. Žáci pozitivně hodnotili i spolupráci ve skupinách. Bylo zřejmé, že jsem je do skupin rozdělila dobře, protože nedocházelo k žádným konfliktům. Žáci byli schopni se domluvit a spolupracovat. Inspiraci viděli právě v barevném spektru a v tom, jak jsme si vysvětlovali a ukazovali odraz a lom světla. Dále zmiňovali, že se nechávali inspirovat okamžikem, že pracovali s vlastní fantazií a zkrátka jen zkoušeli a experimentovali, co jim vznikne. Valná většina žáků byla velmi spokojená s celým procesem tvorby i s jejími výsledky.

### 2.5.10 ZÁVĚR

Cílem této aktivity bylo, aby žáci pronikli do problematiky barevného spektra do odrazu a lomu světla. Chtěla jsem, aby využili všechny duhy fólií, které dostali k dispozici, a světlo. Aby s těmito materiály a pomůckami aktivně pracovali, experimentovali a pokusili se vytvořit něco zajímavého. Dalším cílem také bylo, aby si vyzkoušeli, jak samotné světlo reaguje na různé povrchy, jakým způsobem prosvěcuje fólie, jaké mohou vzniknout barvy nebo ornamenty.

Práci ve skupinkách hodnotím velmi pozitivně, protože ani v jedné z nich nenastal žádný problém. Žáci byli vždy schopni se domluvit a aktivně pracovali. Měla jsem strach z použití mobilních telefonů. Nicméně, když jsme si stanovili pravidla, tak vše fungovalo. Všichni s mobilním telefonem pracovali tak, jak měli a nikdo toho nezneužil. Tím mě žáci velmi mile překvapili. Výsledná reflexe s žáky byla velmi podnětná. Měli výborné postřehy. Celý tvůrčí

proces si očividně užili a výtvarně didaktický úkol hodnotili nadmíru pozitivně. Ve třídě opět panovala příjemná atmosféra, kterou doplňoval tichý šum hovoru. Aktivitu opět hodnotím jako velmi vydařenou. Pro 5 ročník se jeví jako adekvátní. Nevím, jak by na takovou aktivitu reagovali nižší ročníky, zejména co se mobilních telefonů týče.

## 2.6 NÁMĚT „BAREVNÉ MRAMOROVÁNÍ“

### 2.6.1 ÚVOD

Tato aktivita je inspirovaná umělkyní Jitkou Anlaufovou, protože některá z jejích děl mi evokovala vodní hladinu. K inspiračním východiskům se tak k této umělkyni připojuje ještě voda. Metodou brainstormingu a malé rešerše jsem se následně dostala k nápadu malby na vodní hladinu. Inspirací byla i kniha věnovaná právě této metodě.

Touto aktivitou jsem chtěla, aby si žáci vyzkoušeli něco nového, co si dle mého v běžné výuce výtvarné výuky neměli ještě možnost vyzkoušet. Avšak ještě před samotnou realizací aktivity jsem si sama uvědomila několik překážek. Je opravdu nutné, aby k této aktivitě byli přítomní dva pedagogové, protože organizace tohoto úkolu je opravdu náročná, zejména po finanční stránce. Další překážkou je rozdělení žáků a práce s nimi. Je to náročnější o to více, pokud děti tuto metodu neznají a nikdy s ní nepracovaly. Nemůžete je nechat samotné. Musela jsem tedy vyřešit, jak zapojím celou třídu a zároveň budu mít čas věnovat se žákům i individuálně. Dalším problémem pro možnou využitelnost ve výuce je poměrně vysoká cena mramorovacích barev. Našla jsem proto několik alternativ této mramorovací techniky. První alternativa je s použitím oleje nebo ředidla, které nalejete do vodní lázně, na jejíž hladinu pak nanášíte plakátové barvy štětcem. Vzor, který vznikne na vodní hladině, pak opatrně obtisknete na papír. (Ardely, Gardner, 1993 (v knize chybně 1992), s. 26 – 27). Já nakonec zvolila ještě jinou alternativu Jany Podzemné (2019), ve které se využije pěna na holení. Postup bude popsán níže.

Hodina tedy probíhala za přítomnosti dvou pedagogů. Celá třída tvořila mramorování s pomocí pěny na holení a temperových barev. V přední lavici pak byla připravená vodní lázeň a barvy k tvorbě na vodní hladině. Volala jsem si k sobě žáky podle abecedy, a ti si postupně tuto techniku zkoušeli. Někteří chtěli tvořit jen s pěnou na holení, proto se marblingu na vodní hladině nezúčastnili.

## 2.6.2 POPIS VÝTVARNÉHO ÚKOLU

**Námět hodiny:** “Barevné čarování na vodní hladině“

**Cílová skupina:** 5. ročník základní školy

**Časová dotace:** 90 minut

**Učivo:** umělkyně Jitka Anlaufová, práce s vodou, výtvarná metoda marbling, experiment s barvou.

**Organizační formy:** frontální, párová/dyadická (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 173 – 176)

**Výukové metody:**

- metoda slovní – monologická – přednáška, vysvětlování
- metoda slovní - dialogická – diskuse
- metoda názorně demonstrační – projekce statická a dynamická
- metoda praktická – výtvarné činnosti (Zormanová, 2012, s. 14)

**Výukové metody z hlediska didaktiky výtvarné výchovy:** mnoho z těchto metod se shoduje s metodami pedagogickými. Doplníme jen metodu výtvarného experimentu, která je pro úkol klíčová (Hazuková, Šamsula, 1986, s. 15), a metodu reflektivního dialogu (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2019, s. 14)

**Cíle:**

**a.) Kognitivní:**

Žák poznává vybrané umělkyně a jejich díla.

Žák experimentuje s barvami.

Žák vytvoří umělecká díla.

Žák zhodnotí svoji práci a práci ostatních.

Žák interpretuje své pocity a nálady v tvorbě.

Žák diskutuje ve skupině a v závěrečné reflexi. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**b.) Afektivní:**

Žák sleduje přednášku.

Žák sleduje ukázkou marblingu.

Žák reaguje na otázky.

Žák vyjádří svůj názor a respektuje názory ostatních.



Žák komunikuje a spolupracuje ve dvojici. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**c.) Psychomotorické:**

Žák naplní nádobu vodou.

Žák aplikuje barvy na vodní hladinu.

Žák míchá barvy pomocí dřevěné špejle./ Žák pracuje s dřevěnou špejlí.

Žák položí papír na vodní hladinu, otiskne barvy a papír opatrně vyjme.

Žák prezentuje svoji práci. (Vališová, Kasíková et al., 2011, s. 137 – 140)

**Didaktické prostředky:** počítač, data projektor, prezentace v PowerPoint, kniha Ebru – malba na vodní hladině od Tess Gemelové (lze využít i jinou publikaci, která se věnuje technice nanášení barev na vodní hladinu a jejich otiskování na papír, technika marblingu), čtvrtky různých velikostí (od menších čtverců, obdélníku do velikosti A4), barvy určené k marblingu, plastové kádinky (lze využít dostatečně velké plastové úložné boxy), voda, igelitový ubrus, zástěra, dřevěná špejle.

**Forma hodnocení:** slovní hodnocení.

**Kritéria hodnocení:** aktivní práce v hodině, spolupráce a komunikace se spolužákem, spolupráce a komunikace při závěrečné reflexi.

**Motivace:**

1. Představení díla Jitky Anlaufové a Daisy Mrázkové.
2. Představení metody ebru/marblingu – videa, kniha, fotografie.
3. Demonstrování ukázka marblingu pedagogem.

**Formulace zadání:**

*„Rozdělte se do skupin po čtyřech. Až budete rozdělení, přesuneme společně lavice tak, aby byly vždy dvě proti sobě a každá skupinka mohla sedět pohromadě.“*

*„Dnes se budeme věnovat technice mramorování. Vyzkoušíte si dvě techniky. Postavte se tady kolem lavice a já vám nyní obě techniky názorně předvedu.“*

*„Při první technice si na lavici rozložíte igelitový ubrus a na něj ještě tuto podložku. Na podložku si nanesete pěnu na holení. Do pěny takto nakapete rozředěnou temperu a s pomocí špejle na povrchu vytvoříte mramorování. Vezmete si čistý papír, a ten opatrně přitisknete na mramorovaný vzor, který vám na pěně vznikl. Papír opatrně sejmete a stěrkou setřeme zbytek pěny. Vidíte, jaký krásný vzor nám vznikl?“ (Podzemná, 2015)*

**„Při práci s pěnou budeme zodpovědní. Použijeme ji jen k práci a k tvoření. Kdo s ní bude dělat hlouposti, dostane jiný úkol a nebude s námi moct dál pracovat.“**

**„Mezitím, co budete tvořit mramorovací efekt s pěnou na holení. Budu si vás sem postupně volat a kdo bude chtít, vyzkouší si ještě mramorování na vodní hladině. Toto techniku jste si mohli prohlédnout v knize, kterou jsem vám přinesla. Tady jsem si připravila speciální vodní lázeň. Do kádě jsem nalila vodu a do vody přidala speciální prášek, který nám vodu zahustí tak, aby se barvy udržely na hladině. Na hladinu pak nakapu barvy, které budu chtít. Vyzkoušíme si třeba kombinaci červené a modré. Sem ještě nakapáme trochu žluté. Nyní si vezmu špejli a barvy lehce promíchám. Vidíte, jak barvy krásně mramorují? Vezmu si papír a velmi opatrně ho na vodní hladinu přiložím. Nechám pár vteřin, aby se nám barvy obtiskly a zase ho opatrně sejmu. Vidíte, jak se nám barvy nádherně obtiskly a vytvořily mramorování?“**

**„Připravte si pracovní místa, vezměte si zástěrky, ať se neumazete a já vám mezitím rozdám podložky a do každé skupinky pěnu na holení. Zbytky pěny na holení dávejte sem, do tohoto kýble.“**

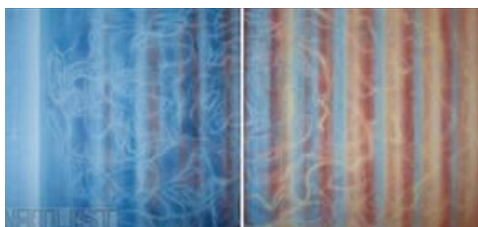
**„Všichni ví, co mají dělat? Výborně. Můžete se pustit do práce.“**

**„Na vodní hladinu nanas barvy podle své fantazie, svých pocitů nebo nálady. Pomocí špejle tvoř různé ornamenty, míchej barvy. Neboj se experimentovat. Barvy na hladině otiskuj na různé formáty papíru.“**

### 2.6.3 INSPIRAČNÍ VÝCHODISKA

- Jitka Anlaufová, voda, vodní hladina, marbling, barva a experiment, výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ.

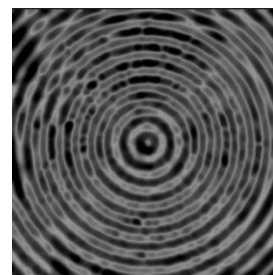
Obrázek 32 - Jitka Anlaufová - Prostor



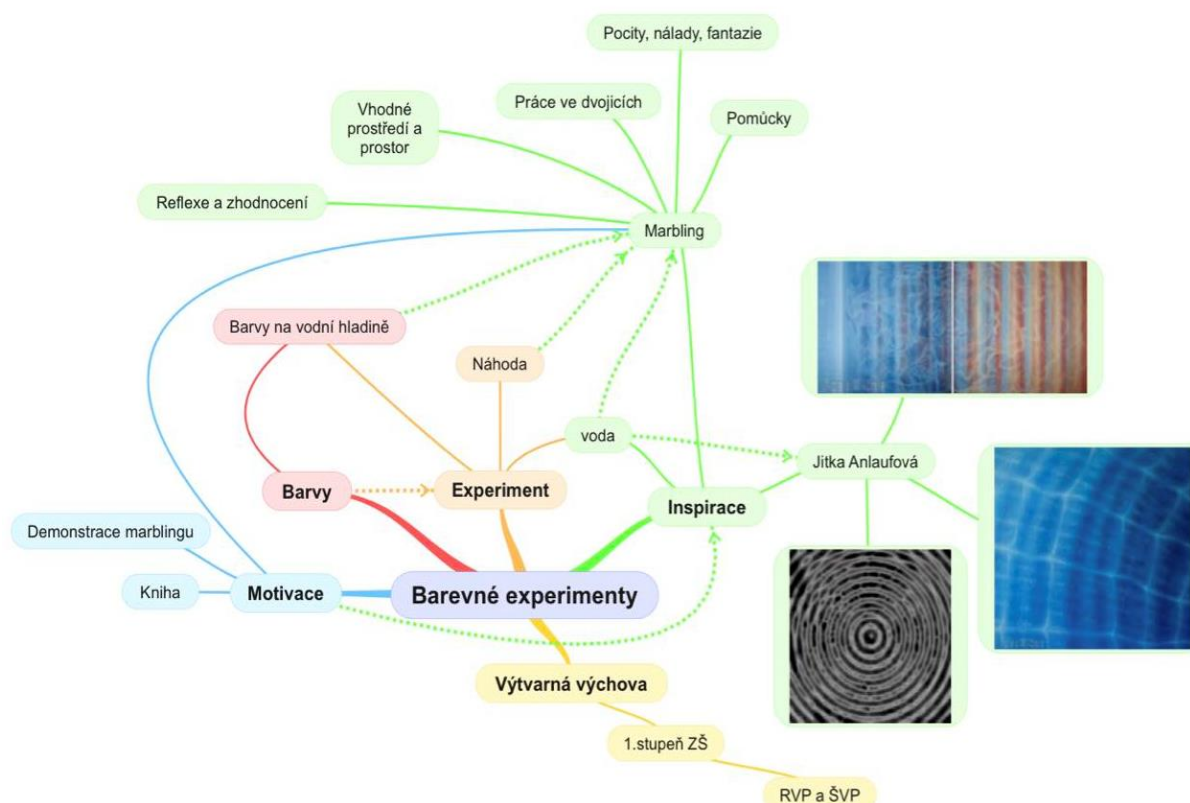
Obrázek 33 - Jitka Anlaufová - Pavučina



Obrázek 34 - Jitka Anlaufová - Center



## 2.6.4 MYŠLENKOVÁ MAPA



Obrázek 35 - myšlenková mapa - „BAREVNÉ MRAMOROVÁNÍ“

## 2.6.5 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY DLE RVP

- **VV-5-1-01** při vlastních tvůrčích činnostech užívá prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů
- **VV-5-1-02** při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se zaměřuje na projevení vlastních zkušeností
- **VV-5-1-06** nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil
- **VV-5-1-01p až VV-5-1-06p** uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr
- **VV-5-1-01p** rozlišuje, porovnává, třídí a linie, barvy, tvary, objekty, rozpoznává jejich základní vlastnosti a vztahy (kontrasty – velikost, barevný kontrast), uplatňuje je podle svých schopností při vlastní tvorbě, při vnímání tvorby ostatních i umělecké produkce i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele)
- **VV-5-1-02p, VV-5-1-03p** při tvorbě vychází ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie

- **VV-5-1-05p** vyjádří (slovně, mimoslovně, graficky) pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla (RVP ZV, 2023)

## 2.6.6 FÁZE VÝTVARNÉHO ÚKOLU

### 1.) Úvodní část (fáze motivace a fáze zadávání výtvarného úkolu):

V této části žáky seznámíme s díly vybraných umělců, využijeme k tomu připravenou prezentaci v PowerPointu. Navážeme na práci s vodou. Ukážeme dětem několik pokusů s vodou. Například do karafy s čistou vodou kapeme různé barvy a sledujeme, jak se ve vodě rozpíjí. Doma si pak mohou vyzkoušet malování ledem (obarvenou vodu zamrazí do tyčinek, nechají přes noc zamrznout (MORAVIAN SCIENCE CENTRE BRNO, 2024 a) a další den mohou s barevnými tyčinkami malovat). Jako další motivaci žákům představíme publikaci o marblingu od Tess Gemelové. Můžeme nechat kolovat, žáci tak načerpají inspiraci. Následuje demonstrace úkolu, kdy pedagog názorně ukáže dětem postup práce. Poté zadáme výtvarný úkol a ověříme si, zda všichni opravdu ví, co mají dělat. Rozdělíme žáky do skupin po čtyřech a společně připravíme pracoviště. Ideální je vytvořit z lavic sezení po čtyřech, vždy srazit dvě lavice dohromady. Lavice pokryjeme igelitovými ubrusy, na které připravíme kádě (do každé skupinky minimálně dvě kádě) s vodou a barvičky na marbling.

### 2.) Hlavní část (tvůrčí fáze):

V této fázi proběhne samotné tvoření. Žáci si připraví bílé papíry nebo čtvrtky různých velikostí a tvarů. Záleží na nich, kolik experimentálních děl chtějí mít. Pokud se bude jednat o malé formáty, stihnou jich vytvořit více. Do kádě s vodou pak žáci aplikují barvy podle své představivosti, emocí nebo nálady. Pomocí špejle pak barvy míchají a vytváří nejrůznější ornamenty. Jakmile je žák se svým experimentováním spokojený, opatrně položí papír/čtvrtku na hladinu vody. Barvy přilnou na papír. Opatrně vyndáme vzniklé dílo z vody a necháme uschnout.

### 3.) Závěrečná část (fáze společné prezentace a fáze společné reflexe):

V této fázi proběhne rychlý úklid pracoviště, lavice vrátíme do původního stavu až po prezentaci děl. Nejprve proběhne prezentace děl. Vzniklá díla si každá skupinka nechá na svých lavicích. Postupně s třídou obejdeme všechny spojené lavice a komentujeme díla, diskutujeme. Poté si s žáky sedneme do kruhu a práci

reflektujeme. Možné otázky: *Jak se ti pracovalo s vodou? Měl/a jsi problém při aplikaci barev? Co pro tebe bylo na této technice nejtěžší? A proč? Co má představovat tvé dílo? Čím ses inspiroval/a při tvorbě?* A další. Nakonec vrátíme lavice do původního uspořádání.

### 2.6.7 REALIZACE V PRAXI

1.) V úvodní části hodiny, která trvala zhruba 10 minut, jsem žákům představila vybraná umělkyně Jitky Anlaufové. Následně jsem žákům ukázala knihu, která se zabývá tématem marblingu neboli metodou ebru. V přední lavici ve třídě jsem měla připravenou kád' s vodní lázní na mramorování na vodní hladině, a také podložku a ostatní pomůcky potřebné k demonstraci alternativní metody mramorování. Nejprve jsem žákům demonstrovala první techniku s pěnou na holení (Podzemná, 2019), kterou budou dělat všichni. Při demonstraci jsem vše podrobně popisovala a vysvětlovala. Poté jsem dětem názorně předvedla i metodu marblingu na vodní hladině, kterou jsem taktéž podrobně vysvětlovala.

Rozdělení hodiny probíhalo následovně. Hlavní náplní práce bylo představit obě metody mramorování a připravit třídu a pracovní místa k tvorbě. Měla jsem štěstí, že mi byla k ruce ještě jedna paní učitelka, která mi s organizací pomáhala. Po ukázkách a vysvětlení zadání se žáci rozdělili do skupinek a připravili si pracovní místa. Všichni začali pracovat nejprve alternativní metodou mramorování. Úvod nám zabral cca 15 minut hodiny.

2.) V hlavní části hodiny probíhala práce ve skupinkách, kdy žáci mramorovali alternativní metodou s pomocí pěny na holení. (Podzemná, 2019) Mezitím jsem si k sobě dopředu volala žáky podle abecedy, a ti zkoušeli mramorování na vodní hladině. Ve výsledku to nezabralo tolik času, protože některé děti nechtěly vyzkoušet mramorování na vodní hladině. Zajímala je pouze práce s pěnou a raději si tímto způsobem vytvořily více děl. Časově jsme to stihli zhruba do půl hodiny.

3.) Ke konci hodiny proběhl důkladný úklid třídy a žákovských pracovišť. Vrátili jsme lavice do původního stavu a přesunuli se do komunitního kruhu na koberec. Zde proběhla společná závěrečná reflexe celé hodiny, její shrnutí a zhodnocení. Žáci provedli i sebehodnocení. Zabralo nám to zhruba deset minut a bohužel jsme přetáhli několik minut i do přestávky.

### 2.6.8 VÝSLEDKY REALIZACE



Obrázek 37 - marbling na vodní hladině - dílo žáka



Obrázek 36 - marbling - dílo žáka 2



Obrázek 38 - mramorování pěnou - ukázka 1



Obrázek 39 - mramorování pěnou - ukázka 2

### 2.6.9 REFLEXE

V reflexi jsem pokládala otázky, které se týkaly zejména alternativní metody. Děti, které se mnou pracovaly na mramorování na vodní hladině, jsem se ptala na reflexivní otázky již v průběhu tvorby. Zbytek reflexe pak proběhl v kruhu na koberci. Otázky se týkaly tvorby, toho, jak se jim aktivity líbily, jak se jim pracovalo s danými materiály a technikami, co je inspirovalo a podobně.

***Jak se ti pracovalo s vodou? Měl/a jsi problém při aplikaci barev? Co pro tebe bylo na této technice nejtěžší? A proč? Co má představovat tvé dílo? Čím ses inspiroval/a při tvorbě? Jak se ti líbila práce s pěnou? Bylo pro tebe těžké vytvořit efekt mramorování? Kde jsi hledal/a inspiraci? Dařilo se ti pěnu dobře setřít stěrkou? Jsi spokojený/á s výsledky tvé práce? Která varianta nebo metoda tvorby mramorového efektu tě bavila více?***

Většina žáků se shodla na tom, že je tato aktivita velmi bavila. Největší ohlas získala samozřejmě varianta s holicí pěnou. Dále žáci hovořili o tom, že pro ně bylo občas složitější setřít pěnu na 1 pokus. Občas ji museli setřít vícekrát, a tudíž to mramorování už nebylo tak výrazné, tak „hezké“. Nicméně, s tím, jak pokusy o mramorování přibývaly, se práce žáků výrazně zlepšila a mramorování se jim dařilo víc a víc. Říkali, že inspiraci hledali v momentálním okamžiku. Chtěli spíše experimentovat a ponechat výsledek náhodě. V dílech poté neviděli nic konkrétního. Někdo zmínil, že jim mramorování připomíná právě vodní hladinu.

Co se týče mramorování na vodní hladině, to bylo pro hodně žáků velmi těžké. Zmiňovali to i při reflexi. Nejtěžší částí pro ně bylo opatrně položit papír na vodní hladinu, nechat ho pár vteřin otisknout a zase ho opatrně sejmut tak, aby si své dílo ihned neponičili. Pár děl se tímto způsobem bohužel pokazilo a bylo tak zapotřebí více pokusů. Negativně potom žáci (zejména děvčata) hodnotili to, že se při práci s holicí pěnou a temperami hodně umazaly.

### 2.6.10 ZÁVĚR

Tato aktivita byla organizačně velmi náročná. Její průběh i náplň jsem musela přeorganizovat ještě předtím, než jsem samotnou aktivitu šla odučit. Chtěla jsem, aby si žáci vyzkoušeli původní námět mramorování na vodní hladině. Zároveň jsem ale potřebovala zapojit celou třídu. Kvůli tomu jsem přidala alternativu mramorování s holicí



pěnou (Podzemná, 2019), na které mohli pracovat všichni. Mezitím ke mně vždycky přišel jeden žák, se kterým jsem provedla mramorování na vodní hladině.

Je tedy nezbytné, aby ve třídě byli v tomto případě přítomní dva učitelé a vše tak proběhlo v klidu. Kdybych neměla k dispozici dozor druhé paní učitelky, musela bych mramorování na vodní hladině pravděpodobně vypustit úplně. Mramorování na vodní hladině by se s celou třídou dalo zvládnout v případě finančního příspěví rodičů. Takto by bylo možné pořídit více kádí na vodní lázeň (aspoň aby každá skupinka měla dvě nebo kdyby bylo financí dost, tak by každý žák měl svoji kádinku), nakoupit více sad mramorovacích barev včetně prášku, který se do vodní lázně přidává pro zhuštění vody.

Celá hodina však nakonec proběhla poměrně v klidu. Skupina chlapců se v jednu chvíli lehce rozdivočela s pěnou na holení, ale dokázala jsem celou situaci zvládnout a znovu jsme si vyjasnili pravidla. Techniku s pěnou využiji určitě znovu, protože všechny žáky velmi bavila a její realizace není finančně tolik náročná. Pěnu na holení koupíte v drogerii za pár korun. Stačí vám opravdu i ta nejobyčejnější.

Negativně se k této aktivitě stavěla paní třídní učitelka, která měla strach, že se zamaže celá třída. Mimo zamazaných zástěr, lavic a rukou se nezamazalo vůbec nic. Myslím si, že žáci páté třídy už jsou natolik velcí a zodpovědní, aby si toto pohlídali.

K metodě mramorování existuje spousta skvělých alternativ, které se dají na 1. stupni základní školy skvěle využít. Zmiňovala jsem je výše v úvodu a věřím, že při hlubším průzkumu by se mi podařilo objevit anebo vymyslet ještě další. Realizovat metodu marblingu na vodní hladině by bylo možné ve chvíli, kdy by rodiče žáků významně přispěli na materiál.

Výše zmíněné techniky a celá aktivita je výborná k rozvoji tvořivosti dítěte. Žák sice vidí, jak má pracovat, ale přeci jen si pak v nečekaných situacích musí poradit sám, sám musí zjistit, co a jak a jaký způsob je vlastně ten nejlepší.

Práce ve skupinách měla i skvělý vliv na rozvoj komunikace a příjemný tvořivý duch, který ve třídě panoval, velmi podpořil pohodovou atmosféru ve třídě. Hned na začátku hodiny jsme si stanovili pravidla ohledně práce s pěnou na holení, abychom předešli nějakým nepříjemnostem. Až na zklidňování jedné skupinky chlapců, která potřebovala pravidla

zopakovat, vše nakonec proběhlo velmi dobře a nebylo zapotřebí řešit nějaké významnější problémy.

## 2.7 ZÁVĚR

Cílem praktické části práce bylo vymyslet 5 tvůrčích didaktických úkolů pracujících s tématem barevných experimentů, které budou využitelné na 1. stupni základní školy ve výuce výtvarné výchovy. Z pěti úkolů bylo možno nakonec realizovat jen čtyři.

Čtyři výtvarně didaktické úkoly byly odučeny v rámci souvislé praxe na základní škole ve Vejprnicích. Cílovou skupinou byl pátý ročník. K dispozici jsem nakonec měla dva páté ročníky a jeden třetí ročník. Některým aktivitám se tak dostalo dvojnásobného ověření v praxi.

Ve všech aktivitách bylo využito rozličných forem výuky i jejích metod. Snažila jsem se i o využití tvořivého a artefietického pojetí výtvarné výchovy. V prvním tvůrčí aktivitě, která nebyla zrealizována, najdeme i projektovou výuku. V úkolech se uplatňuje i problémové vyučování, které nutí žáky reagovat na předložený problém nebo na nějakou nečekanou situaci.

Výsledky realizací hodnotím velmi pozitivně. Všechny třídy, ve kterých jsem úkoly realizovala, fungovaly naprosto perfektně. Myslím si, že jsem je svými úkoly zaujala a dokázala jsem je svým přístupem vtáhnout do aktivního tvořivého procesu. Samotná odezva od žáků byla taktéž velmi kladná. Chválili můj přístup i aktivity. Jejich hodnocení i postřehy mě obohatily a moc potěšily. Za svůj největší úspěch považuji to, že jsem dokázala zaujmout i ty, kteří výtvarné výchově moc neholdují. Tito jedinci pak za mnou chodili a říkali, že je výtvarná výchova konečně baví.

Jako postřeh na závěr doplním, že většina třídních učitelek výtvarné úkoly moc neoceníla. Bylo zjevné, že mají strach ze zašpinění třídy i žáků. Na základě těchto poznatků z praxe jsem se rozhodla zrealizovat malou výzkumnou sondu ohledně barvených experimentů na základní škole. Její výsledky příkládám v další doplňkové části práce.

### 3 VÝZKUMNÁ ČÁST

#### 3.1 ÚVOD

V návaznosti na zkušenosti z praxe jsem se rozhodla uskutečnit malou výzkumnou sondou ohledně barvených experimentů ve výtvarné výchově na základní škole. Během realizace výtvarně didaktických úkolů jsem totiž postřehla negativní postoj třídních pedagožek. Jejich největším strachem bylo, že se barevným experimentováním umaže celá třída včetně žáků. V souvislosti s tímto strachem jsem si začala klást otázky ohledně vhodných podmínek výuky výtvarné výchovy. Byli by pedagogové otevřenější barveným experimentům, pokud by měli speciální třídu, místnost vyhrazenou čistě pro tvůrčí činnosti? Kdyby měli místo, kde by nezáleželo na tom, zda se něco zamaže? Byli pak třeba i ochotní dávat do výuky výtvarné výchovy více energie a pečlivěji se na ni připravovat? Tyto a další otázky jsem se pokusila zpracovat do krátkého výzkumného dotazníku. Dotazník byl online a čistě anonymní.

Do výzkumné sondy se zapojili pedagogové ze základní školy ve Vejpřnicích, z 1. základní školy v Plzni, z 25. základní školy v Plzni, ze Sportovního gymnázia v Plzni a další respondenti skrze několik facebookových skupin, které se týkají výtvarné výchovy. Celkem se zapojilo 34 respondentů během tří týdnů trvání výzkumné sondy.

#### 3.2 CÍL VÝZKUMNÉ SONDY

Hlavním cílem výzkumné sondy bylo zjistit, jak se k barveným experimentům staví pedagogové vyučující výtvarnou výchovu na základní škole. Bylo cíleno zejména na 1. stupeň základní školy.

Výzkumných otázek bylo celkem 15. Z toho poslední patnáctá otázka byla dobrovolná. Některé otázky byly uzavřené a respondenti měli na výběr z možností. Poslední možností bylo vždy „jiné“, do toho bodu mohl respondent dopsat vlastní odpověď. Zbylé otázky byly otevřené a respondenti se tak mohli rozepsat dle libosti.

Znění otázek je následující:

##### 1.) Pohlaví (uzavřená)

- Muž
- Žena

**2.) Kolik je Vám let? (uzavřená)**

- Méně než 25 let
- 25 – 35 let
- 36 – 45 let
- 46 – 60 let
- Více než 60 let

**3.) Kde učíte výtvarnou výchovu? (uzavřená)**

- Na 1. stupni základní školy
- Na 2. stupni základní školy
- Jiná: \_\_\_\_\_

**4.) Máte vystudovaný nějaký výtvarný obor? (uzavřená)**

- Ano
- Ne

**5.) Baví Vás výuka výtvarné výchovy? Odpovězte, prosím, ano nebo ne a uveďte důvod. (Zamyslete se, zda se Váš přístup k výuce odvíjí od přístupu žáků. Mají žáci dostatek motivace?) (otevřená)****6.) Máte pro výtvarnou výchovu vhodné podmínky? (uzavřená)**

- Ano
- Ne
- Jiné: \_\_\_\_\_

**7.) Existuje ve vaší škole speciální místnost (ateliér) pro výuku výtvarné výchovy? (uzavřená)**

- Ano
- Ne
- Jiné: \_\_\_\_\_

**8.) Jaký postoj máte vůči barevným experimentům ve výtvarné výchově? (uzavřená)**

Možnost vybrat více odpovědí.

- Kladný. Nevadí mi, když se žáci nebo třída ušpiní.
- Negativní. Mám strach, že se žáci i třída ušpiní.
- Bojím se s žáky experimentovat.
- Baví mě s žáky zkoušet nové věci.
- Myslím si, že je to pro žáky zajímavé zpestření výuky.
- Je to skvělá motivace pro aktivní práci žáků.
- Nebaví mě pro žáky vymýšlet tvořivé aktivity.
- Žáci barevné experimenty neocení.
- Jiné: \_\_\_\_\_

**9.) Jaký máte postoj k tvořivosti nebo experimentaci žáků s barvou, s různými výtvarnými technikami? (uzavřená)** Možnost vybrat více odpovědí.

- Rád/ ráda nechávám žákům prostor pro tvořivost, nechávám jim volnost se výtvarně vyjádřit.
- Žáci musí pracovat přesně podle předlohy, šablony atd.
- Rád/ a zkouším s žáky nové věci.
- Spoléhám na léty ověřená zadání, úlohy a metody.
- Mám strach žákům poskytnout volnou ruku, začnou zlobit a chovat se neukázněně.
- Nemá smysl žákům vymýšlet zajímavé výtvarné úkoly. Výtvarná výchova je stejně nebaví.
- Věřím, že kázeň ve třídě se dá udržet, i když mají žáci volnost v tvorbě a experimentování.
- Jiná: \_\_\_\_\_

**10.) Je třída, ve které učíte výtvarnou výchovu, uzpůsobená k realizaci barevných experimentů? Prosím, odpovězte ano nebo ne a odpověď zdůvodněte. (otevřená)**

**11.) Máte na realizaci barevných experimentů ve výuce dost času? (uzavřená)**

- Ano, stačí mi 1 vyučovací hodina.
- Ne, bylo by lepší mít 2 vyučovací hodiny za sebou.
- Co nestihneme v jedné hodině, doděláme pak v další hodině.
- Jiné: \_\_\_\_\_

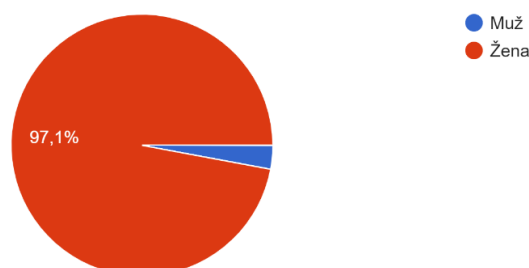
**12.) Co by bylo potřeba změnit, abyste se nebáli barevných experimentů ve výtvarné výchově? (otevřená)****13.) Zajímáte se o to, zda výuka výtvarné výchovy žáky baví? Daří se Vám žáky motivovat k práci? (otevřená)****14.) Co by bylo potřeba pro to, aby se Vaše nadšení a odvaha do výuky výtvarné výchovy a zkoušení nových věcí zvýšila? (otevřená)****15.) Zde je prostor pro osobní vyjádření, připomínky, zkušenosti... (otevřená)****3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY (DOTAZNÍK)**

Jak bylo zmíněno výše, do výzkumné sondy se zapojilo 34 respondentů. Všechny otázky a odpovědi respondentů si nyní podrobněji rozeberme níže.

**3.3.1 OTÁZKA POHLAVÍ**

Na výběr měli respondenti z odpovědí: žena nebo muž. Z výsledků vyplívá, že výzkumný dotazník vyplnilo 33 žen a pouze 1 muž. Z 97,1 % se tedy do výzkumu zapojili zejména ženy.

1. Pohlaví  
34 odpovědí



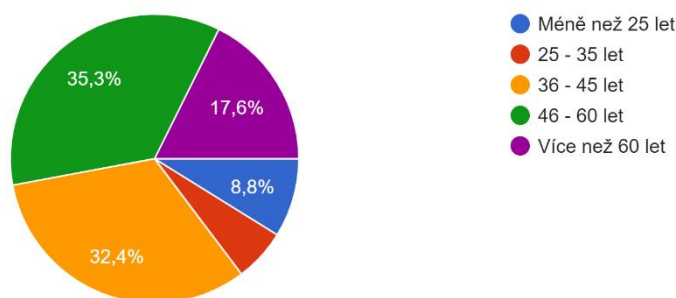
Obrázek 40 - graf 1

### 3.3.2 VĚK

Do výzkumu se zapojilo nejvíce pedagogů ve věkovém rozmezí 46 – 60 let s 12 zástupci. V druhém pořadí se umístila věková kategorie 36 – 45 let s 11 zástupci. Třetí nejsilnější kategorií byl věk nad 60 let s 6 zástupci. Méně než 25 let bylo třem respondentům a v rozmezí 25 – 35 let se nachází pouze 2 respondenti.

2. Kolik je Vám let?

34 odpovědí



Obrázek 41 - graf 2

### 3.3.3 PŮSOBIŠTĚ

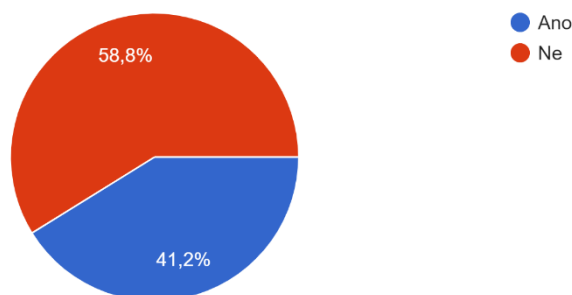
21 respondentů působí na 1. stupni základní školy a tvoří tak s 61, 8 % většinu. V druhém pořadí se umístila základní umělecká škola s 7 respondenty. Na 2. stupni základní školy učí 5 respondentů a 2 respondenti působí na gymnáziu. 1 odpovídající působí na 2. stupni základní školy a učí volnočasové kroužky. Bylo možné zaškrtnout více odpovědí, proto je odpovědí více než 34.

### 3.3.4 VYSTUDOVANÁ VV

Máte vystudovaný nějaký výtvarný obor? V odpovědích převážila odpověď ne, kterou zvolilo 20 odpovídajících s 58, 8%. Zbýlých 14 respondentů se 41, 2% odpovědělo ano. Graf je přiložen na další straně.

4. Máte vystudovaný nějaký výtvarný obor?

34 odpovědí



Obrázek 42 - graf 3

### 3.3.5 VÝUKA VV - POSTOJ

#### 5. Baví Vás výuka výtvarné výchovy?

Odpovězte, prosím, ano nebo ne a uveďte důvod.

*(Zamyslete se, zda se Váš přístup k výuce odvíjí od přístupu žáků. Mají žáci dostatek motivace? Máte dostatek osobní motivace?)*

Obrázek 43 - screenshot otázky č. 5

Na tuto otázku valná většina odpověděla ano. Odpovědi jsou přiložené níže a některá jejich zdůvodnění jsou velmi zajímavá.

ano
Ano
Ano.
Ano, myslím si, že výtvarná výchova baví mě i děti
Ano, je zajímavé sledovat u některých dětí zapojení jejich fantazie.
ano, výtvarná výuka je vhodná pro zrelaxování a celkové zklidnění
Moc
Ano, mam dostatok osobnej motivacie
Přiměřeně k danému tématu .

Obrázek 44 - odpovědi ot. 5



ne vždy, jen když mám nápady na výrobky

Ano. Můj přístup se neodvíjí na základě přístupu žáků. Děti motivuji i činnostmi nad rámec osnov jako je například výroba mýdel, food art, moderní umění, exkurze po galeriích, tvorba animací. Osobní motivace mi absolutně nechybí, stále vymýšlím něco nového.

Ano. Děti jsou velmi tvořivé, velmi dobře motivovatelné.

Ano, mám radost, když se jim práce podaří.

Ano, žáci ZUŠ jsou obrovským zdrojem pozitivní energie a inspirace

Ano, rozvoj estetického cítění

Ano, je to kreativní a žáci vždy překvapí, i když někdy je to boj, jsou skupinky, kde není jednoduchá motivace

Ano, baví mě vymýšlet různá zadání pro žáky a motivuje mě zájem o řešení výtvarného problému (alespoň některými žáky).

Obrázek 45 - odpovědi ot. 5 - 2

Ano, děti rozvíjí fantazii a baví je to

Ano, mám radost z tvorby dětí

Ano, baví mě rozmanitost hodin, samozřejmě mě baví práce s dětmi, které projevují zájem, jdou kreativni, ale je pro mě výzva zvýšit oblibu vv u dětí, které vv moc nebaví

Výuka výtvarné výuky mě stále baví. Promýšlím neustále výtvarné postupy tak, aby nebyly formální vhodně korepondovaly s tématem.

Ano, baví mě rozvíjet dětskou fantazii a dávat ji na papír

Ano, mám že své práce radost, baví mně spolu s dětmi tvořit, hledat, objevovat.

Ne, je pro mě náročné zaujmout mladší žáky

Obrázek 46 - odpovědi ot. 5 - 3

Baví mě to moc. Já se učím trpělivosti a poznávám charakterové rysy většího vzorku, než se kterými přijdu do styku. Baví mě přicházet na to, co děti baví, co na ně funguje. Mojí motivací bylo hlavně vrátit kreativní svět do svého života, ale také naučit se jednat s (malými) lidmi. Na skupině dětí pozoruji, jak jednájí a přenáším zkušenosti i ve vedení dospělých. Sice používají jiná slova, ale emoce a vzorce chování zůstávají stejné. To je sociální aspekt. A dále mě moc baví, když to baví děti a jsme nadšení z jejich výtvorů. Dává mi to smysl, protože výtvarku považuji za velmi důležitou součást výuky, kdy se zcela jiným způsobem mohou děti učit měkkým dovednostem, trpělivosti, pečlivosti - to vše se jim v životě bude hodně hodit.

Ano, jsem kreativní a baví mě to

Ano, můžeme u dětí rozvíjet kreativitu

Ano, pokud to děti baví. U velkých dětí (5. roč.) je těžké motivovat k práci.

Ano, učíme děti vytvářet si prostor pro relaxaci v hektické době

Obrázek 47 - odpovědi ot. 5 - 4

Ano, jsem kreativní a baví mě to

Ano, můžeme u dětí rozvíjet kreativitu

Ano, pokud to děti baví. U velkých dětí (5. roč.) je těžké motivovat k práci.

Ano, učíme děti vytvářet si prostor pro relaxaci v hektické době

Ano. Stálá tvořivost.

Ano, velice. Snažím se motivovat žáky já. Pestrým výběrem technik, otevíráním nových obzorů, experimentováním, atd.

Ano, je to tvořivé, pořád jiné, zábavné

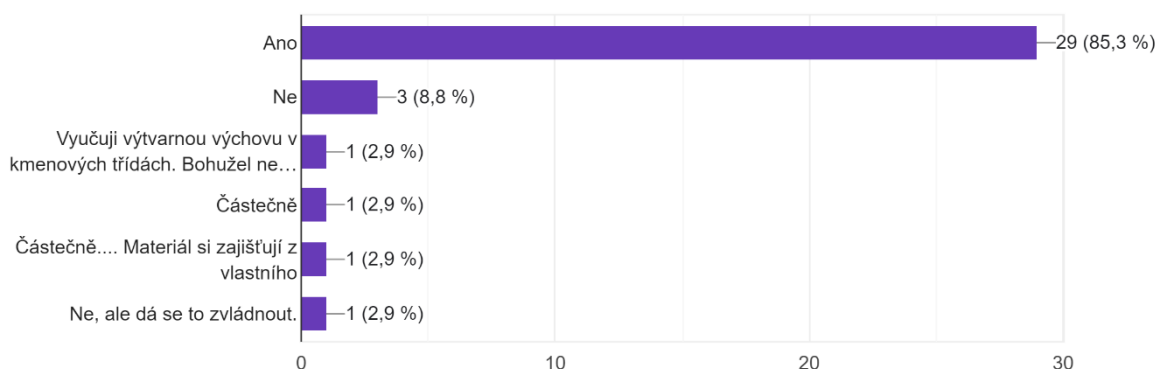
Obrázek 48 - odpovědi ot. 5 - 5

### 3.3.6 PODMÍNKY VÝUKY

Máte pro výuku výtvarné výchovy vhodné podmínky? K mému překvapení většina respondentů odpověděla ano s procentuální převahou 85, 3%. Graf přiložen na další straně.

## 6. Máte pro výuku výtvarné výchovy vhodné podmínky?

34 odpovědí



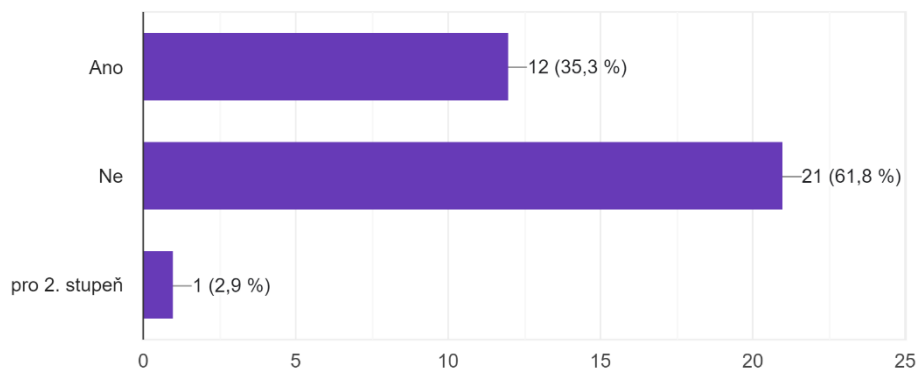
Obrázek 49 - graf 4

## 3.3.7 VHODNÁ MÍSTNOST

Dle mých předpokladů ohledně toho, zda mají vyučující k dispozici speciální místnost vhodnou pro výuku výtvarné výchovy, převládá odpověď ne.

## 7. Existuje ve vaší škole speciální místnost (ateliér) pro výuku výtvarné výchovy?

34 odpovědí



Obrázek 50 - graf 5

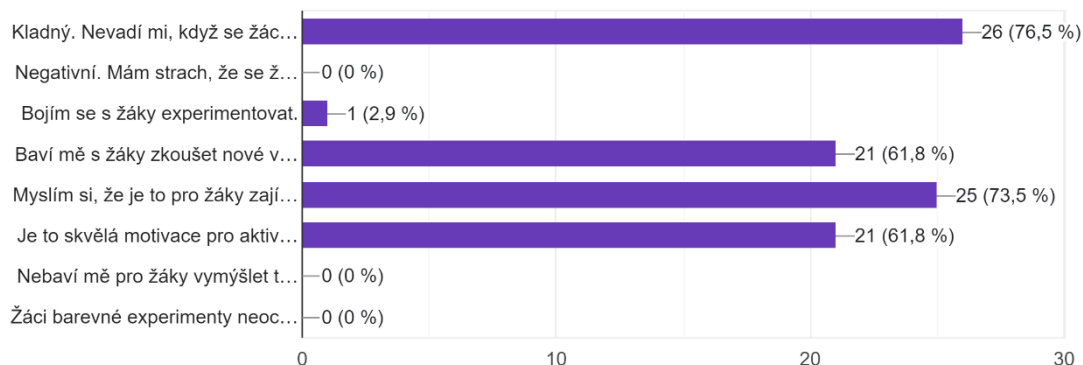
## 3.3.8 OSOBNÍ POSTOJK BAREVNÝM EXPERIMENTŮM VV

Se 76,5 % převažuje kladný postoj k barveným experimentům ve výtvarné výchově. K mému překvapení nikdo z odpovídajících nevedl, že má strach ze zašpinění třídy nebo žáků, což neodpovídá mým sledováním v praxi. 25 respondentů si myslí, že jsou tyto

experimenty zajímavým zpestřením. 21 respondentů zaškrtnulo, že je to pro žáky skvělá motivace. 21 respondentů pak uvádí, že je baví s žáky zkoušet nové věci.

#### 8. Jaký postoj máte vůči barevným experimentům ve výtvarné výchově?

34 odpovědí



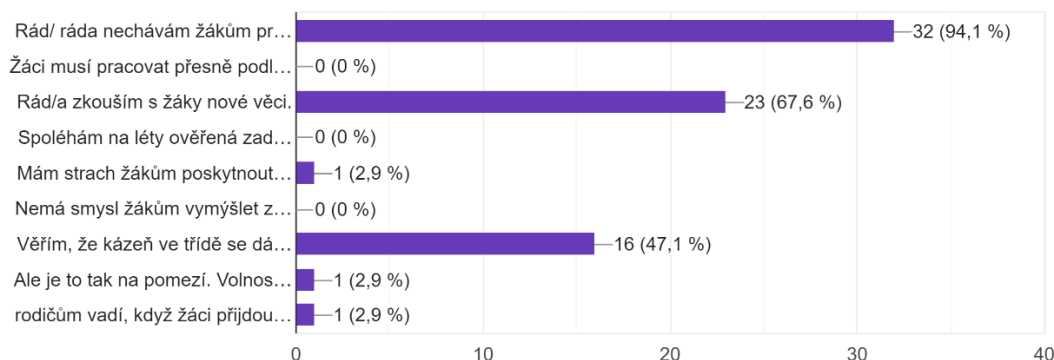
Obrázek 51 - graf 6

### 3.3.9 OSOBNÍ POSTOJK TVOŘIVOSTI ŽÁKŮ

Valná většina, a sice 32 respondentů, zvolila odpověď, že rádi nechávají žákům volný prostor k tvořivosti. Opět jsem výsledkem velmi překvapena, protože neodpovídá mým osobním zjištěním na praxi. 16 lidí uvedlo, že kázeň ve třídě se dá udržet i přes experimentování. Pouze jeden respondent uvedl, že má strach žákům dopřát volnost. Objevilo se pár jiných odpovědí, které si respondenti dopsali sami. První: *Ale je to tak na pomezí. Volnost jim dávám, ale vždy je to nějak orámováno tématem a pomůckami - nemáme vždy přístup ke všem pomůckám. Často ale kombinujeme techniky, aby si mohli vyzkoušet, co jim zrovna sedne a co je baví.* A druhá: *rodičům vadí, když žáci přijdou zašpinění.* Graf přiložen na další straně.

### 9. Jaký máte postoj k tvořivosti nebo experimentaci žáků s barvou, s různými výtvarnými technikami?

34 odpovědí



Obrázek 52 - graf 7

### 3.3.10 PODMÍNKY K EXPERIMENTŮM

Z níže uvedených odpovědí vyplývá, že někdo vhodné podmínky k realizaci barevných experimentů má a někdo ne. Odpovědi ano a ne byli půl na půl. Pár odpovědí bylo neurčitých. Někdo uvedl, že si vždy nějak poradí.

Ano, učím v ateliéru.
Ne, máme jen jedno umyvadlo a toalety jsou daleko
Ne, chodím experimentovat ven nebo na chodbu
Ne. Pracuji ve své běžné třídě
Když plánuji výuku, musím myslet i na možnosti práce ve třídě. Některé postupy nemůžu s dětmi v kmenové třídě realizovat.
Ne, koberec, jedno umyvadlo, mnoho dětí to má k umyvadlu daleko, když se stane nějaký malér
Ano, ale velké barevné experimenty, cákání atd děláme na chodbě, kde je omyvatelná stěna.
Vždy si poradíme.

Obrázek 53 - odpovědi na ot. č. 10

Ano, vše si vždy donesu

Je třeba si ji předem připravit.

Ne, jsme "hosté" v běžné třídě a ke všemu pomůcky mám zamčené zase v jiné místnosti. Je to na prd, ale i tak se pouštíme do různých barevných technik a experimentů

Ano

Ano, pokud je experiment ukliditelný

Ano, máme velkou učebnu a můžeme tvořit i venku

Ano, je to ateliér, který nemá jinou funkci než prostor pro tvorbu

jak na co

Obrázek 54 - odpovědi na ot. č. 10 - 2

ano, ve třídě je dostatek prostoru

Máme volné pole působnosti

jediný problém je, že často jsou barvy všude a nejdou už umýt, třeba ze zdi nebo koberce

Moc ne, ale při troše komunikace se to dá, nebo můžeme jít při vhodném počasí ven

Myslím si, že se každá třída dá těmto experimentům uzpůsobit

Ano, učím v ateliéru, se s určitou mírou možnosti zašpinění a nehod počítá.

Asi ano.

Není, ale přesto se dá ve ztížených podmínkách tento druh výuky zařadit. Někdy tvoříme i venku.

Ne

Obrázek 55 - odpovědi na ot. č. 10 - 3

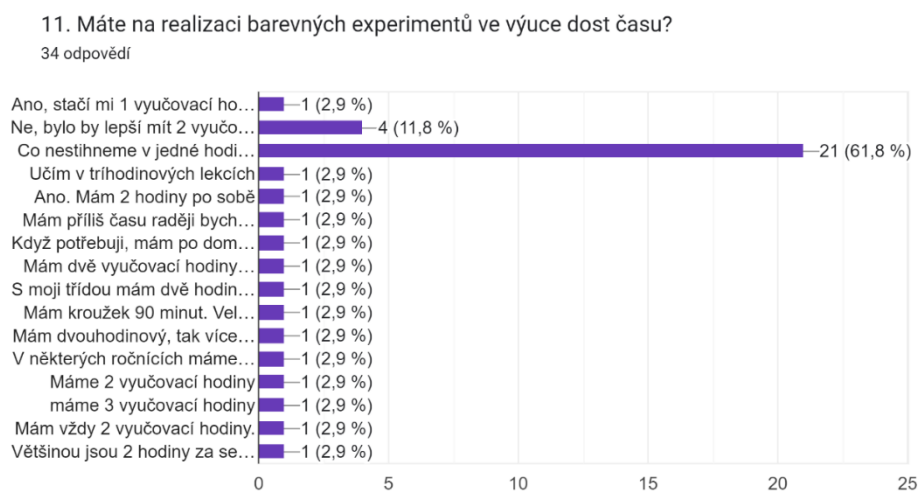
Ne
Moc ne, jelikož je zde mnoho věcí, které by se mohly ušpinit a nešlo by je jednoduše vyčistit.
ano
asi ne
Ano, umyvateľné povrchy
Ne, může se vybavení znečistit
Ano, pokud se týká některých obyvatelných povrchů.
Ne, máme koberec uprostřed třídy
Ne, je to běžná třída, ve které celý den probíhá výuka.

Obrázek 56 - odpovědi na ot.č.10 - 4

Je zjevné, že velké množství odpovídajících, kteří uvedli, že nemají vhodné podmínky, mají obavy ze zašpinění prostoru.

### 3.3.11 ČAS NA VÝUKU

V otázce časové dotace jednoznačně převládla odpověď: *Co nestihneme v jedné hodině, doděláme pak v další.* Velké množství respondentů také uvedlo, že mají k dispozici 2 vyučovací hodiny za sebou. Jeden respondent uvedl dokonce dotaci 3 vyučovacích hodin. Další z odpovídajících uvedl, že vede kroužek, na který má časově vyhrazených 90 minut.



Obrázek 57 - graf 8

Z výsledků vyplývá, že většina vyučujících mají pocit, že mají na výuku času dost. Jeden respondent dokonce uvedl, že byl raději kdyby místo 2 hodin měl jen 1. Jeho žáci jsou občas moc rychlí a pak se v hodině nudí.

### 3.3.12 CO JE POTŘEBA ZMĚNIT?

Co by bylo potřeba změnit, abyste se nebáli barevných experimentů ve výtvarné výchově?

Jedná se o otevřenou otázku, odpovědi jsou uvedeny níže. Některé postřehy jsou velmi zajímavé.

Nic
Vytvořit pro děti zábavné úkoly, pracovat s vývarnými experimenty od nízkého věku..
Experimenty nevidím jako problém
Nedokážu posoudit.
mít možnost získání ukázek možných experimentů pro první stupeň a možnost mít dostatek času při vyučování - 2 hodiny týdně za sebou.
Nic. Experimentují ráda
Nič
vhodné prostory

Obrázek 58 - odpovědi ot. 12 - 1

žáci se nebojí
vhodná místnost, která jde dobře uklidit
Velmi by mi pomohla učebna výtvarné výchovy, kam by žáci chodili. Brzdí mě práce v kmenové učebně. Občas řešíme zašpiněné zdi, odstřížky atd.
Odvaha dětí
Nebojím se. Proč taky?
Materiál, pomůcky, někdy i asistent ve třídě
Speciální učebna

Obrázek 59 - odpovědi ot. 12 - 2



Uklízečka

Větší vnitřní motivovanost žáků.

Mít odbornou učebnu na VV

Nebojím se

Materiál

Jsem spokojená.

Bylo by fajn, kdyby měly děti zástěru nebo staré triko, zde spolupráce s rodiči selhává

Nevím, co vy si představujete pod pojmem "barevný experiment". Já s dětmi používám všechny klasické techniky, občas grafické techniky a experimenty s výrobou vlastních štětců, šablon a barev. Jako barvy jsme již používali např. kávu, čaj, výluh z Klitorie Ternatské v kombinaci s kyselinou citronovou, sůl, atd.... Nezastaví mě ani to, že vše musím po hodině vrátit do původního stavu. Učíme se uklízet 😊

Obrázek 60 - odpovědi ot. 12 - 3

Speciální ateliér

Barevných experimentů se nebojíme

nic

V poslední době se hodně mění přístup rodičů, hodně do všeho mluví, soustavně se jim něco nelíbí. Zkouším různé věci, ale netroufám si, aby se děti zapatlaly. Konflikty s rodiči jsou velmi nepříjemné.

Více umyvadel, speciální učebna

Bez obav. :-)

Nic, nebojím se jich i za cenu většího úklidu.

Školení s barvou

Obrázek 61 - odpovědi ot. 12 - 4

Velký počet respondentů uvedl, že se nemusí měnit nic a že nebojí. Jiní uvedli nutnost speciální učebny, vhodných pomůcek nebo uklízečky. Někdo měl dokonce obavu z reakcí rodičů.

### 3.3.13 MOTIVACE ŽÁKŮ

Zajímáte se o to, zda výuka výtvarné výchovy žáky baví? Daří se Vám žáky motivovat k práci?

Téměř všichni respondenti uvedli jen krátkou odpověď ano, i když se jednalo o otevřenou otázku. Někteří odpověď ano doplnili nejistým „myslím si“ nebo „doufám“. Pár jedinců se pak odkazovalo na vlastní kreativitu a ochotu zkoušet nové věci, čímž žáky dokážou zaujmout. Někdo také uváděl, že je pro něj velmi důležitá zpětná vazba od žáků.

### 3.3.14 ODVAHA K INOVACI

Co by bylo potřeba pro to, aby se Vaše nadšení a odvaha do výuky výtvarné výchovy a zkoušení nových věcí zvýšila? Opět se jedná o otevřenou otázku. Uvedu všechny odpovědi doslovně. Tato otázka se totiž nedá nějak jednotně shrnout. Některé odpovědi jsou velmi zajímavé, jiné vcelku strohé. Dva respondenti dokonce neuvedli žádnou odpověď.

Nic
Jsem spokojená.
Ano.
Možná by byla vhodná podpora od kolegů
Myslím, že mé nadšení je dostačující, existuje spousta inspirace, kterou lze využívat.
nabízený kurz pro učitele s představením experimentálních technik s využitím ve výuce
přístup k materiálům a vhodný prostor
nepotřebuji nic
zajímavé podněty

Obrázek 62 - odpovědi ot. 14 - 1

Potřebovala bych svůj vlastní ateliér, kde bych se nebála nepořádku atd.

Myslím, že je zatím dostatečně vysoko.

Nepotřebuji zvyšovat odvahu.

Čas na přípravu a úklid třídy. Menší počet žáků ve třídě nebo tandemová výuka či asistent.

Materiální vybavení

Asi hlavně čas a více peněz na pomůcky a úpravy v učebně

Ještě větší nadšení, které by se na žáky přeneslo.

Tandemová výuka nebo asistent

V ZUŠ jsou podmínky vhodné pro zkoušení nových věcí

Obrázek 63 - odpovědi ot. 14 - 2

?

V mém předdůchodovém věku se asi už moc zvyšovat nebude, to je realita. Experimentování zařazují běžně do výuky celý život.

Dostatek materiálu a prostředků pro jeho nákup

Vyšší zájem žáků, aktivita

Nadšená jsem myslím dost. Ale pokud bych mohla učit v učebně výtvarky, kde jsou všechny pomůcky a neřeší se, že je lavice ušpiněná (myslím jednoduše neodbouratelné skvrny, co se občas podaří), bylo by to o hodně lepší a mohla bych více improvizovat podle aktuálního nastavení žáků. Taky kdybych nemusela vždy přestěhovat celou třídu (lavice, stoly, koberec), měla bych více energie. Ale s tím vy asi nic nezmůžete 😊

Větší finanční dotace na výtvarný materiál ze školy.

Obrázek 64 - odpovědi ot. 14 - 3

.

nic

Myslím, že odvahy mám dost

Možná nějaký zajímavý seminář, který by mi ukázal super náměty, které za to stojí se umazat.

více času

Bez obav. :-)

Nic, získala jsem k podobnému stylu výuky vztah iž při studiu Učitelství pro 1.st. na UJEP. Psala jsem i DP na blízké téma

Vždy mě nabije dobré výtvarné školení

Obrázek 65 - odpovědi ot. 14 - 4

### 3.3.15 PROSTOR PRO DOPLNĚNÍ ODPOVĚDÍ

Tento poslední bod nebyl pro respondenty povinný. Byla to pro ně jen možnost zmínit nějaké zajímavé připomínky k tématu, zkušenosti a poznatky. Oповědělo pouze 9 dotazovaných. Veškeré odpovědi uvedu doslovně.

S osobním přístupem k výtvarné výchově jsem spokojená.

Na mých dětech je vidět chuť k práci, k tvoření a objevování nových technik atd.....

Pokud se nechá žákům prostor pro experimenty, přinesou nové pohledy a postupy, které často posunou práci učitele. Nejde o krásné výkresy, ale o pocit objevování. Zvlášť v současnosti, kdy děti neustále sledují tisíce návodů a postupů na internetu.

Výuka v naší Zuš mi dává prostor pro kreativitu.

Děti chtějí mít nádherné obrázky i bez námahy, nejlépe aby to dělal druhý (mám žáky se SVP). Tvoření podle šablon nesnáším, každý obrázek musí být osobitý. Abych při hodinách vůbec mohla fungovat, zavedla jsem zakázána slova (nevím, neumím, nepovedlo) a vedu děti ke zkoumání, zkoušení, prohlížení. Mrzí mne, když pak obrázky stejně vyhodí.

Obrázek 66 - dobrovolné doplnění 1

Bylo by dobré, aby si vedení škol uvědomovalo, jak důležité jsou výchovy. Ale ono celkově by školství potřebovalo totálně zreformovat. To je na dlouhé roky 😊

.

Je fajn, že se děti při výtvarce uvolní a umožní jim to se vyjádřit. Zažít úspěch, možnost vystavit obrázek ...

Barva - slavnost, pastva to oko. :-)

Pracuji v hodinách občas i s grafickými barvami. Experimentování a náhodu ve výtvarné tvorbě se nebojím. Pomáhá u dětí překonat krizi dětského výtvarného projevu. Přeji úspěšné dokončení DP.

Obrázek 67 - dobrovolné doplnění 2

### 3.4 ZÁVĚR

Tato výzkumná část sice není stěžejní částí této práce, přesto si myslím, že je svými výsledky velmi podnětná. Vznikla na základě mých pozorování v praxi a jejím hlavním cílem bylo zjistit, jak se pedagogové (zejména výtvarné výchovy) staví k barevným experimentům ve výuce výtvarné výchovy. Dotazník v rámci malé výzkumné sondy vyplnilo pěkných 34 respondentů, z nichž, až na jednoho muže, byly všechno ženy.

V otázce věku převažovali respondenti mezi 46 – 60 lety, poté pak v rozmezí 36 – 45. A většina z nich vyučuje na 1. stupni základní školy, na který tato výzkumná sonda cílila. V otázce znalosti oboru VV převážila odpověď, že vyučující nemají vystudovaný žádný výtvarný obor.

O tom, že výuka výtvarné výchovy pedagogy baví, není pochyb. Tento fakt vyplývá i z dotazníkových odpovědí, ve kterých ve valné většině zaznělo „ano“ s doplněním, že se jedná o kreativní jedince, kteří rádi zkoušejí nové věci. Motivací je pro ně pak pozitivní odezva od žáků a tvořivé pojetí tohoto předmětu.

Většina respondentů uvedla, že mají pro výuku vhodné podmínky. Čímž si ale částečně protiřečili v následující otázce, kde většina uvedla, že nemají k dispozici žádnou speciální místnost pro realizaci barvených experimentů. I z otázky 10 ohledně vybavení třídy, kde učí VV, vyšly dost rozdílné názory. Někdo byl s výbavou spokojen, někdo zase naopak. Z odpovědí na tuto otázku ale také vyplynulo, že hodně respondentů mají strach ze zašpinění třídy, a proto by preferovali nějakou speciální místnost. Někdo tyto překážky řeší tvorbou venku.

Z další otázky vyčteme, že postoj k těmto experimentům je spíše kladný. Dotázaní experimenty považují za výbornou motivaci a ozvláštnění. Stejně tak se staví pozitivně k volné tvorbě žáků a většina pedagogů jim nechává dostatek prostoru pro sebevyjádření. Ohledně časové dotace byla většina zapojených spokojená.

Co se týče změny, která by vedla k větší otevřenosti ohledně této oblasti, se odpovědi různily. Někdo nepotřebuje žádnou změnu a experimenty ho baví. Někdo uvedl speciální místnost, uklízečku, omyvatelné povrchy nebo například školení ohledně barev. S tím souvisí i otázka ohledně odvahy a nadšení pro nové věci, pro inovaci ve výuce. Odpovědi byly dost podobné. Často dotázaní odpovídali, že se měnit nemusí nic, že jsou dostatečně odhodlaní. Jiní zmiňovali materiál, pomůcky, speciální učebnu, kurzy, nové podněty, více času anebo finanční aspekt.

Odpovědi ohledně motivace žáků byly naprosto jednoznačné. De facto všichni dotazovaní odpověděli, že své žáky dokážou skvěle motivovat k práci.

Cíl výzkumu byl dle mého pohledu zcela naplněn. Výsledky, ze kterých vychází barevné experimenty kladně, mě velmi mile překvapily. Nicméně, můj předpoklad, že se učitelé bojí zašpinění třídy atd., se částečně opravdu potvrdil.

## ZÁVĚR

V rámci diplomové práce jsme si představili teoretickou část v rozsahu 7 kapitol a jejich dílčích podkapitol, praktickou část, jejíž součástí je 5 výtvarně didaktických úkolů s tématem barevných experimentů, a výzkumnou sondu zaměřenou na stejnou oblast. Záměrem autorky bylo zanalyzovat cíle i metodiku výtvarné výchovy, a tu obohatit vlastními náměty do hodin.

Cílem práce bylo především přiblížení výtvarné výchovy, jejího významu a soudobé didaktiky a návrh několika výtvarně didaktických struktur, které budou využitelné ve výuce výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy.

Teoretickou část jsme uvedli historickým a soudobým významem výtvarné výchovy. Navázali na její současné cíle, její didaktiku i metodiku. V rámci metodiky jsme představili několik významných přístupů k výuce výtvarné výchovy, například projektovou výuku nebo artefiletiku. Vysvětlili jsme si původ barev a jejich význam v rámci dětské psychologie a dětského výtvarného projevu. V rámci experimentu jsme se dotkli především oblasti dětské psychiky a výtvarného projevu. V poslední kapitole uvádíme vybrané umělce, zejména ty současné, kteří jsou inspiračními východisky pro praktickou část práce.

V praktické části jsme se zaměřili na experimenty s barvou a podrobně si rozebrali 5 tematicky souvisejících didaktických struktur, z nichž 4 byly ověřené v praxi a zdokumentovány. Odučené struktury byly analyzovány a zreflektovány. V těchto úkolech se zaměřujeme především na tvořivý a artefiletický přístup k výuce. Chceme, aby žáci aktivně experimentovali s barvou, v jednom s dílčích úkolů pak i se světlem.

Na základě jejich realizací v praxi autorka doplnila práci o malou výzkumnou sondu zabývající se postojem výtvarných pedagogů k barevným experimentům na základní škole. Cílem bylo zjistit, jak k barevným experimentům přistupují (nejen) výtvarní pedagogové. Výsledky výzkumné sondy jsou překvapivé. Nicméně, autorčin postřeh, že se pedagogové bojí zašpinění třídy i dětí, se potvrdil.

## RESUMÉ

Diplomová práce si klade za cíl podrobnější prozkoumání oblasti výtvarné výchovy. Především z hlediska cílů, didaktiky i metodiky. Cílem práce je také návrh několika didaktických struktur využitelných ve výuce na 1. stupni základní školy.

Praktická část obsahuje podrobnou analýzu 5 navržených didaktických struktur, z nichž 4 byly ověřené v praxi. Úkoly se zabývají experimentováním s barvou s využitím nejrůznějších výtvarných metod i aktuálních didaktických přístupů k výuce výtvarné výchovy.

Doplněním práce je malá výzkumná sonda. Cílem sondy bylo zjistit postoje pedagogů k využití barevných experimentů na základní škole, především na 1. stupni. Výsledky byly překvapivé a potvrzují autorčiny hypotézy o strachu z nepořádku.

## RESUME

The diploma thesis aims at a more detailed examination of the field of art education. Above all, in terms of goals, didactics and methodology. The goal of the work is also the design of several didactic structures that can be used in teaching at the 1st grade of elementary school.

The practical part contains a detailed analysis of 5 proposed didactic structures, 4 of which have been verified in practice. The tasks deal with experimenting with color using various art methods as well as current didactic approaches to teaching art education.

The work is complemented by a small research. The aim of the survey was to find out the attitudes of pedagogues towards the use of color experiments in elementary school, especially in the 1st grade. The results were surprising and confirm the author's hypotheses about the fear of mess.



**SEZNAM LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ****Literatura**

1. ARDLEY, Neil, 1993 (v knize chybně 1992). *Moje kniha pokusů - barva*. Moje kniha pokusů (Champagne Avantgarde). Bratislava: Champagne Avantgarde. ISBN 80-7150-057-7.
2. BAJER, Jiří, 2018. *Optika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4532-8.
3. BLATNÝ, Ladislav, 1983. *Z historie výtvarné výchovy na českých školách*. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
4. BLÁHA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan, 1997. *Průvodce výtvarným uměním: [kapitoly k učebnici dějepisu pro 9. r. ZŠ]*. Pomocné knihy pro učitele a žáky (Práce). Praha: Práce. ISBN 80-208-0432-3.
5. BROŽEK, Jaroslav, 2002. *Výtvarná výchova a barva*. Acta Universitatis Purkynianae. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 80-7044-494-0.
6. DYTRTOVÁ, Kateřina. Výtvarná výchova zapletená ve významech soudobé společnosti. Tvorba, text, význam a kontext. In UHL SKŘIVANOVÁ, Věra; BEKOVÁ, Monika; BLÁHA, Jaroslav; BLÁHOVÁ, Tereza; DYTRTOVÁ, Kateřina et al., 2014. *Pedagogika umění – umění pedagogiky*. Ústí nad Labem: UJEP. ISBN 978-80-7414-663-3.
7. EXLER, Petr, 2015. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4620-2.
8. GEMELOVÁ, Tess, 2021. *Ebru: malba na vodní hladině*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2488-6.
9. HAZUKOVÁ, Helena, 2010. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-434-1.
10. HAZUKOVÁ, Helena. Tvořivost. In: NÁDVORNÍKOVÁ, Hana; HANZOVÁ, Bohuslava; HAZUKOVÁ, Helena; LEŽALOVÁ, Renata a PIŠLOVÁ, Simona et al., 2014. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-163-2.

11. HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMSULA, Pavel, 1986. *Didaktika výtvarné výchovy II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
12. KLIMEŠOVÁ, Marie. Experiment, řád, důvěrnost: ženské rastry Běly Kolářové. In ZATLOUKAL, Ondřej; KLIMEŠOVÁ, Marie a POTŮČEK, Jakub, 2006. *Experiment, řád, důvěrnost: ženské rastry Běly Kolářové : [Muzeum umění Olomouc 27.9-31.12.2006]*. Olomouc: Muzeum umění Olomouc. ISBN 80-85227-85-1.
13. KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor, 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-12-1.
14. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2016. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8163-5.
15. MARVULLO, Joe, 1989. *Color vision*. New York: Watson-Guption Publications. ISBN 0-8174-3676-6.
16. MATĚJÁK, Jan, 2022. *Barva nejen pro výtvarníky*. Brno: Zoner Press. ISBN 978-80-7413-523-1.
17. NEUMAJER, Ondřej, 2014. *Inovativní výukové aktivity pro rozvoj dovedností pro 21. století*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-653-6.
18. PALOUČEK, Jan, c2008. *Poselství barev*. Brno: Integrál Brno. ISBN 978-80-87176-02-3.
19. PLEVOVÁ, Irena a PUGNEROVÁ, Michaela, 2022. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0218-1.
20. PODLIPSKÝ, Rudolf. Světy výtvarné výchovy a matematiky. In UHL SKŘIVANOVÁ, Věra; SLAVÍK, Jan; FULKOVÁ, Marie; JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, Lucie a RÉČKA, Adriana et al., 2013. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci: Pedagogy of art - art of pedagogy though innovative, intercultural and interdisciplinary approaches to education = Kunstpädagogik - Kunst der Pädagogik innovative, interkulturelle und interdisziplinäre Ansätze der Kunstpädagogik*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 978-80-7414-582-7.

21. ROESELVÁ, Věra, 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH. ISBN 80-902267-2-8.
22. ROESELVÁ, Věra, 2000, c1995. *Námět ve výtvarné výchově*. Upr. vyd. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-4-4.
23. ROESELVÁ, Věra, 2003. *Didaktika výtvarné výchovy*. Texty pro distanční studium. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-121-4.
24. ROESELVÁ, Věra, 2003. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-129-x.
25. ROESELVÁ, Věra, 2004. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH. ISBN 80-902267-5-2.
26. SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2254-7.
27. SLAVÍK, Jan, 2001. *Umění zážitku, zážitek umění*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-7290-066-8.
28. SLAVÍK, Jan. O součastnosti didaktiky výtvarné výchovy. In UHL SKŘIVANOVÁ, Věra; BENISH, Barbara; GEBAUER, Kurt; HERSCHBACH, Markus J.; KOMZÁKOVÁ, Martina et al., 2018. *Umoped - srdcesvět*. Přeložil Jana JIROUTOVÁ. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0788-0.
29. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra; HAZUKOVÁ, Helena a SLAVÍK, Jan, 2010. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce). ISBN 978-80-7361-079-1.
30. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra; SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva, 2019. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vydání třetí. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1557-8.
31. ŠAMŠULA, Pavel a HIRSCHOVÁ, Jarmila, 2000. *Průvodce výtvarným uměním*. 2. vyd. Pomocné knihy pro učitele a žáky. Praha: SPL - Práce. ISBN 80-86287-24-6.
32. ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2006. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1469-4.

33. ŠOBÁŇOVÁ, Petra; MUSILOVÁ, Jana a BEKOVÁ, Monika. Přínos vzdělávacího oboru výtvarná výchova očima výtvarných pedagogů. In UHL SKŘIVANOVÁ, Věra; BEKOVÁ, Monika; BLÁHA, Jaroslav; BLÁHOVÁ, Tereza; DYTRTOVÁ, Kateřina et al., 2014. *Pedagogika umění – umění pedagogiky*. Ústí nad Labem: UJEP. ISBN 978-80-7414-663-3.
34. ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2015. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. V Olomouci: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4756-8.
35. UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a PLÍHALOVÁ, Monika (ed.), 2020. *Didart: edukační přístupy ve výtvarné výchově*. V Plzni: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0897-9.
36. UŽDIL, Jaromír, 1976. *Výtvarný projev a výchova*. Druhé doplněné vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
37. UŽDIL, Jaromír, 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.
38. VANČÁT, Jaroslav. Čím může být výtvarná výchova prospěšná obecnému vzdělávání: strukturní analýza vzájemných vztahů obrazových objektů v zobrazení jako metodický podklad aktivního ovládnutí zobrazení. In UHL SKŘIVANOVÁ, Věra; BEKOVÁ, Monika; BLÁHA, Jaroslav; BLÁHOVÁ, Tereza; DYTRTOVÁ, Kateřina et al., 2014. *Pedagogika umění – umění pedagogiky*. Ústí nad Labem: UJEP. ISBN 978-80-7414-663-3.
39. VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
40. VÁGNEROVÁ, Marie, 2017. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-333-9.
41. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana; BUREŠ, Miroslav; DITTRICH, Pavel a DVOŘÁK, Radomír et al., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
42. VALOCH, Jiří. K expozici mezi tradicí a experimentem. In VALOCH, Jiří; ZATLOUKAL, Pavel; MÜLLEROVÁ, Štěpánka; DANĚK, Ladislav a VEČEŘÁKOVÁ, Markéta,

1997. *Mezi tradicí a experimentem: práce na papíře a s papírem v českém výtvarném umění 1939-1989 : [katalog stálé expozice : Muzeum umění Olomouc 1997]*. Olomouc: Muzeum umění. ISBN 80-85227-26-6.

43. ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

### Elektronické zdroje

1. BREJCHA, Šimon, 2005. "Výtvarka" není běžné vyučování. Online. In: NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/303/-vytvarka-neni-bezne-vyucovani.html>. [cit. 2024-04-04].
2. BRŮŽKOVÁ, Karin, 2024. *Teorie barev - 1. část*. Online. In: ATELIÉR KOČKA. Umelecke-kurzy.cz. Dostupné z: <https://umelecke-kurzy.cz/teorie-barev-1-cast/>. [cit. 2024-04-04].
3. ENCYKLOPEDIE PRAHY 2. *Daisy Mrázková*. Online. In: MĚSTSKÁ ČÁST PRAHA 2. Encyklopedie.praha2.cz. Dostupné z: <https://encyklopedie.praha2.cz/osobnost/2551-daisy-mrazkova>. [cit. 2024-04-13].
4. ELLIOT, Andrew J, 2015. *Color and psychological functioning: a review of theoretical and empirical work*. Online. In: FRONTIERS. Frontiersin.org. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2015.00368/full>. [cit. 2024-04-13].
5. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS & ASSESSMENT. *Cambridge dictionary: Experiment*, 2024. Online. In: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS & ASSESSMENT. Dictionary.cambridge.org. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/experiment>. [cit. 2024-04-13].
6. CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA, O.P.S., c2006-2024. *David Hanvald*. Online. In: CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA. Artlist.cz. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/david-hanvald-108579/>. [cit. 2024-04-13].

7. CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA, O.P.S., c2006-2024. *Jitka Anlaufová*. Online. In: CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA. Artlist.cz. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/jitka-anlaufova-615/>. [cit. 2024-04-13].
8. CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA, O.P.S., c2006-2024. *Linda Čihařová*. Online. In: CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA. Artlist.cz. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/linda-ciharova-7603/>. [cit. 2024-04-13].
9. CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA, O.P.S., c2006-2024. *Petr Nikl*. Online. In: CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA. Artlist.cz. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/petr-nikl-881/>. [cit. 2024-04-13].
10. CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA, O.P.S., c2006-2024. *Veronika Holcová*. Online. In: CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA. Artlist.cz. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/veronika-holcova-2589/>. [cit. 2024-04-13].
11. HONZÍKOVÁ, Jarmila. *Metody rozvoje tvořivosti*. Online. In: HONZÍKOVÁ, Jarmila; PODLIPSKÝ, Rudolf; VANČÁT, Jaroslav; UHL SKŘIVANOVÁ, Věra; ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra et al., 2017. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 25 - 38. ISBN 978-80-261-0728-6. Dostupné z: [https://www.insea.cz/files/ugd/01fd51\\_46f7790a213c4e2a88a5fb3e79c2f7aa.pdf](https://www.insea.cz/files/ugd/01fd51_46f7790a213c4e2a88a5fb3e79c2f7aa.pdf). [cit. 2024-04-04].
12. JABŮRKOVÁ, Klára, 2013. *Barevné vnímání dětí předškolního věku ve vztahu k jejich vnímání emocí* [online]. Brno [cit. 2024-04-04]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/z09lu/BP.pdf>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Tereza Škubalová.
13. JIROUSOVÁ, Věra, 2003. *Reference*. Online. In: Jitkaanlaufova.com. Dostupné z: <https://www.jitkaanlaufova.com/about-me/>. [cit. 2024-04-13].
14. Juk, 2014. *Niklovi robošvábi tvoří nohopisné kresby*. Online. In: ECONOMIA. Aktualne.cz. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/umeni/niklovi-robosvabi-tvori-nohopisne-kresby/r~43d2d084642c11e490f70025900fea04/>. [cit. 2024-04-13].

15. KITZBERGEROVÁ, Leonora, 2014. *Didaktika výtvarné výchovy*. Online. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-667-3. Dostupné z: [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/477050/mod\\_resource/content/1/didaktika%20vv\\_kitzbergova.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/477050/mod_resource/content/1/didaktika%20vv_kitzbergova.pdf). [cit. 2024-04-04].
16. KITZBERGEROVÁ, Leonora; MAKOVSKÝ, Miloš; PASTOROVÁ, Markéta; UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al., 2024. *Podkladová studie: Výtvarná výchova*. Online. In: NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. Npi.cz. Dostupné z: [https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1\\_studie/vytvarna\\_vychova.pdf](https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/vytvarna_vychova.pdf). [cit. 2024-04-13].
17. LINGEA, 2024. *Slovník současné češtiny: Experiment*. Online. LINGEA. Nechybujte.cz. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny/experiment?>. [cit. 2024-04-23].
18. PLÁCKOVÁ, Marianna, c2009-2024. *Jan Bačkovský: Jak jinak*. Online. In: KNIHOVNA VÁCLAVA HAVLA. Vaclavhavel.cz. Dostupné z: <https://www.vaclavhavel.cz/cs/index/kalendar/352/jan-backovsky-jak-jinak>. [cit. 2024-04-13].
19. PODZEMNÁ, Jana, 2019. *Malování pěnou na holení – mramorovaný papír*. Online. In: PODZEMNÁ, Jana. Vytvarne-navody.cz. 2014-2019. Dostupné z: <https://www.vytvarne-navody.cz/jak-vyrobit-mramorovany-papir/>. [cit. 2024-04-13].
20. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2023. Online. In: MŠMT. Edu.cz. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-04-13].
21. VANČÁT, Jaroslav. Kde hledat budoucnost výtvarné výchovy? In ŠOBÁŇOVÁ, Petra; BADALÍKOVÁ, Olga; BUSCHKÜHLE, Carl-Peter; DYTRTOVÁ, Kateřina; FILIPOVÁ, Petra et al., 2016. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy*. Online. Olomouc: Česká sekce INSEA. ISBN 978-80-904268-1-8. Dostupné

- z: [https://www.insea.cz/files/ugd/01fd51\\_58ac89b59b594012b2babb227087a6b4.pdf](https://www.insea.cz/files/ugd/01fd51_58ac89b59b594012b2babb227087a6b4.pdf). [cit. 2024-03-16].
22. MORAVIAN SCIENCE CENTRE BRNO, 2024. *Ledové malování*. Online. In: MORAVIAN SCIENCE CENTRE BRNO. *Vida.cz*. Dostupné z: <https://vida.cz/blog/ledove-malovani>. [cit. 2024-04-13].
23. MORAVIAN SCIENCE CENTRE BRNO, 2024. *MÍCHÁNÍ BAREV: Pokus se základními barvami a vzlínáním*. Online. In: MORAVIAN SCIENCE CENTRE BRNO. *Vida.cz*. Dostupné z: <https://vida.cz/blog/michani-barev>. [cit. 2024-04-24].
24. MORAVIAN SCIENCE CENTRE BRNO, 2024. *MLÉČNÁ BONBÓNOVÁ DUHA: Vyroberte si duhu pomocí sladkostí*. Online. In: MORAVIAN SCIENCE CENTRE BRNO. *Vida.cz*. Dostupné z: <https://vida.cz/blog/mlecna-bonbonova-duha>. [cit. 2024-04-24].
25. *The InSEA Manifesto*, 2018. Online. In: INSEA. *Insea.org*. Dostupné z: <https://www.insea.org/wp-content/uploads/2022/11/High-res-manifesto.png>. [cit. 2024-04-04].



## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obrázek 1 – Petr Nikl – Švábení Zdroj: NIKL, Petr. <i>Švábení</i> . Online. In: Galerie-plzen.cz. Dostupné z: <a href="https://galerie-plzen.cz/vystavy/vystavy-2015/petr-nikl-casosbery">https://galerie-plzen.cz/vystavy/vystavy-2015/petr-nikl-casosbery</a> . [cit. 2024-04-12].	50
Obrázek 2 - myšlenková mapa - „ŽIVOT NA LOUCE“ Zdroj: archiv autora	51
Obrázek 3 - Veronika Holcová – abstrakce Zdroj: HOLCOVÁ, Veronika. <i>Barevná abstrakce</i> . Online. In: Babobab-books.net. Dostupné z: <a href="https://www.baobab-books.net/blog/veronika-holcova-v-baogalerii">https://www.baobab-books.net/blog/veronika-holcova-v-baogalerii</a> . [cit. 2024-04-13].	57
Obrázek 4 - Veronika Holcová - Homo spiritualis Zdroj: HOLCOVÁ, Veronika. <i>Homo spiritualis</i> . Online. In: Sanquis.cz. Dostupné z: <a href="https://www.address.cz/data/www.sanquis.cz/articles/files/6739.jpg">https://www.address.cz/data/www.sanquis.cz/articles/files/6739.jpg</a> . [cit. 2024-04-13]	57
Obrázek 5 - Daisy Mrázková - neznámé dílo Zdroj: MRÁZKOVÁ, Daisy. <i>Neznámé dílo</i> . Online. In: Zlatastuha.cz. Dostupné z: <a href="http://www.zlatastuha.cz/zemrela-daisy-mrazkova">http://www.zlatastuha.cz/zemrela-daisy-mrazkova</a> . [cit. 2024-04-13]	57
Obrázek 6 - Linda Čihařová - akvarel na plátně Zdroj: ČIHAŘOVÁ, Linda. <i>Roj</i> . Online. In: Artlist.cz. Dostupné z: <a href="https://www.artlist.cz/dila/roj-7623/">https://www.artlist.cz/dila/roj-7623/</a> . [cit. 2024-04-13]	57
Obrázek 7 - myšlenková mapa - „BAREVNÁ ABSTRAKCE“ Zdroj: archiv autora	58
Obrázek 8 - výtvarné dílo žáka 3.A Zdroj: archiv autora	61
Obrázek 9 - výtvarná díla žáků 3.A Zdroj: archiv autora	61
Obrázek 10 - výtvarná díla žáků 3.A v pokročilém stavu Zdroj: archiv autora	62
Obrázek 11 - výtvarné snažení žákyň 5.B Zdroj: archiv autora	62
Obrázek 12 – Jan Bačkovský – neznámé dílo Zdroj: BAČKOVSKÝ, Jan. <i>Neznámé dílo</i> . Online. In: Artmap.cz. Dostupné z: <a href="https://www.artmap.cz/jak-jinak/">https://www.artmap.cz/jak-jinak/</a> . [cit. 2024-04-13]	66
Obrázek 13 – David Hanvald – z cyklu minimalistického nábytku Zdroj: HANVALD, David, 2024. <i>Z cyklu minimalistického nábytku</i> . Online. In: Artlist.cz. Dostupné z: <a href="https://www.artlist.cz/en/works/z-cyklu-minimalisticky-nabytek-d-judd-1986-110500/">https://www.artlist.cz/en/works/z-cyklu-minimalisticky-nabytek-d-judd-1986-110500/</a> . [cit. 2024-04-13]	66
Obrázek 14 – David Hanvald – Okno Zdroj: HANVALD, David. <i>Okno</i> . Online. In: Artmap.cz. Dostupné z: <a href="https://www.artmap.cz/david-hanvald-tahni-stetkou-0/">https://www.artmap.cz/david-hanvald-tahni-stetkou-0/</a> . [cit. 2024-04-13].	66
Obrázek 15 - myšlenková mapa - „BAREVNÁ STOPA“ Zdroj: archiv autora	67
Obrázek 16 - dílo žákyně – vrstvení barev Zdroj: archiv autora	70
Obrázek 17 - dílo žákyně – otisky Zdroj: archiv autora	70
Obrázek 18 - dílo žáka - práce s dlátkem Zdroj: archiv autora	71
Obrázek 19 - dílo žákyně – otisky Zdroj: archiv autora	71
Obrázek 20 - dílo žákyně – vrstvení Zdroj: archiv autora	72
Obrázek 21 - Pavel Korbička – Space of perception Zdroj: KORBIČKA, Pavel. <i>Space of perception</i> . Online. In: Altiba9.com. Dostupné z: <a href="https://www.altiba9.com/artist-interviews/pavel-korbicka-neon-light-installation">https://www.altiba9.com/artist-interviews/pavel-korbicka-neon-light-installation</a> . [cit. 2024-04-13]	76
Obrázek 22 - Pavel Korbička - světelná instalace Zdroj: KORBIČKA, Pavel. <i>Světelná instalace 1</i> . Online. In: Dumumenicb.cz. Dostupné z: <a href="https://dumumenicb.cz/en/vystava/pavel-korbicka-kolem-a-kolem-en/">https://dumumenicb.cz/en/vystava/pavel-korbicka-kolem-a-kolem-en/</a> . [cit. 2024-04-13]	76
Obrázek 23 - Pavel Korbička – The Horizons of Light Zdroj: KORBIČKA, Pavel. <i>The Horizons of Light</i> . Online. In: Altiba9.com. Dostupné z: <a href="https://www.altiba9.com/artist-interviews/pavel-korbicka-neon-light-installation">https://www.altiba9.com/artist-interviews/pavel-korbicka-neon-light-installation</a> . [cit. 2024-04-13]	76
Obrázek 24 - myšlenková mapa - „SVĚTLOHRANÍ“ Zdroj: archiv autora	77

Obrázek 25 - proces experimentování se světlem Zdroj: archiv autora.....	80
Obrázek 26 - proces experimentování se světlem 2 Zdroj: archiv autora.....	80
Obrázek 27 - proces experimentování se světlem 3 Zdroj: archiv autora.....	81
Obrázek 28 - dílo žáků - „Galaktická cesta“ Zdroj: archiv autora .....	81
Obrázek 29 - fotografie dokumentující výsledek světelných experimentů Zdroj: archiv a.	82
Obrázek 30 - výsledek experimentální tvorby 2 Zdroj: archiv autora.....	82
Obrázek 31 - výsledek experimentální tvorby 3 Zdroj: archiv autora.....	82
Obrázek 32 - Jitka Anlaufová – Prostor Zdroj: ANLAUFOVÁ, Jitka. <i>Prostor</i> . Online. In: Artlist.cz. Dostupné z: <a href="https://www.artlist.cz/dila/prostor-4703/">https://www.artlist.cz/dila/prostor-4703/</a> . [cit. 2024-04-13].....	87
Obrázek 33 - Jitka Anlaufová – Pavučina Zdroj: ANLAUFOVÁ, Jitka. <i>Pavučina</i> . Online. In: Artlist.cz. Dostupné z: <a href="https://www.artlist.cz/dila/pavucina-4706/">https://www.artlist.cz/dila/pavucina-4706/</a> . [cit. 2024-04-13] ..	87
Obrázek 34 - Jitka Anlaufová – Center Zdroj: ANLAUFOVÁ, Jitka. <i>Center</i> . Online. In: Artlist.cz. Dostupné z: <a href="https://www.artlist.cz/en/works/stred-4710/">https://www.artlist.cz/en/works/stred-4710/</a> . [cit. 2024-04-13].....	87
Obrázek 35 - myšlenková mapa - „BAREVNÉ MRAMOROVÁNÍ“ Zdroj: archiv autora	88
Obrázek 36 - marbling - dílo žáka 2 Zdroj: archiv autora.....	91
Obrázek 37 - marbling na vodní hladině - dílo žáka Zdroj: archiv autora.....	91
Obrázek 38 - mramorování pěnou – ukázka 1 Zdroj: archiv autora.....	92
Obrázek 39 - mramorování pěnou - ukázka 2 Zdroj: archiv autora .....	92
Obrázek 40 - graf 1 Zdroj: archiv autora .....	99
Obrázek 41 - graf 2 Zdroj: archiv autora .....	100
Obrázek 42 - graf 3 Zdroj: archiv autora .....	101
Obrázek 43 - screenshot otázky č. 5 Zdroj: archiv autora.....	101
Obrázek 44 - odpovědi ot. 5 Zdroj: archiv autora .....	101
Obrázek 45 - odpovědi ot. 5 – 2 Zdroj: archiv autora.....	102
Obrázek 46 - odpovědi ot. 5 – 3 Zdroj: archiv autora.....	102
Obrázek 47 - odpovědi ot. 5 – 4 Zdroj: archiv autora.....	103
Obrázek 48 - odpovědi ot. 5 – 5 Zdroj: archiv autora.....	103
Obrázek 49 - graf 4 Zdroj: archiv autora .....	104
Obrázek 50 - graf 5 Zdroj: archiv autora .....	104
Obrázek 51 - graf 6 Zdroj: archiv autora .....	105
Obrázek 52 - graf 7 Zdroj: archiv autora .....	106
Obrázek 53 - odpovědi na ot. č. 10 Zdroj: archiv autora .....	106
Obrázek 54 - odpovědi na ot. č. 10 – 2 Zdroj: archiv autora.....	107
Obrázek 55 - odpovědi na ot. č. 10 – 3 Zdroj: archiv autora.....	107
Obrázek 56 - odpovědi na ot.č.10 – 4 Zdroj: archiv autora .....	108
Obrázek 57 - graf 8 Zdroj: archiv autora .....	108
Obrázek 58 - odpovědi ot. 12 – 1 Zdroj: archiv autora.....	109
Obrázek 59 - odpovědi ot. 12 – 2 Zdroj: archiv autora.....	109
Obrázek 60 - odpovědi ot. 12 – 3 Zdroj: archiv autora .....	110
Obrázek 61 - odpovědi ot. 12 – 4 Zdroj: archiv autora .....	110
Obrázek 62 - odpovědi ot. 14 – 1 Zdroj: archiv autora.....	111
Obrázek 63 - odpovědi ot. 14 – 2 Zdroj: archiv autora.....	112
Obrázek 64 - odpovědi ot. 14 – 3 Zdroj: archiv autora .....	112
Obrázek 65 - odpovědi ot. 14 – 4 Zdroj: archiv autora.....	113
Obrázek 66 - dobrovolné doplnění 1 Zdroj: archiv autora .....	113
Obrázek 67 - dobrovolné doplnění 2 Zdroj: archiv autora .....	114