Arteterapeutické a artefiletické techniky u dětí předškolního věku v kontextu waldorfské pedagogiky
Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Arteterapeutické a artefiletické techniky u dětí předškolního věku v kontextu waldorfské pedagogiky“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a za použití pramenů uvedených v závěru bakalářské práce.

V Olomouci dne: 23.4.2014

Bc. Monika Krejčí
Poděkování

Děkuji vedoucí PhDr.& Mgr. Petře Potměšilové Ph.D. za pomoc a odborné vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji kolektivu pracovníků waldorfské Mateřské školy v Olomouci za čas a ochotu spolupracovat při praktickém provádění artefikického programu u dětí v mateřské škole.
Obsah

Úvod .......................................................................................................................... 7

TEORETICKÁ ČÁST...................................................................................................... 9

1. Arteterapie............................................................................................................... 9
   1.1 Vymezení arteterapie....................................................................................... 9
   1.2 Formy arteterapie .......................................................................................... 10
      1.2.1 Individuální arteterapie ...................................................................... 10
      1.2.2 Skupinová arteterapie ....................................................................... 10
   1.3 Metody arteterapie ......................................................................................... 12
      1.3.1 Imaginace ............................................................................................. 12
      1.3.2 Animace ............................................................................................... 12
      1.3.3 Koncentrace ......................................................................................... 13
      1.3.4 Restrukturalizace ............................................................................... 13
      1.3.5 Transformace ....................................................................................... 13
      1.3.6 Rekonstruace ...................................................................................... 13
   1.4 Cíle arteterapie a cílové skupiny .................................................................... 14
      1.4.1 Cíle arteterapie .................................................................................... 14
      1.4.2 Cílové skupiny arteterapie .................................................................. 15
   1.5 Arterapeut ....................................................................................................... 15
   1.6. Arterapeutický vztah .................................................................................. 16

2. Artefiletika .............................................................................................................. 18
   2.1 Vymezení artefiletiky ................................................................................... 18
   2.2. Obsah artefiletiky ....................................................................................... 18
   2.3. Prostředky artefiletiky .............................................................................. 19
   2.4. Osobnost pedagoga v artefiletice ............................................................. 19

3. Dítě předškolního věku ...................................................................................... 20
   3.1 Vývoj dítěte předškolního věku ................................................................. 20
3.1.1 Tělesný vývoj a vývoj motoriky................................................................. 20
3.1.2 Vývoj poznávacích procesů ................................................................. 21
3.1.3 Vývoj myšlení ......................................................................................... 21
3.1.4 Vývoj řeči............................................................................................... 22
3.1.5 Emocionální a sociální vývoj ............................................................... 23
3.2 Kresba u dítěte předškolního věku ......................................................... 23
3.2.1 Vývoj dětské kresby ............................................................................. 25
3.2.2 Vývoj kresby lidské postavy ............................................................... 26
3.2.3 Znaky dětské kresby ........................................................................... 27
3.2.5 Tvořivost u dětí předškolního věku................................................... 28
3.3 Možnosti využití arteterapeutických a artefiletických technik u dětí předškolního věku .... 29
3.3.1 Specifika arteterapie a artefiletiky u dětí předškolního věku ............. 30
3.3.2 Techniky arteterapie a artefiletiky vhodné pro děti předškolního věku .............................................................. 31
4. Waldorfská pedagogika............................................................................... 34
4.1. Základní myšlenky a principy waldorfské pedagogiky...................... 34
4.2 Základní rysy waldorfské pedagogiky .................................................. 35
4.2.1 Práce s barvami ................................................................................ 35
4.2.2 Eurytmie ........................................................................................... 35
4.2.3 Denní rytmus .................................................................................... 36
4.2.4 Umělecké činnosti ............................................................................ 37
4.2.5 Kreslení forem ................................................................................ 38
4.2.6 Rozvoj smyslů ................................................................................ 39
4.2.7 Měsíční slavnosti ............................................................................ 39
4.2.8 Slavení svátků ................................................................................ 39
4.3 Potřeby dítěte klíčové pro waldorfskou pedagogiku............................ 40
4.3.1 Potřeba náležitého přísunu podnětů zvenčí ....................................... 40
4.3.2 Potřeba smysluplného světa .............................................................. 41
4.3.3 Potřeba vlastní společenské hodnoty............................................... 41
4.3.4 Potřeba životní jistoty

4.3.5 Potřeba otevřené budoucnosti

4.4 Osobnost učitele ve waldorfské mateřské škole

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Artefíletické techniky v praxi

5.1 Cíl šetření

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

5.3 Postup při sběru dat

5.4 Metoda šetření

5.5 Analýza šetření

5.6 Závěr šetření

Závěr

Seznam použité literatury

Seznam příloh

Anotace
Úvod

„Malovat je snadné, když nevíte jak. Je však obtížné, když to víte.“ (Edgar Degas)

Tvořivost je u dětí naprosto přirozenou a samozřejmou součástí jejich osobností. Děti tvoří rády, bez toho, aby je do této aktivity někdo nutil. Prostě jen vzít tužku a vykonávat přirozený pohyb rukou a přitom na papíře zanechat stopu, je pro děti naprosto nezapomenutelný, uvolňující zážitek. Děti si tuto činnost dovedou užívat, jsou ve své tvorbě bezprostřední a dávají volný průchod své představivosti a fantazii. Jejich říše fantazijních představ je pro dospělého člověka něčím nedosažitelným a naprosto nepředstavitelným. Dospělý člověk již zapomněl na tu bezprostřední a přirozenou schopnost tvořit bez obav, že provede špatný tah. V arteterapii neexistuje špatných a dobrých tahů, stejně jako v životě. Existuje zde jen ta cesta, jakou si zvolí člověk sám. Jen tato cesta je správná. Skrze tvorbu člověk může vyjadřovat své pocity, které se slovy vyjadřují těžko. Děti mají stále tu schopnost, že se dovedou oprostit od vnějšího světa a soustředit se pouze na svoji tvorbu. Dospělý člověk by se v tomto ohledu mohl od dětí mnohé učit.

Waldorfská pedagogika vytváří pro děti přirozené prostředí plné podnětů k tvorbě a rozvoji fantazie. Tento přístup je celkově jiným způsobem pohledu na smysl života a bytí člověka na zemi. Jde o návrat k původním tradicím a původnímu smyslu života, kdy lidé měli blízko k přírodě a také přirozené tvorbě. Tvorba je v pojetí waldorfské pedagogiky prostředkem k poznávání světa kolem sebe.

Téma mé bakalářské práce jsem si zvolila proto, abych zjistila, zda lze pomocí artefiletiky rozvíjet u dětí některé jejich schopnosti a dovednosti.

Teoretická část bakalářské práce s názvem Arteterapeutické a artefiletické techniky u dětí předškolního věku v kontextu waldorfské pedagogiky, bude rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola bude věnována tématu arteterapie, jejímu definování a vymezení základních metod, forem, cílů, i osobnosti arteterapeuta a jeho vztahu s klientem. Druhá kapitola teoretické části bude věnována tématu artefiletiky, jejímu vymezení, obsahu, prostředkům, cílům a také osobnosti pedagoga provádějícího artefiletickou činnost. Třetí kapitola se bude věnovat dítěti předškolního věku, jeho psychickému vývoji, specifiku kresebného vývoje, důležitosti tvorivosti u dítěte předškolního věku, a také možnostem využití arteterapeutických a artefiletických technik u dětí v tomto věku. Čtvrtá, a tedy poslední pasáž teoretické části bakalářské práce se bude věnovat tématu waldorfské pedagogiky. V této kapitole budou
vymezeny základní principy, myšlenky a rysy waldorfské pedagogiky a také potřeby dítěte, které zdůrazňuje waldorfská pedagogika a osobnosti pedagoga působícího ve waldorfské mateřské škole.

Praktická část mé bakalářské práce bude zaměřena na tvorbu a praktické využití artefiletického programu u dětí předškolního věku ve waldorfské mateřské škole. Metodami šetření, které budou využity, budou rozhovor s dětmi a pozorování dětí v průběhu artefiletického programu. Cílem práce bude zjistit, zda lze artefiletické techniky aplikovat u dětí předškolního věku k rozvoji empatie, komunikace, spolupráce a důvěry mezi dětmi a k osvojení pojmu postižení.
TEORETICKÁ ČÁST

1. Arteterapie

V kapitole je uvedeno vymezení arteterapie jako oboru, její formy, metody, cíle, vymezení vlastností arteterapeuta a arteterapeutického vztahu mezi terapeutem a klientem.

1.1 Vymezení arteterapie

Arteterapii řadíme k expresivním terapiím. Expresi, čili výraz můžeme definovat jako: „specifickou, citově zabarvenou a více, nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka.“ (Slavík, 1997, s. 104) Exprese je spojena se zážitkem tvorby nikoliv se sdělováním informací. Exprese je individuální, jedinečná, svobodná, díky ní člověk má možnost vyjádřit se. (Slavík, 1997)

K expresivním terapiím kromě arteterapie dále řadíme: muzikoterapii, tanečně-pohybovou terapii, dramaterapii, tetroterapii, biblioterapii, poetoterapii a skazkoterapii. (Potměšilová, Sobková, 2012)


Při arteterapii produktivní klient využívá své vlastní tvůrčí schopnosti. Je zde často využito skupinové dynamiky a různých výtvarných technik. Cílem je rozvoj senzomotoriky, vizuomotoriky, ale také samostatnosti, komunikace a poznávacích procesů. (Šicková-Fabrici, 2002; Horňáková, 2007)
1.2 Formy arteterapie

Arteterapii lze rozdělit na individuální a skupinovou. Skupinová arteterapie může být také rodinná nebo partnerská.

1.2.1 Individuální arteterapie


1.2.2 Skupinová arteterapie

Skupinová arteterapie je založena na práci se skupinou klientů. Tato práce je pro arteterapeuta náročnější, skrývá však své výhody. Hlavní výhodou, se kterou může arteterapeut pracovat, je skupinová dynamika. Kratochvíl (1995, s. 14) definuje skupinovou dynamiku jako: „Souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji skupinové vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů, aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Ke skupinové dynamice patří též vývoj skupiny v čase.“

K dalším výhodám práce ve skupině patří:
- vzájemná podpora klientů s podobnými potřebami,
- zpětná vazba od klientů navzájem,
- vyzkovušení nových rolí, podpora sociálního učení,
- klienti se učí dělit o zodpovědnost,
- práce ve skupině je ekonomičtější,
- pro některé terapeuty je práce se skupinou více uspokojující.

(Kratko, Sobková, 2012; Liebmann, 2005)

Skupinová arteterapie může mít i své nevýhody. K nim patří například fakt, že je zde obtížnější zachovat důvěrnost kvůli účasti více lidí, není možnost věnovat se déle každému
jedinci, klienti nejsou v některých tématech tolik otevření jako by byli při individuální terapii, organizování skupiny je složitější. (Liebmann, 2005)

Pro skupinovou terapii je důležité vytvořit určitá pravidla fungování skupiny. Tato pravidla si můžou buď vytvářet klienti ve spolupráci s terapeutem, nebo mohou být předem pevně stanovena. K základním pravidlům většinou patří mlčenlivost, důvěra a bezpečí, právo říct „stop“, neurážet se, nenapadat se, mít individuální čas k vyjádření své myšlenky. (Potměšilová, Sobková, 2012)


Šicková-Fabrici (2002) dále rozlišuje skupinovou arteterapii na rodinnou a partnerskou. Rodinná i partnerská arteterapie má svá specifiká. Rodinná arteterapie by měla být zcela komplexní a zaměřovat se na široké spektrum problémů, se kterými se může rodina jako celek potýkat. Jedna ze zásad rodinné terapie je, že komunikaci je zde vše, tedy ať verbální či neverbální projevy, aktivní i pasivní komunikace. Uvnitř rodiny také existuji určitá pravidla a vztahy, které určují co je a není přijatelné. Jinými slovy určují správné a špatné chování. Aby terapeut tyto zásady zjistil, může rodinu vyzvat, aby se všichni členové chovali „jako doma“. Hlavními cíli terapie v rodinách je dosáhnout lepší komunikace a spolupráce při řešení problémů a také zlepšit spontaneitu a přirozenost členů rodiny. (Šicková-Fabrici, 2002; Rubinová, 2001)

1.3 Metody arteterapie

Metody arteterapie lze charakterizovat jako určité postupy, které jsou důležité pro arteterapeutický proces. Patří mezi ně: imaginace, koncentrace, restrukturalizace, transformace, animace a rekonstrukce. (Šicková-Fabrici, 2002)

1.3.1 Imaginace

Imaginace je považována za základ zpracovávání informací a emocí člověka. Imaginace umožňuje zprostředkování obsahů mezi nevědomím a vědomím. Umožňuje člověku vytvářet představy něčeho nového, ještě neexistujícího. Tyto představy se mohou, ale také nemusí uskutečnit. Fantazijní obrazy se mohou projevovat jasně, skutečně, realisticky, názorně nebo mohou být naopak velmi nejasné a jen málo zřetelné. Mohou mít formu různých myšlenek, ale i smyslových vjemů, často jsou vytvářeny na základě aktuálního emočního stavu člověka a projektové jeho aktuálně řešené problémy. Pod vedením terapeuta jsou tyto obrazy dále zpracovávány, přenášeny do výtvarné podoby. Klient tak má možnost nahlížet na svou situaci z jiného úhlu pohledu a tím měnit svoje postoje k dané věci. Schopnost imaginace je vybaven každý člověk, projevuje se však na různé úrovni. V dětském věku je fantazie charakteristická svou subjektivitou. Dítě často není schopné rozlišovat mezi realitou a fantazií. (Šicková-Fabrici, 2002; Potměšilová, Sobkůvá, 2012)

1.3.2 Animace

Jedná se o takzvaný rozhovor ve třetí osobě. V tomto případě se terapeut nebo klient identifikuje s věcí, postavou či zvířetem, a komunikace se tedy realizuje prostřednictvím jeho jména. U klienta se tak jedná o snadnější způsob, jak vyjádřit svoje pocity, potřeby, problémy bez zábran. Animace realizovaná pomocí kresby a následného rozhovoru se často stává komunikačním mostem mezi terapeutem a klientem (dítětem). Metoda animace je vhodná pro děti týrané, zneužívané, děti s emočními problémy, ale také pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména pro děti s poruchou autistického spektra. Animaci je také vhodné použít i před vlastním zahájením arteterapeutického procesu. (Šicková-Fabrici., 2002; Potměšilová, Sobkůvá, 2012)
1.3.3 Koncentrace


1.3.4 Restructuralizace

Metoda restructuralizace je často využívána u klientů, kteří mají určitý problém, ale neumí ho sami vyřešit. Na problém se divají jedním, stereotypním pohledem, a nedokážou změnit úhel pohledu. Pomocí restructuralizace se klientovi podaří divat se na problém i z jiného úhlu pohledu, což mu pomůže problém často vyřešit nebo jej alespoň přijmout. Restructuralizace spočívá v rozbití či rozčlenění původního obrazu na malé kousky, ze kterých se pak skládá obraz nový. Tato metoda tedy vede klienta k aktivnímu hledání řešení obtížných situací. (Potměšilová, Sobková, 2012)

1.3.5 Transformace

Metoda transformace je založená na přenosu pocitů z vnímání jednoho uměleckého díla do druhého uměleckého díla. Často jde o přenos pocitů například z hudby, literárního textu, pohybu do výtvarné podoby. Cílem této metody je rozvoj kreativity, fantazie a také citlivosti člověka. (Šicková-Fabricí, 2002; Potměšilová, Sobková, 2012)

1.3.6 Rekonstrukce

Metoda rekonstrukce je vhodná a zajímavá pro všechny klienty různě věkové kategorie a různých typů postižení. Lze ji tedy využít i u dětí mladšího školního věku i u klientů s mentálním postižením, především však u klientů, kteří si nejsou jistí ve své tvorbě.
Nejčastěji se využívá technika dokreslované koláže. Klient má tedy k dispozici část nějakého obrázku, kterou nalepí na papír a poté dokreslí. Nemusí se ale nutně jednat jen o dvojdimenzionální obrázek, může jít také rekonstrukci v trojrozměrné podobě. Cílem metody je zejména rozvoj kreativity, tvořivost a také fantazie. (Šicková-Fabrici, 2002; Potměšilová, Sobková, 2012)

1.4 Cíle arteterapie a cílové skupiny

V arteterapii je důležité stanovit si určité cíle. Tyto cíle musí vycházet mimo jiné z cílové skupiny, na kterou je terapie zaměřena.

1.4.1 Cíle arteterapie

Cíle arteterapie vycházejí z aktuální situace a potřeb klienta. Neméně důležité je cíle formulovat podle věku klienta. Dle Šickové (in Müller, 2005) cíle dělíme na individuální a sociální.

Individuální cíle:
- poznání vlastních možností,
- růst osobní svobody,
- rozvoj motivace,
- rozvoj fantazie,
- nadhled, celkový rozvoj osobnosti,
- rozvoj sebeprožívání a sebevznímání,
- přiměřené sebehodnocení,
- svoboda při hledání výrazu pocitů, emocí.

Sociální cíle:
- přijetí druhých,
- uznání hodnoty druhých,
- rozvoj kooperace, komunikace,
- navazování kontaktů,
- společné řešení problémů,
- pochopení vztahů,
- pochopení, že i druzí mají podobné problémy,
- dovednost fungovat ve skupině,
- vytváření sociální podpory.

1.4.2 Cílové skupiny arteterapie

Pokud se zaměříme na věk klientů, lze arteterapii aplikovat jak u dětí, dospívajících, tak i u dospělých a seniorů. Pro bakalářskou práci je ale důležitá skupina dětí, která je zde dále specifikována.

- **Arteterapie u dětí**

Arteterapie může být indikována u dětí trpící specifickými problémy. To mohou být například poruchy pozornosti, poruchy chování, delikventní děti, děti s poruchami emocí, ale i děti s různým typem postižení. Mezi hlavní cíle u těchto dětí řadíme rozvoj sebedůvěry, sebevědomí, sebehodnocení, motivaci k činnosti, a také sebekontrolu. (Šicková-Fabrici, 2002)

- **Arteterapie u dospívajících**

V tomto období může arteterapie pomoci přijmout změny ve svém duševním i fyzickém vývoji a nalézt vlastní identitu. Arteterapie rozvíjí zručnost u adolescentů, empatii a myšlení. (Šicková-Fabrici, 2002)

1.5 **Arteterapeut**

Jako arteterapeut může působit absolvent psychologie, lékařství, speciální pedagogiky, výtvarné pedagogiky a dalších pomáhajících profesí. Z tohoto hlediska můžeme vyvozovat určité osobnostní rysy, které by měl arteterapeut mít. Měl by být zajisté empatický, chápavý, komunikativní, měl by vzbuzovat důvěru, být autentický, přijemně a jasně vystupovat a hlavně umět navázat, ukončit i udržet vztah mezi ním a klientem. Terapeut by měl dále klienta bezprostředně přijmout včetně jeho názorů, postojů i problémů. Na základě toho by měl vždy jasně a zřetelně stanovit cíle jak terapeutické, tak diagnostické a ty také s klientem plnit. (Šicková-Fabrici, 2002; Potměšilová, Sobková, 2012)

Kromě těchto charakterových vlastností by měl arteterapeut mít i určité odborné znalosti. Ty může získat absolvováním pětiletého psychoterapeutického výcviku nebo na základě absolvování vysokeškolského studia jako samostatného oboru arteterapie. Vzdělání v tomto oboru ale nenahrazuje vzdělání pedagogické, psychologické nebo medicínské, a absolvent tedy nemůže vykonávat jinou než arteterapeutickou činnost. Kromě těchto znalostí by
arteterapeut měl mít přehled také o dějinách umění a mít znalosti z výtvarných oborů. (Šicková-Fabrici, 2002)

1.6. Arteterapeutický vztah

Velmi důležitý je vztah mezi terapeutem a klientem nebo klienty, pokud se jedná o skupinovou terapii. Tento vztah se zajisté odvíjí právě od charakterových vlastností obou stran. Ve vztahu by měla převládat důvěra, úcta jednoho k druhému a také rovnocennost a porozumění. Klient by se měl překonávat ostych a získávat sebedůvěru v tvoření, měl by se učit zodpovědnosti sám za sebe, naučit se plně prožívat a přijímat svoje pocity, prostřednictvím výtvarného projevu akceptovat sebe i druhé, na svou tvorbu si vytvořit určitý nadhled. Arteterapeut by naopak neměl stát mimo arteterapeutický proces, ale plně se ho účastnit. Je vhodné, aby se některých aktivit účastnil spolu s klienty a byl jim samotným příkladem. (Šicková-Fabrici, 2002)

Kratochvíl (1995, s.56-61) rozlišuje terapeutické vedení skupiny v různých rolích terapeuta: "role aktivního vůdce, role analytika, role komentátora, role moderátora a experta, role autentické osoby. " Rolí vůdce skupiny zastává ten terapeut, který se snaží uplatnit svou moc, skupinu direktivně vede a dění v ní aktivně usměrňuje a řídí. Jedná se o roli jakéhosi učitele, iniciátor. V roli analytika je ten terapeut, který nechává dění ve skupině volný průběh. Klienty neovlivňuje, nehodnotí, neradí jim, pouze jim naslouchá. Terapeut v roli komentátora se projevuje podobně jako analytik s tím rozdílem, že dění ve skupině více komentuje a nastavuje skupině tzv. zrcadlo. Terapeut moderátor nechává dění volný průběh, do dění však občas zasahuje a usměrňuje jej správným směrem. Expert navíc předkládá možnosti různých nových technik a nových informací. Autentický terapeut se snaží vyjadřovat své pocity a začleňuje se mezi ostatní klienty jako rovnocenný partner. Stává se tak vzorem a modelem k napodobování. (Kratochvíl, 1995)

Zvláštní pozornosti musí být věnováno dětskému klientovi. Terapeut by měl znát vývojové zvláštnosti dítěte. Vývoj dítěte probíhá podle určitých zákonitostí, je ale třeba respektovat i individuální odlišnosti ve vývoji každého dítěte a tolerovat fyziologické odchylky, které s vývojem mohou souviset. Terapeut by měl tyto zvláštnosti znát a respektovat je, a přizpůsobit jim tedy i celý terapeutický proces. Dále by si terapeut u dětského klienta měl být vedom specifických komunikačních signálů. Tyto signály by neměly zůstat bez povšimnutí. Dítě potřebuje stále pocíťovat lásku a bezpečí. Terapeut by měl dítěti poskytnout bezpečné prostředí, ale při navazování vztahu byl neměl suplovat rodičovskou lásku. Výchovné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, jej zcela ovlivňuje. Pokud je toto prostředí
patologické, patologický bude pravděpodobně i vývoj dítěte. Terapeut by se v tomto případě měl zaměřovat na rodinu jako celek a snažit se případně napravit i výchovné prostředí. V neposlední řadě by měl terapeut znát skutečnost, že dítě se staví ke svým problémům egocentricky. Ví, že příčiny svých obtíží v okolí, nikoliv v sobě. (Jonášková a kol., 2006)
2. Artefiletika

Artefiletika je mezí obor mezi arteterapií a výtvarnou výchovou. V rámci kapitoly je uvedeno vymezení artefiletiky, její obsah, prostředky a také je zde charakterizována osobnost pedagoga v artefiletice.

2.1 Vymezení artefiletiky

Artefiletika je obor, který vychází z arteterapie, ale je uplatňován v oblasti výchovy. Znamená to tedy, že využívá podobné postupy jako arteterapie, ale liší se od ní svými cíly. Cílem není léčba člověka, ale prevence sociálně-patologických jevů, rozvoj osobnosti a sebepeznání. Pojem „artefiletika“ pochází ze dvou slov – artis, ars znamená umění, filetika neboli filetický přístup, označuje přístup, který spojuje expresi umělecké tvorby s reflexí na principu vědy. (Potměšilová, Sobková; Slavík, 2001)

Artefiletiku lze vymezit jako: „...reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání a sebepeznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění“. (Slavíková a kol, 2007, s. 15)

Expres se požaduje „výrazový tvůrčí projev“ (Slavík, 2001, s. 12) a reflexe ve významu „náhle na to, co bylo zažito a vytvořeno“ (Slavík, 2001, s. 12) – to jsou dvě základní aktivity, na jejímž principu se artefiletika zakládá. Expres tedy dává žákům možnost k vyjádření svých citů, zkušeností, zážitků, práni a následná reflexe umožňuje nad svou tvorbou přemýšlet, poznávat ji, rozebírat, motivovat k další tvorbě. Reflexe však bývá nejčastěji v rukou učitele. Dle Slavíka (1997) je v expresivní výchově důležitá autonomie žáka a hlavně individuální svoboda, ale i zodpovědnost a respekt k druhým. (Slavík, 2001; Slavík, 1997)

Artefiletika jako autonomní systém se vyvíjela na přelomu 80. a 90. let 20. století na základě změn a potřeb ve společnosti. Je to tedy poměrně mladý obor, který vychází z určité teoretické základny, která se stále vyvíjí současně s praktickými potřebami. (Slavík, 2001)

2.2 Obsah artefiletiky

V celém tvořivém procesu je hlavní výtvarný prožitek. Tímto způsobem žák poznává sebe i své okolí a učí se ho chápat. Liší se tak od jiných vyučovacích předmětů. Obsahem bývají tzv. koncepce neboli obsáhlejší témata, se kterými se člověk v životě běžně setkává. Mohou to
být koncepty jako například dobro, láska, tma, nenávist, žena, muž, ale i různé příběhy nebo mýty. Koncepty v artefiletice jsou zároveň východiskem výchovy a vzdělávání. Základem je, aby učitel žákům zadával koncepty ve formě námětů, které jsou žákovi srozumitelné. (Slavík, 1997)

2.3. Prostředky artefiletiky

Prostředky artefiletiky jsou ve své podstatě shodné s prostředky arteterapie, liší se však svým pojetím. Mezi prostředky mimo kresbu a malbu patří akční tvorba, ale i kosmetické ličení, zařízování bytu a s tím spojené projevy osobnosti, způsob odívání a další. V artefiletice není kladen důraz na materiály a techniky samotné, ale výběr je ovlivněn záměrem činnosti. Prostřednictvím výtvarných prostředků je tedy možné zobrazit obsah např. duševní stav, vnitřní napětí apod. Není zde důležitý proces rozpracování různých technik, ale spíše následné rozhovory týkající se tvorby. Rozhovory mají žáka učit se rozumět různým symbolům a metaforám a objevovat nevědomé obsahy svého já. Techniky jsou považovány za prostředek vyjádření něčeho, co žák není schopný popsat slovy. (Slavík, 1997)

2.4. Osobnost pedagoga v artefiletice

V zásadě by pedagog měl mít určité osobnostní rysy, které jsou do jisté míry shodné s rysy pedagoga jako takového a měl by také projít tzv. zážitkovým výcvikem. Základem je zajistě pedagogické vzdělávání a vlohy k umělecké činnosti. Mezi základní vlastnosti pedagoga patří hlavně osobnostní vyspělost či moudrost, sebekázeň, komunikační schopnosti, osobnostní vyrovnanost, nadhled a také by měl mít pozitivní vztah k dětem. Měl by umět navodit prostředí plné vzájemné důvěry, porozumění a hlavně vytvořit prostředí pro všechny účastníky bezpečné. Dále by měl umět žáky respektovat a poskytnout jím svobodu ve vyjadřování. Mimo to pedagog musí projít tzv. zážitkovým kurzem. Zde získá mnoho zkušeností a na vlastní kůži si zkusí pocit, které prožívá žák. To je nezbytné k tomu, aby žáka příliš nepřetěžoval a nekladal nepřiměřené nároky na jeho psychiku. Pedagog by se měl pravidelně účastnit supervize, dbát na dostatečnou psychohygienu a tím předcházet případnému syndromu vyhoření. Nezbytnou podmínkou jsou teoretické i praktické znalosti z oblasti výtvarného umění a historie výtvarné kultury. (Slavík, 1997; Slavíková 2007)
3. **Dítě předškolního věku**

Období předškolního věku je u dítěte významným obdobím prudkého vývoje jak po fyzické, tak i po psychické stránce.

### 3.1 Vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní období dítěte je ohraničeno dvěma důležitými mezníky a to nástupem do mateřské školy (přibližně ve 3 letech) a nástupem do základní školy (v 6-7 letech). Je to období, kdy se dítě socializuje mezi své vrstevníky a učí se i respektovat autoritu dospělých. V tomto období dochází změnám výrazným v oblasti tělesného vývoje, k rozvoji poznávacích procesů, jemné i hrubé motoriky, k vývoji v oblasti emocí i sociálním vývoji. Zvláštní pozornost je věnována hře a kresbě dítěte, které bývají hlavními činnostmi dítěte a na jejichž základě lze rozoznat případný patologický vývoj. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Vágnerová, 2005)

#### 3.1.1 Tělesný vývoj a vývoj motoriky

V období předškolního věku se mění celková tělesná konstituce dítěte. Z typicky baculatých a oblých tvarů, se dítě postupně vytahuje a roste do výšky. V šesti letech je jeho postava útlá a vytáhlá. Za rok dítě přibývá na váze ve průměru o 2 kg a výška se mění asi o 5-6 cm. Pro zdravý fyziológický vývoj dítěte je důležitý neustálý pohyb. V žádném případě nesmíme dítěti pohyb jakýmkoliv způsobem znemožňovat (s výjimkou úrazů nebo v případě tělesného postižení). Dítě se v tomto období učí a zdokonaluje v mnoha činnostech. (Matějček, Pokorná, 1998)

V oblasti hrubé motoriky se zlepšuje v koordinaci pohybů, chůze se stává jistější, stabilnější, zdokonaluje se v běhu, skákání, chůzi po schodech, po nerovném terénu apod. Na konci období je dítě schopné jezdit na kole, na tříkolce, na koloběžce, plavat, bruslit, lyžovat. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

Co se týče jemné motoriky, dítě se postupně učí manipulovat s tužkou, nůžkami, štětcem, učí se jíst líčicí, lící i příborem, učí se zavazovat tkaničky, házet a chytat míč. Lateralita v tomto věku bývá ještě nevyhraněná, ale postupně dítě začíná preferovat jednu stranu. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Matejček, Pokorná, 1998)
3.1.2 Vývoj poznávacích procesů

Vnímání u dětí předškolního věku je celistvé, nediferencované. Dítě vnímá věci jako celek a nedokáže vyčleňovat podstatné znaky. Vnímá aspekty, které dominují, jsou výrazné anebo se vztahují k činnosti, kterou dítě vykonává. Vnímání je značně egocentrické. Postupně se rozvíjí sluchové vnímání, dítě dokáže rozlišovat různé zdroje zvuků. Dítě předškolního věku se učí rozlišovat barvy, v tomto období se měl již znát všechny základní barvy, učí se ponořovat i barvy doplňkové. Čich a chuť se také zlepšují, pomocí hmatu dítě dokáže rozlišit různé vlastnosti předmětů bez podpory zraku. Pokud je u dítěte pozastaven zrak nebo sluch, je oblast vnímání značně narušena. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

Paměť je u dětí v předškolním věku především mimovolní, nezáměrná. Pamatují si věci a zážitky, které jsou podkresleny silnými emocemi a to, co jej zaujme. Dítě si často vytváří vlastní pojetí událostí při její interpretaci. Proces zapamatování si je značně závislý na pozornosti, která je v tomto období ještě nestálá, převážně neúmyslná. Paměť je u dětí předškolního věku logická a mechanická. Logická paměť se uplatňuje hlavně při reprodukci logického sledu událostí, které se často opakuji. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Vágnerová, 2005)

3.1.3 Vývoj myšlení


V předškolním období se u dítěte rozvíjejí pojmové myšlení, v němž uplatňuje již složitější myšlenkové operace jako je například srovnávání, analýza a syntéza. Dítě se v tomto období učí rozlišovat nadřazené a podřazené pojmy. Většinou je dokáže i správně zařadit. Obtíže mu ale dělá praktické využití těchto poznatků. Dítě se často opírá o analogické myšlení, dokáže tedy odlišit podstatné a nepodstatné znaky, zaměřit se na podstatné souvislosti. Aby dokázalo tyto znaky odlišit, musí také disponovat dostatečnými znalostmi. Častou otázkou dítěte je „proč?“. Touto otázkou zjišťuje mnoho informací o svém okolí a o jeho souvislostech, to mu pomáhá mnohým věcem správně porozumět. Dle Vágnerové (2005) je útržkovitost, nepropojenost a nekoordinovanost typickým znakem myšlení u předškolních

Pro rozvoj myšlení a fantazie v předškolním věku jsou velmi důležité pohádky. Pohádka je pro dítě neskutečný, kouzelný svět, kde neplatí běžné zákonnosti. Na jejím základě si dítě snáze ujasňuje dění kolem něj. Díky pohádkám si dítě mimo jiné rozvíjí svou slovní zásobu. (Matějček, Pokorná, 1998; Vágnerová, 2005)

3.1.4 Vývoj řeči


Dítě není schopno zapamatovat si celý obsah sdělení, je schopno obvykle reprodukovat jen část sdělení, která je pro něj nějakým způsobem zajímavá nebo důležitá. Řeč dítěte je egocentrická. Dítě rádo mluví samo pro sebe, nepotřebuje nutně posluchače. Pro rozvoj řeči je nutné s dítětem neustále komunikovat. Na rozvoji slovní zásoby se podílejí i média, komunikace s vrstevníky apod. Není však vhodné se spoléhat pouze na média jako na primární zdroj rozvoje dítěte. (Vágnerová, 2005)

Myšlení a řeč jsou navzájem úzce propojeny. V předškolním věku se často stává, že řeč je opožděná vůči myšlení nebo naopak řeč myšlení předbíhá. V prvním případě je myšlení u dítěte na vyšší úrovni oproti řeči. Dítě je schopné vykonat nějakou činnost, již však není schopné tuto činnost pojmenovat. Tento stav je zcela v pořádku, je typický pro začátek předškolního věku. Druhý případ, kdy řeč předbíhá myšlení, je způsoben náhlým nárůstem
slovní zásoby v druhé polovině předškolního věku. Dítě si pro označení různých činností a věcí vymýšlí svá slova. (Vágnerová, 2005; Šimíčková-Čižková, 2010)

3.1.5 Emocionální a sociální vývoj


Kromě nižších citů se u dítěte rozvíjí také city vyšší. Intelektuální neboli poznávací city se projevují při získávání nových zkušeností, poznatků, při hře. Dítě projevuje náklonnost k dospělým, vrstevníkům, vytváří si s ním vztah. Dítě potřebuje být v kontaktu s okolím. V předškolním věku si dítě utváří vztah k sobě samému, tzv. sebecit. Estetické city se rozvíjí při vnímání krás kolem sebe, při výtvarných činnostech, v pohádkách při rozlišování dobra a zla, při vnímání hudby, při hře a dalších činnostech. Důležitý je rozvoj morálky, tedy pochopení toho, co je a není dobré. Dítě se učí přijímat pochvalu, povzbuzení, ale i výtku a pokárání. (Vágnerová, 2005; Šimíčková-Čižková, 2010)

3.2 Kresba u dítěte předškolního věku

Kresba je u dítěte velmi významným prostředkem k sebevyjádření, seberealizace. Dítě kreslí většinou spontánně, kreslení ho baví, nikdo jej do činnosti nemusí nutit. Dítě prostřednictvím kresby vyjadřuje své sny, přání, aktuální pocity, emoce. Kresba každého dítěte se vyvíjí podle určitých zákonitostí. Stala se také proto důležitým diagnostickým prostředkem, de kterého lze rozpoznat různé odchylky ve vývoji dítěte. Zde je velice důležité i výpověď dítěte doprovázející kresbu před, během i po skončení činnosti. Prostřednictvím kresby dítě komunikuje se světem. (Uţdil, 2002; Davido, 2001)
Kresba je přirozenou a spontánní činností každého dítěte. Kreslí všechny děti, dokonce i děti, které jsou nějakým způsobem znevýhodněné (zrakové, sluchové, mentální, duševní postižení). Velice důležité je, aby dospělý ocenil každou snahu dítěte o vyjadření kresbou a tuto snahu podpořil. Naprosto nevhodné je dítě odrazovat od kresby, přehnaně jí kritizovat, předučovat dítě či mu vůbec neumožňovat prostor pro kresbu. Velmi důležitá je výpověď dítěte o kresbě. Tato výpověď mnohdy objasní některé nesrovnalosti v kresbě, které se mohou jevit jako patologické.

Nejčastějším motivem dětské kresby je člověk, dále pak například dům, auto, slunce, strom, květiny, zvířata a další. Člověk je však ústředním motivem, které dítě kreslí nejprve jako tzv. hlavonožce, tedy jako kruh nebo ovál představující hlavu a z hlavy vybíhající čáry znázorňující ruce a nohy. Uždíl (2002) se domnívá, že první grafická představa člověka vychází z dotekových, pocitových a pohybových zkušeností dítěte, na optických méně. Proto dítě nejprve zobrazuje velké oči, které je schopné si na svém obličeji vyhmátat, a až později přibývají nos, ústa a uši. (Uždíl, 2002)

3.2.1 Vývoj dětské kresby

Členění dle Příhody:

**Stadium čtací experimentace**


**Stadium prvotního obrazu**


**Stadium lineárního náčrtu**

Stádium nastupuje u dětí kolem čtvrtého roku a je charakteristické pro předškolní věk. Kresba se stává již naprosto uvědomělou a zaměřuje se nejčastěji na lidskou postavu. Dítě začíná kreslit motivy se schematicky naznačenými detaily. Tyto detaily dítě kreslí podle toho, co se mu líbí, co je výrazné, barevné, k čemu má pozitivní vztah. Dítě je ovlivněno fantazií, kterou neodlišuje od reality. Není však ještě schopné zobrazit prostor a proporce. (Šimíčková-Čižková a kol., 2010)

**Stadium realistické kresby**

Toto období začíná u dětí mezi pátým a šestým rokem a je typické pro období mladšího školního věku. Dítě stále kreslí dle své vlastní představy, nikoli podle předlohy. Kresba se stává dvojdimenzionální a lze v ní rozlišit objektivní znaky. Proportionalita je již realističtější, objevuje se více typických detailů. (Šimíčková-Čižková a kol., 2010)
Stadium naturalistické kresby


3.2.2 Vývoj kresby lidské postavy

Vývoj kresby postavy úzce souvisí s vývojem představy o sobě. Vědomí o sobě samém není přítomno od počátku vývoje, vyvíjí se s rozvojem zkušeností a znalostí dítěte o svém těle a o prostoru kolem něj. (Davido, 2001; Uždil, 2002)


3.2.3 Znaky dětské kresby

Transparentnost

Transparentnost v kresbě je fyziologická u dětí do sedmi až devíti let. Pokud se vyskytuje později, může se jednat o patologii. Transparentnost i v pozdějším věku může značit zaostávání duševního vývoje, poruchy afektivity a sensibility. I zde je ale nutné zdůraznit důležitost výpovědi dítěte o kresbě a také samotné pozorování při kreslení. Nelze dělat ukvapené diagnostické závěry bez dalších objektivních podkladů. Dítě zobrazuje i vnitřek objektu, který člověk běžně nevidí. Jde například o zobrazení vnitřku domu, vnitřních orgánů člověka, noh člověka, který má na sobě šaty apod. (Davido, 2001)

Sklápění


Vizuální realismus

V období vizuálního realismu dítě kreslí to, co vidí. Kresba se stává objektivnější. Vizuální realismus je charakteristický pro období mezi sedmým a dvanáctým rokem, není však zcela jasně vymezeno a závisí na mnoha faktorech. Z těchto faktorů lze uvést například emoční zralost, mentální úroveň jedince, sociální a kulturní prostředí, ze kterého dítě pochází. (Davido, 2001)
Čára

Síla čáry nám dokáže mnohé naznačit. Dítě s nízkým sebevědomím, je ustrašené, kreslí slabě, tence, často překresluje nebo dokonce vyžaduje pravítko. Naopak dítě, které kreslí příliš silně, má na kreslení potřebu velký přítlak takový, až občas papír i protrhne, může mit agresivní sklony. Papír, který je špinavý, ušmudlaný, kresby zmatené, značí problémy s grafickým projevem, tedy v pozdějším věku i se psaním. Přeškratavání, gumování, v kresbě může značit nedostatečnou sebedůvěru. Dítě, které je vyrovnané, zdravě sebevědomé, nemá sklony k agresivitě, kreslí čáry středně silné bez nadměrného přítlaku na kreslicí potřebu.

(Davido, 2001)

3.2.5 Tvořivost u dětí předškolního věku


Dle Bean (s. 15, 1995) je tvořivost definována takto: „Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení; proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy svém původci, něco sděluje ostatním.“ Jak vyplývá z této definice, tvořivost je chápaná jako určitý proces nebo jako produkt. Jinými slovy je to proces, při kterém vzniká produkt. Kromě samotného procesu tvoření jsou ale důležité i pocity a prožitky. Toho lze využívat právě v arteterapii. Tvořivost lze mimo jiné rozvíjet tím, že dítěti budeme předkládat vhodné hračky ke stimulaci a různé materiály, předměty a ukazovat mu možnosti jejich využití. Uždil (s. 104, 2002) chápe tvořivost jako: „významnou lidskou vlastnost, která umožňuje jít nezvyklými cestami k nečekaně dobrému výsledku, umět reagovat na životní situace nově, nešablonovitě, umět si poradit v (myšlenkové) tísni, umět setrvat ve stavu koncentrované pozornosti a mít schopnost měnit ustálené vztahy mezi věcmi.“ (srov. Bean, 1995; Uždil, 2002)

Tvořivost je jedinečná. Každý jedinec se rodi s odlišnou mírou schopnosti tvořit a také s jinými psychickými rysy, které tuto aktivitu ovlivňují. Dochází při ní k uvolnění emocí, k přijemným pocitům, relaxaci a již tyto aspekty tvory dítě motivují. Dítě má možnost se tímto způsobem vyjádřit, a pokud je okolím chváleno a podporováno, jeho sebeúcta se vyvíjí

Jelikož dítě předškolního věku není schopné vyjadřovat slovně všechny své pocity jako například úzkost, bolest, rozpaky, frustraci atd., může tvořivost být jedním ze způsobů vyjádření těchto pocitů. Dítě tak může snadněji komunikovat s okolím a výsledným produktem, může tyto emoce vyjádřit navenek. Pokud by emoce dítě nemohlo vyjadřit, mohlo by se stát apatické vůči okolí a frustrované. (Bean, 1995)

Tvořivost však nemusí znamenat pouze pozitiva, mohou se vyskytnout různé problémy či nesrovnalosti s ní související. Je vhodné podporovat individualitu dítěte, naopak je ale nutné, aby dítě nějakým způsobem příliš nevybočovalo ze společensky přijatelných norem. Dítě, ačkoliv je individuální bytostí, se musí učit přizpůsobovat se druhým, spolupracovat, naučit se tolerovat ostatní, přijímat kompromisy, být soucitné, nesobecké apod. Jsou to tedy dva rozdílné cíle, ke kterým by dítě mělo přesto směřovat. Dospělý by dítěti měl dát možnost trávit čas při tvoření samo a soustředit se jen na činnosti s tím spojené, což může být pro některé dospělé problém přijmut. Tento fakt je důležitý pro rozvoj individuality dítěte. Dospělý se musí smířit se skutečností, že při tvořbě dětí vzniká nepořádek, který je pro tuto činnost typický a přirozený. Je ale důležité dítěti stanovit určitá pravidla, která se učí respektovat. (Bean, 1995)

3.3 Možnosti využití arteterapeutických a artefiletických technik u dětí předškolního věku

Jak je již výše uvedeno, tvorba je u dítěte předškolního věku přirozenou činností. Je brána jako forma hry, která dítě naplňuje. Arteterapii je možné využívat u dětí s handicapem nebo se znevýhodněným jako například u dětí psychicky deprivovaných pobytem v dětském domově, dětí fyzicky či psychicky týraných, zneužívaných, dětí sociálně znevýhodněných, duševně nemocných apod. Arteterapii lze samozřejmě aplikovat i u dětí vyrůstajících v klidném rodinném prostředí bez patologických náznaků, dětí intaktních. V tomto případě je dle názoru autora práce - lepší se přiklonit k aplikaci artefiletických technik. Pro artefiletiku je charakteristické vzájemné protínání poznatků arteterapie a výtvarné výchovy. Díky artefileticce je možné dítě dále rozvíjet, umožnit mu jiný náhled na věci kolem něj, pomocí mu pochopit svoje emoce. Je možné dítě nenásilnou formou tvořivé hry učit poznávat svoje tělo,
své možnosti, učit jej spolupracovat se svými vrstevníky. Artefiletiku je možné aplikovat v přirozeném prostředí dítěte, a to jak doma ve spolupráci s rodiči, tak v mateřské škole pod „vedením“ učitelky. I to činí artefiletiku více přístupnější.

3.3.1 Specifika arteterapie a artefiletiky u dětí předškolního věku


Kromě těchto vývojových zvláštností by měl terapeut mít na paměti fakt, že každé dítě je individuální a měl by být citlivý na více či méně zřetelné projevy dítěte. Před začátkem každého sezení by měl terapeut připraven. To znamená, že by měl mít připraveny všechny pomůcky i náplň sezení. Na úvod terapeutického sezení je vhodné dítěti klást otázky, které přímo nesouvisí s terapií (např. „Tak jak se ti dnes dařilo ve školce?“). Snadnější tak naváží s dítětem opětovný kontakt a nenásilně ho přiměje komunikovat. Terapeut by měl dítě činnosti zaujmout a setrvat v ní jen po tak dlouhou dobu, dokud jej činnost baví. Pokud pro dítě činnost není dostatečně zajímavá, je vhodné ji aktivitu raději ukončit a změnit v jinou. Při terapii je nutné poskytnout dítěti dostatečnou volnost rozhodování o materiálech, způsobech vypracování, volbě barev atd. Je zapotřebí také respektovat rozhodnutí dítěte, když například nechce věřejně vystavovat svou práci apod. Pokud je dítě nejisté ve své tvorbě, je vhodné, aby terapeut poukázal na svoji nedokonalost například tím, že sám nakreslí
nedokonalou kresbu. Dítě se tak snáze uvolní, zbaví se ostychu a je motivováno vytvořit lepší výtvor. (Hobdayová, Olliverová, 2000)

3.3.2 Techniky arteterapie a artefiletiky vhodné pro děti předškolního věku

V rámci této kapitoly je uvedeno několik technik, které je možné využít při práci s dětmi předškolního věku. Technik a možností existuje velké množství, terapeut ale musí mít dostatečné všeobecné znalosti o práci s dětskými klienty, ale měl by také znát každé dítě individuálně a vnímavě k němu přistupovat. Techniky terapeut vybírá podle konkrétní situace a podle stanovených cílů terapie.

Volná malba, kresba

Jelikož děti nejraději malují dle své vlastní fantazie a nálady, je pro ně velice vhodná volná malba. Dítě nejprve obrázek nakreslí a poté jej pojmenuje. Je možné obrázek s dítětem dále rozebírat, ptát se ho na význam motivu, vztah k němu atd. Dítě prostřednictvím své kresby může k okolí promlouvat. (Oakleander, 2003)

Malování vodovými nebo jinými barvami

Malování vodovými, temperovými nebo jinými tekutými barvami je pro dítě velmi zábavné. Fascinuje jej jejich tekutost a lesk. Děti zde mohou využít pestrost barev, mohou se učit tajemství míchání barev a vytváření různých odstínů. Učí se kombinovat různé barvy a utváří si tak estetické cítění. Prostřednictvím barev mohou, často nevědomky, vyjadřovat své aktuální pocity, emoce. Výsledné produkty mohou být opět námětem k rozhovorům. (Oakleander, 2003)

Malování prsty

Malování chodidlem


Malování ve skupinách

Malování ve skupinách je pro děti velmi zábavná a emocionální činnost. U dítěte podporujeme schopnost kooperace, komunikace, naslouchání. Práci ve skupině lze využít jak u terapie s rodinou, tak i u dětí společně. Při práci s rodinou je možné využít jeden společný papír, na který všichni společně buď malují různé čáry, kliky a apod., nebo malují na jedno společné téma. Terapeut při práci sleduje chování jednotlivý členů, jejich vzájemnou komunikaci, rozdělení prostoru na papíře atd. Po dokončení činnosti je možné společně s terapeutem rozebírat pocity a emoce, které měli všichni zúčastnění při práci. Při tvorbě se staršími dětmi je možné je požádat, aby při práci nemluvili, po mladších dětech to vyžadovat nemůžeme. Mladší děti mají přirozenou potřebu neustále komunikovat a sdělovat své emoce a potřeby i v průběhu činnosti.

U skupiny dětí je možné postup takový, že každé dítě dostane jeden papír, na který namaluje určitý obrázek, po chvíli, na předem domluvený signál, papír pošlou dále svému sousedovi, ten obrázek doplní o další motiv. Takto papíry kolují do té doby, než jsou všechny obrázky dokončeny. Poté může následovat debata nad vzniklými výtvary.

Dále je možné využít techniky práce na jeden společný papír. Děti mají k dispozici jeden velký papír, na který společně malují na zadané téma. Děti při práci diskutují, domlouvají se. Zde je možné vypozorovat postavení jednotlivých dětí ve skupině, jejich vzájemné vztahy apod. Další možností je společný papír využít i následujícím způsobem. Terapeut na papír nakreslí nějaký motiv a vypráví o něm příběh, poté předá slovo dalšímu dítěti, které v příběhu pokračuje a na papír dokreslí další obrázek. Je možné opět diskutovat o tom, co dítě nakreslílo.
a proč. Technik prací ve skupině je spousta, záleží také na kreativitě a schopnostech terapeuta. (Oakleander, 2003)

**Klikiháky**


**Čmáranice**

U této techniky má dítě za úkol nejprve na imaginární papír před sebou se zavřenýma očima nakreslit nějaký obraz. Má neomezený prostor a dělá pohyby celým tělem. Poté terapeut dítě požádá, aby si představilo, že má v obou rukách pastelky, a pokreslílo tak celý papír tak, aby žádné místo nezůstalo prázdné. Po tomto uvolňujícím cvičení dá terapeut dítěti k dispozici papír a požádá jej, aby na papír začalo čmárat. Oči může mít buď otevřené, nebo zavřené. Dále má dítě za úkol svůj výtvoř prozkoumat ze všech stran a objevit v něm nějaký obrázek nebo i více obrázků a ty dokreslí. Následuje opět diskuze nad obrázkem a případné ztotožnění s ním. (Oakleander, 2003)
4. Waldorfská pedagogika


4.1. Základní myšlenky a princípy waldorfské pedagogiky


Výuka ve waldorfských školách je koncipována do dvanácti ročníků, kterým ještě předchází mateřská škola, a navazuje na ně třináctý ročník, který má za úkol žáky připravit k maturitě. Výuka není rozdělena na klasické vyučovací předměty, jako je tomu v běžných školách, ale je dělena na tzv. epochy, respektive bloky. Jedna epocha trvá 100-120 minut a po tuto dobu se žáci věnují jednomu hlavnímu předmětu. Tento předmět se probírá soustavně každý den po dobu 3-6 týdnů. Dalším specifikem waldorfské pedagogiky je, že žáci zde nejsou hodnoceni známkami, ale učitel je hodnotí slovně. Hodnocení obsahuje určitou charakteristiku žáka a doporučení vhodné pro další rozvoj. Učitelé nejsou vázáni osnovami,
osnovy jsou zde pouze rámcové. O obsahu výuky diskutují se žáky i s rodiči dětí a řídí se aktuálním zájmem dětí o určitou oblast poznávání. Je zde kladen důraz na spolupráci, harmonické soužití, toleranci a respekt. Učitel je ve waldorfském pojetí brán jako rádce a průvodce, který dětem pomáhá poznávat svět kolem sebe. (Průcha, 1996; Zelina, 2000)

4.2 Základní rysy waldorfské pedagogiky

V rámci této kapitoly jsou specifikovány základní rysy waldorfské pedagogiky jako jsou: práce s barvami, eurytmie, denní, rytmus, umělecké činnost, kreslení forem, rozvoj smyslů, měsíční slavnosti a slavení svátků.

4.2.1 Práce s barvami


4.2.2 Eurytmie

Eurytmie je jakási viditelná řeč nebo zpěv, kdy základem bývá recitování či hudba. Východiskem eurytmie jsou samohlásky a souhlásky užívané v běžné mluvě. Každá samohlásku a souhlásku je vyjádřena určitým specifickým pohybem, to je základní teze eurytmie. Slova, kde více převažují samohlásky, vyjadřují vnitřní náladu a zážitky člověka. Naopak slova, kde převažují souhlásky, vyjadřují ve většině případů události odehrávající se ve vnějším světě. Ve waldorfské pedagogice se pracuje s faktem, že při vyslovení určité hlásky u člověka dojde k jakémusí tzv. „volnímu gestu“, které je neviditelné. Eurytmie má velký význam pro rozvoj duševní síly a pohybu celého lidského těla. (Calgren, 1991)
V mateřských školách jde zpočátku o jednoduchou práci s rytmickými cvičeními, které se postupně stávají složitějšími a náročnějšími. Děti také mohou nacvičit rytmicky-pohybové cvičení, která předvedou svým rodičům například na měšťanských slavnostech. Dle waldorfské pedagogiky eurytmie člověka zušlechťuje a pomáhá mu se sociálně vyrovnávat. Eurytmie je na waldorfských základních školách vyučována jako jeden ze základních předmětů. (Calgren, 1991)

4.2.3 Denní rytmus

Uspořádání denního režimu je pro dítě velice důležité. Je to jedna z jeho základních potřeb, která dítě vnitřně uklidňuje a dává mu řád. Uspořádání výuky ve waldorfských školách se neřídí podle toho, jak výuka vyhovuje učiteli, ale naopak, jak vyhovuje dětem. Je uspořádána organicky, je tedy členěna podle přirozených pochodů dětského organismu. Například ráno se dítě nejsnáze zaměřuje na činnosti myšlenkové, poté je vhodné zařadit rytmické a eurytmické činnosti apod. Dle toho jsou také uspořádány hlavní epochy. V souladu s těmito zásadami jsou uspořádány činnosti i v rámci jednotlivých epoch. (Calgren, 1991)

Den v mateřské škole začíná příchodem dítěte, a to znamená vítání s učitelkou a loučení s rodiči. Pro některé děti je loučení s rodiči velmi obtížné, proto je velice důležité přivítání s učitelkou. Ranní příchod dítěte je rituál mezi učitelkou a dítětem. Učitelka by měla přejít na stejnou pozici jako dítě, pohledit jej, umožnit mu fyzický kontakt, který vyžaduje, a naopak i vyslovovat děti, které fyzickému kontaktu příliš nehoví. Během důležitých míst může být ufokován hnutí a výjimky jejich různých pomůcek. Výběr je jen na dítěti, učitelka zde má roli různého pomoci učitelů a pomocí. Ukončení činnosti a přechod k další pro dítě těžké lekdy obtížný. Dítě je zabrané do hry, do „svého světa“ a náhodně sahá do příběhů a příběhových příběhů. Může jít například o básničky, písničky, hry na lyru, vstupu skřítka či zvířátka apod. (Ellerová in Růžičková, 2012)

Po volné činnosti ve většině případů následuje „ranní kruh“. Jde o určité rytuální, kde se děti posadí do kruhu, přivítají se, povídají si, sdělují si své zážitky, zpívají, cvičí, učí se básničky, učí se hře na jednoduché hudební nástroje apod. Činnosti v kruhu jsou ovlivněny například ročním obdobím. Po ranním kruhu obvykle následuje hygiena a dopolední svačina. Při
svačině a obědu sedí děti u kruhového stolu. Specifikem waldorfského přístupu je, že učitelka zpravidla sedí u stolu s dětmi a jí s nimi. Děti zde přirozeně napodobují učitelku, která by měla jít příkladem. Po svačině děti obvykle vykonávají činnosti venku. Po obědě následuje odpolední odpočinek. Při přípravě na odpočinek a převlékání dětí do pyţí učitelka obvykle zpívá ukolébavku na zklidnění dětí. Po ulehnutí učitelka kaţdé dítě pohladí a předčítá dětem pohádku z knih. Kromě denního rytmu má kaţdá mateřská škola stanovený i svůj týdenní rytmus, který se pravidelně opakuje. (Ellerová in Růţičková, 2012)

4.2.4 Umělecké činnosti

Ve waldorfské pedagogice se ve velké míře uţívá kreslení, malování, zpěv, hraní nebo i předvádění různých dramatických scének. Pomocí scének se dítě i učí, chápe potřebné souvislosti a má s danou věcí přímou zkušenost. Tento způsob výuky mu pomáhá se s okolním světem seznamovat. Připravené scénky mohou děti také předvádět rodičům na měsíčních slavnostech. Dítě se učí pracovat s hlinou, dřevem, barvami, učí se tkát na tklcovském stavu apod. Všechny tyto činnosti vyţadují trpělivost, snahu, vytrvalost, vůli, coţ dítě při práci rozvíjí. Uči se vytvářet kostýmy na vystoupení, nacvičují hru a mimo jiné se učí překonávat stres a trému při vystoupení, se hrá na hudební nástroje, zpívat atd. Úkolem waldorfské pedagogiky je rozvoj dítěte po všech stránkách, dítě má poté víceobecný rozhled a je dále schopno se věnovat specializované činnosti, kterou si později samo vybere. (Calgren, 1991)

Člověk ve svém ţivotě dělá spoustu rutinních činností, při kterých se nemůţe plně projevit. To mu umoţňují umělecké činnosti, do kterých dává kus sebe samotného, proţivá hluboké vnitřní záţitky. Abychom mohli s materiálem pracovat nebo něco tvořit, musíme se vţít do materiálu nebo činnosti, kterou provádíme. Umělecká činnost pomáhá dítěti odreagovat se, ale zároveň ho i vychovává. Během činnosti za pomoci učitele či vychovatele si dítě utváří postoje jak ke světu, tak k druhým lidem. (Calgren, 1991)

Ve waldorfských mateřských školách je často vyuţíván akvarel. Obvykle se jedná o určitý rituál opakující se jeden den v týdnu. Děti mívají tuto techniku velmi v oblibě. Jde o techniku, kdy se na mokrý papír nanaţejí barvy, které se do sebe zapoušťejí. Tekuté barvy se na papíře lesknou, světlo do nich vnáší jas. Děti mohou tvořit obraz na základě nějakého tématu (například pohádky) nebo mohou tvořit jen podle své fantazie. Při této činnosti je třeba papíru se zaoblenými rohy. Tyto papíry jsou ve waldorfské pedagogice obzvláště vyuţívány.
Zaoblené rohy jsou pro děti více harmonizující a přirozenější než rohy ostré. (Ellerová in Růžičková, 2012)

Ke kreslení se ve waldorfských mateřských školách užívají malé voskové kvádry nebo bločky, které jsou ze včelího vosku. Ke kreslení tak dítě může využít „bloček“ ze všech tří stran a nemusí se dítě omezet pouze na jeden hrot pastelky. Kreslení „bločky“ vytváří měkčí linie a snazší propojení jednotlivých barev. (Ellerová in Růžičková, 2012)

Kromě již zmíněného tvoření z hlíny a dalších přírodních materiálů se dětí ve waldorfské mateřské škole učí péct. Nejčastěji se dětí učí péct chleba. Učí se připravovat kvásek, míchat všechny suroviny dohromady, čekají, až těsto vykyne a následně ho zpracují v bochník. Hnětení těsta je pro děti velmi příjemné. Děti se učí jak s těstem citlivě zacházet, a rozvíjí tak i všechny svoje smysly. (Ellerová in Růžičková, 2012)

Ve waldorfské mateřské škole se velice využívá pohádek, a to jak čtených, tak i hraných. Proslednictvím pohádek dítě poznává okolní svět, osvojuje si morální hodnoty apod. V pohádkách vždy vítězí dobro nad zlem, kladi hrdinové míjají obecné pozitivní vlastnosti jako jsou: oddanost, statečnost, pravdomluvnost, obětavost atd. a v zastoupení zla se zde objevují vlastnosti jako pýcha, hloupost, zbabělost, zloba, lakomství atd. Dítě se s hlavními hrdinami ztotožňuje a vytváří si tak ve své fantazii různé obrazy a stává se součástí „jiného“ světa. Tyto prožitky jsou pro dítě v předškolním věku velmi důležité. Je možné, že někteří lidé v dnešní době ztotožňují význam pohádek proto, že dnešní doba je plná technických vymožeností a děti mohou přijímat pohádky skrze ně. Zde mají ovšem děti vše dané, jasné, zřetelné a není zde prostor pro dětskou fantazii a představivost, která je v tomto věku důležitá. Za zamyšlení také stojí, zda se postavy v televizních pohádkách chovají vždy tak, jak bychom očekávali. Jak již bylo řečeno, dítě se v předškolním věku učí nápodobou a často se s hrdiny ztotožňují. Je tedy na pováženou, zda jsou všechny hrané pohádky nebo komiksy pro děti v tomto věku vhodné.(Sterit, 1992, Blattman a kol., 2007)

4.2.5 Kreslení forem

Většina dětí se učí kreslit takovým způsobem, že nejdříve nakreslí silnou konturu nějakého objektu a tu teprve vybarví. Při tomto způsobu kreslení ale dochází k mnoha nezdarům. Dítě má pocit, že jeho výtvor není dokonalý, a proto jej neustále přetváří, gumuje, překresluje. To vede k tomu, že dítě je tak v kreslení nejisté a ztráci radost z tvoření. Ve skutečnosti se ale objekty neskládají z jasných, výrazných kontur, ale nevýrazných linek, které splývají v barevné plochy. Tento způsob vytváření obrazu, tedy z barevných ploch, je pro dítě
přirozenější a snadnější. Existuje ale řada geometrických útvarů, se kterými se běžně setkáváme (spirála, trojúhelníková střecha domu, sněhové vločky, šestiúhelníky včelích pláství, krystaly,…). Děti se tak například učí tyto geometrické tvary poznávat a následně je kreslit na papír. Děti například běhají v kruhu, ve spirálách, v osmičce a s těmito obrazci poté učitel dále pracuje v rámci eurytmie či výtvarných činností. (Calgren, 1991)

4.2.6 Rozvoj smyslů


(Smolková, 2007)

4.2.7 Měsíční slavnosti

Měsíční slavnosti jsou základním klíčem waldorfské pedagogiky. Děti zde ukazují rodičům či dalším příbuzným, co se za měsíc naučily. Jsou zde různě zpracovávány písně, básně, jsou předváděny různé dramatické hry apod. Děti i učitelé musí vynaložit společné úsilí na nácvik i předvedení vystoupení. Měsíční slavnosti jsou také prostředkem k seznamování rodičů navzájem, dětí z jiných tříd, rodičů a žáků. (Calgren, 1991)

4.2.8 Slavení svátků


Slavení narozenin dětí je také jedinečnou událostí. Jde o připomenutí narození, o shrnutí toho, co se dítě naučilo, co si přeje atd. Pro oslavence je vždy připraven slavnostní trůn obvykle z nějaké stavebnice překrytě barevnými látkami a před trůn se rozházejí další barevné látky jako symbol „nitek ze života“. Samotný oslavenec má na hlavě korunou a je ozdoben barevnou látkou. Oslavenci přeje jak sama učitelka, tak i všechny děti. Učí se podat ruku a správně přání formulovat. Přání může také doprovázet hra na lyre. (Ellerová in Růžičková, 2012; Valenta, 1993; Smolková, 2008)

4.3 Potřeby dítěte klíčové pro waldorfskou pedagogiku

V této podkapitole budou uvedeny základní potřeby, které zdůrazňuje waldorfská pedagogika. O tyto potřeby se waldorfská pedagogika opírá, neformulovala je však.

4.3.1 Potřeba náležitého přísunu podnětů zvenčí

V prvních sedmi letech svého života dítě vnímá svět všemi smysly. Dítě napodobuje gesta, mimiku, pohyby rukou, nohou. Nejde však pouze o vnější nápodobu, ale i o vnitřní. Dítě pozoruje naše chování k druhým lidem a dokáže z tohoto chování vyčíst náš postoj a postoj k němu, na základě toho si utváří základní morální hodnoty. Nápodoba významně napomáhá v socializaci dítěte do společnosti. Nápodoba se děje zpočátku nevědomě, posléze již vědomě. Je proto velmi důležité klást důraz na to, co děláme a neděláme, a uvědomovat si, zda jsme pro dítě tím správným vzorem k nápodobě. Pokud dítě projde celým procesem nápodoby za příznivých a uspokojivých podmínek, je na konci období předškolního věku plné životní síly, plné sebedůvěry a optimismu a je připraveno objevovat věci kolem sebe a chápat jejich souvislosti. Důležité je dítěti utvářet takové prostředí, které mu poskytne co nejvíce přímočárních vjemů. Hračky by tedy měly být vytvořeny z přírodních materiálů, aby dítěti poskytly možnost s předmětem dále pracovat, poznávat jej, a aby rozhvíjeli jejich tvořivost a fantazii. Waldorfský přístup upřednostňuje předkládat dítěti jednoduché, přirozené hračky
z přírodních materiálů a eliminovat hračky z plastu a hračky, které jsou již „hotové“, a nedávají tak dítěti příliš podnětů. To stejně platí i u obsahu činností předkládaných dítěti předškolního věku. Je vhodné dítěti nabízet přirozené činnosti, z kterých dítě čerpá zkušenosti a které jsou pro děti srozumitelné a dokáže se v nich snadno zorientovat. Proto waldorfská pedagogika čerpá ze slavností a svátků během roku, které se v určité periodicitě opakují. S tímto souvisí další potřeba dítěte předškolního věku – potřeba pravidelného řádu a rytmu. (Smolková, 2007; Smolková 2008; Calgren, 1991)

Matějček (1994) obdobně popisuje potřebu kvality, proměnlivosti a množství podnětů. Dítě potřebuje neustále nové podněty k tomu, aby bylo rozvíjeno. Podnětů však nesmí být příliš mnoho, aby nebyl organismus dítěte přetěžován, a naopak jich nesmí být ani příliš málo, aby se dítě nenudilo.

4.3.2 Potřeba smysluplného světa

Pro dítě předškolního věku je velmi důležitý určitý řád a rytmus. Dítě tak ví, co bude následovat, a snadněji se proto orientuje v čase a chápe souvislosti určitých jevů. Tato teze vychází z faktu, že se člověk s pravidelným rytmem setkává již v matčině lůnu – a to s pravidelným rytmem matčina srdece a dechu. Dále se dítě s pravidelným rytmem setkává v průběhu celého svého života. Pravidelný je jeho dech, tep srdece. Dítě chodí spát ve stejnou dobu, střídá se noc a den, fáze měsíce se pohybují v určité periodicitě apod. Proto by i denní rytmus dítěte měl být pravidelný, měl by mít řád, základní činnosti v průběhu dne by se měly opakovat. Dítě tím pádem nemusí přemýšlet nad věcmi, které budou následovat a „okrádat se“ o energii potřebnou k poznávání světa kolem sebe. Dítě má pocit, že má vše pod kontrolou, vždy má svůj smysl a účel. (Smolková, 2007; Calgren, 1991)


4.3.3 Potřeba vlastní společenské hodnoty

se tak cítí být potřebný a aktivně se účastní na dění kolem sebe. Učitel by měl znát každé dítě z hlediska jeho potřeb, aktuálního zdravotního stavu, aktuálního rozpoložení. K tomu je potřeba, aby s dětmi pracovala jedna stálá učitelka. (Smolková, 2007)

Matějček (2005) rovněž zdůrazňuje důležitost předškolního období, kdy dítě přechází za hranice rodinného prostředí a učí se tzv. prosociálnímu chování. Dítě se zařazuje do společnosti a učí se novým postojům, hodnotám a rolím.

### 4.3.4 Potřeba životní jistoty

Dítě předškolního věku potřebuje být přijímáno svými blízkými, a to bezvýhradně a bezpodmíněně. Rodiče, sourozenci, vychovatelé, vrstevníci dítěti umožňují přístup k informacím. Tyto osoby jsou pro dítě velice důležité. Ve waldorfské pedagogice je klade větší důraz na hodnocení a přístup dospělé osoby než na dítě samotné. Dospělý by neměl dítě hodnotit a porovnávat s ostatními z hlediska jeho výkonů a obsah činností a neměl dítě jeho zázemí ani neměl dítě jeho výkonů a obsah činností hodnocení. Dospělý by se také neměl přehnaně ukvapit v diagnostice dítěte, ale objektivně pozorovat všechny jeho projevy v příhlednutím jeho aktuálního stavu. (Smolková, 2007)

Matějček (1994) popisuje potřebu bezpečí a jistoty podobně. Dítě si potřebuje utvořit vztah k blízkému člověku. Tento vztah s počátku (nejčastěji) vytváří matce, která mu poskytuje ochranu a pomoc a uspokojuje jeho základní psychické potřeby. Pro uspokojení potřeby je nutné, aby dítě bylo přijato po psychické a citové stránce, ne pouze po stránce biologické.

### 4.3.5 Potřeba otevřené budoucnosti

Dítě má potřebu věřit, že stojí za to žít dlouhý život naplněný krásnými zážitky, a poznávat svět kolem sebe. Dospělý by měl dítěti pomoci tuto touhu naplnit a podpořit. Dítě v prvních sedmi letech věří, že svět je dobrý, nezkažený, a dospělý mu má být průvodcem v tomto světě. V dnešní době je však stále větší větší riziko rozpadu rodin, kariérních problémů rodičů atd., které mají za důsledek závislost dítěte na momentálních událostech a nemožnost utvořit si pozitivní očekávání budoucnosti. (Smolková, 2007)

Matějček (1994) také zdůrazňuje potřebu otevřené budoucnosti a životní perspektivy. Potřebou je vyjádřena jistá otevřenost a naopak uzavřenost osudu, kterou dítě potřebuje ke zdravému psychickému vývoji.
4.4 Osobnost učitele ve waldorfské mateřské škole

Aby se člověk mohl stát učitelem ve waldorfské mateřské nebo základní škole, musí mít kromě vysokoškolského pedagogického vzdělání absolvovaný i tříletý kurz, který zaštítuje Asociace waldorfských mateřských škol ČR. Musí být odborně způsobilý, mít znalosti z oblastí psychologie a pedagogiky a také musí mít morální vlastnosti, na kterých buduje svou přirozenou autoritu. (Valenta, 1993; Smolková, 2007)

Ve waldorfských školách vzniká mezi učiteli a žáky velmi osobní vztah. Základem tohoto vztahu je důvěra. Učitel je pro dítě vzorem, je pro něj velmi blízkou osobou, která mu pomáhá orientovat se ve světě. Učitel zde není autorita, která by pouze dávala dítěti příkazy, ale podle toho, jak se učitel chová, mu poskytuje morální vzory. Poté se tak chová i dítě. Učitelé zde často přesahují své kompetence, které jsou očekávány od učitelů na běžných školách. Učitel je zde pro děti oporou, snaží se v nich vzbudit zájem o poznávání světa kolem sebe a snaží se prohlubovat estetické cítění. Tento vztah má svá pozitiva, ale může mít i určitá rizika. (Smolková, 2007; Ullrich, 2011)

Steiner (1938) uvádí, že osobnost učitele značně ovlivňuje další život dítěte. Rozděluje učitele podle temperamentu a uvádí možná rizika, která z charakteru učitele vyplývají. Například cholerický učitel může u člověka zapříčinit různá somatická onemocnění, která se projeví v dospělém věku. Flegmatický učitel dítěti nestačí v jeho aktivitách, v jeho čilosti a touze poznávat svět. Tento učitel není schopný dítěti nabídnout stimuly, které potřebuje. Učitel melancholik se zabývá spíše sám sebou a je více zaujatý svými problémy. Sangvinický učitel je přístupný dojmům kolem sebe, nedokáže ale své dojmy projevit do hloubky. Steiner (1938) dále zdůrazňuje vliv výchovy a vzdělávání na dítě: „...jestliže běreme v úvahu celý člověkův život, a nejenom, jak je to pohodlnější, pouhé jeho dětství ..., pak si teprve ujasníme a pochopíme, jaký ústřední význam pro celý život člověka vlastně má výchova a vyučování, jak často se štěstí nebo neštěstí v ohledu duchovním, duševním nebo tělesně souvisí s vyučováním a výchovou.“ (Steiner, 1938, s. 17-18)

Velice důležitá je proto i sebevýchova učitele. Učitel by na sobě měl dále pracovat, a to jak po stránce vědomostní, tak se rozbíjet sám sebe. Mnozí učitelé mají dojem, že již dosáhli maxima ve svém vzdělání, a mohou tedy dále využívat svoje vědomosti a dovednosti bez dalšího seborezvíjení. Učitel by však měl být vnímavý a pozorný a neustále čerpat ze svých zkušeností a prohlubovat svoje schopnosti. Učitel by také měl neustále posilovat svoji vůli a naplňovat svoje předsevzaté cíle. Neměl by nabýt dojmu, že je již hotová osobnost, která si
vystačí „s tím, co má“. Měl by mít neustále tendence na sobě pracovat a jít za ideálem vlastní osobnosti. Jedině s takovým učitelem je dítě schopno se rozvíjet a hledat samo sebe. (Wirz, 2007; Smolková, 2008)
PRAKTICKÁ ČÁST

5. Artefiletické techniky v praxi

5.1 Cíl šetření

V rámci šetření jsme se rozhodli praktickou část práce doplnit o artefiletický program, který jsme vytvořili a aplikovali u vybrané skupiny dětí předškolního věku. Hlavním cílem byl rozvoj empatie a spolupráce a pochopení pojmů postižení.

Cíle:

Zjistit, zda lze vybranými artefiletickými technikami u vybrané skupiny dětí předškolního věku rozvíjet schopnost empatie.

Zjistit, zda lze vybranými artefiletickými technikami u vybrané skupiny dětí předškolního věku rozvíjet schopnost spolupráce a komunikace mezi dětí.

Zjistit, zda lze vybranými artefiletickými technikami u vybrané skupiny dětí předškolního věku rozvíjet vzájemnou důvěru mezi dětí.

Zjistit, zda lze vybranými artefiletickými technikami vybranou skupinu dětí předškolního věku seznámit s pojmem postižení.

Jaké artefiletické techniky lze aplikovat pro rozvoj empatie u vybrané skupiny dětí předškolního věku?

Jaké artefiletické techniky lze aplikovat pro rozvoj komunikace a spolupráce u vybrané skupiny dětí předškolního věku?

Jaké artefiletické techniky lze aplikovat pro rozvoj vzájemné důvěry ve vybrané skupině dětí předškolního věku?

Jaké artefiletické techniky lze aplikovat k docílení seznámit vybranou skupinu dětí předškolního věku s pojmem postižení?
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Šetření jsme prováděli ve Waldorfské mateřské škole v Olomouci, kde jsme vybrali třídu dětí předškolního věku, tedy dětí ve věku 4,5-6,5 let. V této třídě je 13 dětí ovšem ne vždy se podařilo všechny techniky artefiletického programu provádět se všemi dětmi. První den se programu účastnilo 13 dětí, z toho 7 chlapců a 6 dívek. Druhý den se programu účastnilo také 13 dětí, přičemž chyběla jedna dívka, ale přibyl jeden chlapec. Dívek tedy bylo 5 a chlapců 8. Třetí den se programu účastnilo pouze 11 dětí, z toho 6 chlapců a 5 dívek. Poslední, tedy čtvrtý den, se programu účastnilo opět 13 dětí, a to 7 chlapců a 6 dívek. Artefiletický program probíhal s dětmi se souhlasem rodičů a po domluvě s vedoucí mateřské školy a třídní učitelkou mateřské školy.

Šetření probíhalo ve Waldorfské mateřské škole Olomouc, Dobnerova. Jedná se o soukromou mateřskou školu, ve které výuka probíhá podle zásad waldorfské pedagogiky. Mateřská škola je rozdělena na tři oddělení podle věku dětí. Oddělení nejmladších dětí se nachází na odloučeném pracovišti na ulici Na Střelnici, Olomouc, oddělení starších dětí a oddělení předškoláků je na hlavním pracovišti mateřské školy na ulici Dobnerova, Olomouc. Šetření probíhalo v oddělení předškoláků.

5.3 Postup při sběru dat


V rámci naší asistenční praxe, která trvala čtyři týdny, jsme společně s třídní učitelkou vybrali třetí týden jako ideální pro provedení artefiletického programu s dětmi. V tomto období jsme již děti znali a děti znaly nás.
Spolupráce s třídní učitelkou i všemi ostatními zaměstnanci waldorfské mateřské školy byla výborná. Všichni zaměstnanci byli maximálně vstřícní a ochotní. Třídní učitelka nám také ochotně pomáhala před i při realizaci programu i s přípravou potřebných pomůcek k práci.

5.4 Metoda šetření


5.5 Analýza šetření

Artefiletický program pro děti předškolního věku na téma: Přijetí kamaráda s postižením

Kamaráda s postižením

Cílová skupina: skupina intaktních dětí předškolního věku

Věk dětí: 4,5-6,5 let

Počet dětí: 11-13

Základní vymezení a hlavní cíle programu: Díky programu se děti seznámi s různými typy postižení a tyto získané znalosti posléze případně mohou reflektovat v praxi. Tato situace, kdy
se dítě setká s osobou s postižením, pro ně tak bude snáze akceptovatelná a pochopitelná. Program by v dětech měl vytvořit všeobecné povědomí o osobách s postižením ve společnosti a dokázat snadněji uchopit situace, v nichž se s lidmi s postižením bude setkávat. Základní myšlenkou programu je vytvořit pro potenciální dítě s postižením takové prostředí, které mu umožní snáze se začlenit mezi své vrstevníky. Program je koncipován tak, aby byl aplikovatelný i u intaktních dětí předškolního věku v různých mateřských školách. Jedná se pouze o jednu z možností, jak s dětmi pracovat při přípravě na příchod jedince s postižením.

Arefiletický program je sestaven tak, aby u dětí došlo k rozvoji a prohloubení některých vybraných schopností a dovedností. Na začátek každého dne jsou vybrány „zahřívací techniky“, které děti aktivizují a jsou tématicky zvolené tak, aby korespondovaly s cíly celého dne. Důležitá je schopnost empatie a pochopení, aby se dítě do člověka s postižením dokázalo včítit a dokázalo jej snáze pochopit. K tomuto rozvoji byly vybrány techniky: Empatie a postižení, Levá ruka, Zavřené oči, Ideální lidé, kresba na téma „Člověk s postižením“ a také skupinová kresba na téma „Já a kamarád s postižením“. Dále byly vybrány techniky rozvoji schopností spolupráce a komunikace u dětí, jsou to: Procházky s důvěrou, Kresba ve dvojici jednou tužkou a skupinová kresba na téma „Já a kamarád s postižením“. K rozvoji důvěry mezi dětmi, která je důležitá v navazování kontaktu s druhými, je využita technika: Procházky s důvěrou. Děti se po celou dobu seznamovaly s pojmem postižení a to jednak formou rozhovoru a diskuze mezi činnostmi nebo konkrétními technikami: Empatie a postižení, Levá ruka, Zavřené oči, Ideální lidé, Procházky s důvěrou, kresba na téma „Člověk s postižením“, skupinová kresba na téma „Já a kamarád s postižením“. U některých technik děti mají mít možnost si samy vyzkoušet různá omezení, u některých je téma diskuze i technika zaměřená konkrétně na tuto problematiku.

Den 1.

*Cíle 1. dne:* Cílem prvního dne programu je seznámit děti se svým vlastním tělem a jeho možnostmi. Motivovat děti k dalším činnostem.

*Charakteristika aktivity č. 1*

Zahřívací činnost: Seskupování a přeskupování (Liebmann, 2005)

*Důvod výběru aktivity:* Tato činnost je vybrána na úvod jako činnost zahřívací, aktivizační a seznamovací. Děti se pomocí této techniky rozvíjí schopnost diferencovat a třídit podle vnějších viditelných znaků.
**Popis techniky:** Děti utvoří tvořit skupiny podle určitých znaků vyskytujících se ve skupině (skupinu například utvoří ti, kteří mají hnědé oči). Zpočátku jsou vybírány jednoduché pokyny, později již pokyny složitější. Hra končí pokynem na utvoření skupiny dětí s brýlemi. Poté následuje diskuse, kde hlavními otázkami mohou být: „Jak děti vnímají někoho s brýlemi? Jak brýle vnímá dítě, které je používá?“ apod.

**Cíl:** Cílem této aktivity je děti aktivizovat, rozvíjet schopnost diferenciace a uvědomění vnějších viditelných znaků.

**Organizační forma:** skupinová

**Pomůcky:** žádné

**Časová náročnost:** 3-5 minut

**Motivace:** K motivaci je využit plyšový medvěd, který má sám brýle a je nedoslýchavý. Ten děti nejprve přivítá, pozdraví se s nimi a motivuje je k první činnosti. Činnosti děti nadále provází a poté je motivuje k následné diskuzi.

**Průběh aktivity:** Nejprve se děti posadí do kruhu na koberec, dále proběhne seznámení dětí s plyšovým medvědem, poté úvodní motivace k činnosti. Samotná činnost děti bude probíhat v prostoru třídy. Po dokončení činnosti následuje reflexivní dialog.

**Závěr:** Tato technika se částečně podařila. Je nutné důsledněji vysvětlit dětem pravidla. Děti si vnější viditelné znaky uvědomovaly a byly schopné je diferencovat.

**Sebereflexe a zhodnocení:** Seznámení s plyšovým medvědem probíhalo bez problémů, medvěd se každému s dětí představil a děti se představily jemu. Některé děti byly ochotné se představit, některé zpočátku projevovaly stydlivost nebo se snažily před ostatními předvěst. Po počátečním představení následovalo vysvětlení první hry. Při první hře děti projevovaly nejistotu a je také možné, že nesprávně pochopily pravidla hry. Děti totiž místo toho, aby tvořily skupinky, se začaly navzájem překřikovat. Některé děti se do této činnosti nechtěly vůbec zapojit. I přes to však nakonec hra dětí bavila. Při následné diskuzi bylo znát, že děti nemají žádné obavy nebo stydlivost vůči člověku, který nosí brýle.

(viz příloha č. 1 – obrázek č. 1)

**Charakteristika aktivity č. 2**

Hlavní činnost: **Empatie a postižení** (Liebmann, 2005)

**Důvod výběru aktivity:** Činnost je vybrána z důvodu rozvoje vnímání vlastního těla a poznání typu postižení díky vlastní zkušenosti.
**Popis techniky:** Děti si zde vyzkouší malovat jinými částmi svého těla, než jsou zvyklé, a to nohou a ústy. Díky činnosti si děti mají proinčít koordinaci různých částí těla, která je pro ně obtížná, a také by si měly uvědomit si náročnost takovéto práce zábavnou formou hry.

**Cíl:** Cílem aktivity je uvědomění si vlastního těla a jeho možností, uvědomění si důsledků omezení.

**Organizační forma:** hromadná

**Pomůcky:** Papír velikosti A3, tužka nebo pastelka

**Časová náročnost:** 10 minut

**Motivace:** Děti k činnosti motivuje vedoucí prostřednictvím plyšového medvěda. Ten činnost dětem vysvětlí a instruuje. Poté jde o dětskou aktuální formu zábavy.

**Průběh aktivity:** Děti sedí v kruhu na koberci, stejně jako u předchozí aktivity. Následuje motivace k činnosti a samotná činnost. Nejprve si děti zkusí malovat nohou, tužku si umístí mezi palec a ukazováček jedné nohy. Poté namalují z druhé strany papíru obrázek ústy.

**Závěr:** Cíl techniky se podařilo naplnit. Děti si uvědomovaly své omezení a jeho důsledky. Z pozorování dětí i následného rozhovoru s učitelkou, bylo znát, že děti technika bavila. Děti se k technice později vyjádřovaly pozitivně.

**Sebereflexe:** K této činnosti se nám děti podařilo motivovat již více. Bylo znát, že je činnost velmi baví. Každá dítě mělo k dispozici velký papír velikosti A3 a barevnou pastelku, kterou si mohlo vybrat dle vlastní volby. Jelikož činnost probíhala v mateřské škole s waldorfskou pedagogikou, děti neměly k dispozici černou barvu. K tomu, aby se dětem dařilo malovat na papír nohou, bylo zapotřebí sundat ponožku. To některé děti zpočátku odmítaly a rozhodly se, že budou malovat nohou, ačkoliv mají ponožku oblečenou. Vedoucí činnosti jim v tom nebránila. Po chvíli ale zjistily, že lepe jde kreslit s ponožkou vysvlečenou. Šlo o vlastní zkušenost, ke které děti mohly samy dojít. Některé děti také měly tendence si pastelku přidržovat rukou, to by však znehodnotilo účel činnosti, proto jim tato dopomoc byla zamítnuta.

Některé z dětí byly dokonce nešťastné, že se jim obrázek pomoci nohy nepodařilo namalovat podle jejich představ, proto je vedoucí uklidňovala a ujišťovala je, že kreslení nohou je velmi těžké a potřebuje procvičovat. Poté se děti uklidnily a byly se svou tvorbou spokojeny.

Kresba ústy děti také velmi bavila. Podle slov některých dětí, byl tento způsob práce jednodušší než kresba nohou. Některým dětem se nepodařilo nakreslit obrázek podle jejich představ. Ze svých výtvorů ale měly radost a navzájem si je ukazovaly. Na závěr se vedoucí dětí ptala, zda si během tvoření uvědomovaly omezení vyplývající z činnosti vykonávané
jinou částí těla, než je pro ně přirozená. Většina dětí si těžkost situace uvědomovala skrze to, že se jim nedařilo své obrázky nakreslit tak, jak by je nakreslily rukou.
(viz příloha č. 1 – obrázek č. 2,3,4,5)

**Charakteristika aktivity č. 3**

Hlavní činnost: **Levá ruka**

**Důvod výběru aktivity:** Tato činnost navazuje na techniku předchozí. Cílem aktivity je rozvoj vědomí vlastního těla poznání typu postižení díky vlastní zkušenosti.

**Popis techniky:** Děti si vyzkouší kreslit opačnou rukou, než jsou zvyklé pracovat normálně. Díky činnosti si děti mohou pročicíti koordinaci těla a také si měly uvědomit obtížnost takové práce zábavnou formou hry.

**Cíl:** Uvědomění vlastního těla a jeho možností, koordinace těla a uvědomění důsledků omezení.

**Organizační forma:** hromadná

**Pomůcky:** papír velikosti A4, tužka nebo pastelka

**Časová náročnost:** 5 minut

**Motivace:** Děti k činnosti motivuje vedoucí prostřednictvím plyšového medvěda. Ten činnost dětem vysvětlí a instruuje je. Povzbuzuje děti i v průběhu činnosti.

**Průběh aktivity:** Aktivita volně následuje za aktivitou předchozí. Děti využívají prostor třídy na zemi, vezmou si papír a jsou instruovány k další činnosti. Poté následuje samotná činnost a ukončení aktivity.

**Závěr:** Cíl této techniky se podařilo naplnit. Dětem se podařilo více koordinovat své tělo a vytvořit tak výsledný produkt.

**Sebereflexe:** Technika volně navazovala na předcházející a měla za úkol ji dále rozvíjet o další zkušenost. Děti měly nakreslit libovolný obrázek opačnou rukou, než je pro ně přirozené. Tedy děti, které běžně drží tužku v pravé ruce, ji držely v levé a naopak děti, které běžně drží tužku v levé ruce, ji držely v pravé. Tento způsob činnosti byl pro děti nejjednodušší. Nebylo pro ně tolik obtížné malovat druhou rukou. Na závěr se vedoucí dětí opět zeptala, zda si uvědomovaly omezení vyplývající z činnosti vykonávané opačnou rukou. Většina dětí uvedla, že ano, ale že pro ně činnost nebyla tolik obtížná jako kresba nohou, či ústy.
(viz příloha č. 1 – obrázek 6)

**Charakteristika aktivity č. 4**

Hlavní činnost: **Zavřené oči**
Důvod výběru aktivity: Činnost je poslední aktivitou na rozvoj uvědomění si vlastního těla a vnímání typu postižení pomocí vlastní zkušeností a na rozvoj hmatu. Děti si díky aktivitě mají uvědomit, jaké je, kreslit bez opory zraku.

Popis techniky: Děti si musí papír i tužku nejdříve nahmatat a nakreslit libovolný obrázek se zavázanýma očima. Činnost je také pro děti velice obtížná.

Cíl: Cílem aktivity je uvědomění vlastního těla a jeho možností, uvědomění důsledků omezení.

Organizační forma: hromadná

Pomůcky: papír o velikosti A3, tužka nebo pastelka, šátek

Časová náročnost: 5 minut

Motivace: Děti k činnosti motivuje vedoucí pomocí plyšového medvěda. Následuje samotná činnost, kdy děti zkouší kreslit na papír s očima zavázanýma šátkem.

Průběh aktivity: Aktivita volně následuje za aktivitou předchozí. Děti stále využívají prostor třídy na zemi, vezmou si další papír, vedoucí jim zaváže oči šátkem a instruuje je k nakreslení libovolného obrázku na papír. Poté následuje samotná činnost a ukončení aktivity.

Závěr: Cíl techniky se podařilo naplnit. Dle pozorování dětí bylo znát, že si obtížnost omezení uvědomují a snaží se vyúživat své kompenzační smysly.


Celková doba programu: 45 minut

Specifika waldorfské pedagogiky objevující se v programu: Během činnosti byla přítomna i učitelka, která se zapojovala do činností společně s dětmi. Byla tak jejich vzorem a děti byly více motivované k činnosti. Další zvláštnosti waldorfské pedagogiky bylo vyřazení černé pastelky. Podle waldorfské pedagogiky černá pastelka na děti působí příliš negativně.

Zajímavosti z prvního dne činnosti: Děti přijaly medvídka velice pozitivně a myslíme, že to i
zvýšilo jejich motivaci k činnosti. Děti si chtěly méďu neustále hladit, dotýkat se ho i jeho brýlí. Jedna dívka měla oranžovou pastelku a neustále ji přikládala k medvědovým brýlím (které jsou z rezavého drátku) a říkala, že medvěd má stejné brýle (tato dívka nosí také brýle).

Na začátku, při seznamování jsme se dětí zeptali, jestli si všimly, že je na medvídkovi něco zvláštního, všechny děti si všimly právě brýlí a některé zmínovaly i oblečení (medvědek má kalhoty a košili).

V průběhu činností se mezi dvěma chlapci strhla diskuze. Nejdríve si všimli medvídkových brýlí a chybějících skel, poté začali debatovat o vhodnosti nošení brýlí, když má člověk oči v pořádku. Babička jednoho chlapce prý totiž říká, že si její brýle nemá nasazovat, protože si tím kází oči. Vedoucí činnosti překvapilo, jak mu druhý chlapec začal vysvětlovat: „Když máš zdravé oči, tak ti ty brýle můžou uškodit, ale když máš oči špatné, tak ti brýle pomůžou.“ Tohle bylo opravdu třené a pravdivé vysvětlení.

**Doplnění k prvnímu dni programu:** Mimo činnosti, které byly součástí programu, vedoucí dětem četla úryvek z knihy „Půďáci ze staré školy“ od autora Milana Valenty. V této knize se děti formou příběhů seznamují s „Půďáky“, strašidýlky z půdy a holčičkou, která má naslouchátko. Tato činnost je pouze doplňující, ale má být podnětem pro další reflektivní diskuze. V rámci prvního dne programu vedoucí četla úvod knihy, kde se děti seznamují s jednotlivými postavami.

**Den 2.**

**Cíle 2. dne:** Hlavními cíly druhého dne programu je posilování důvěry, empatie, rozvoj komunikace a spolupráce – ve dvojicích.

**Charakteristika aktivity č. 5**

Zahřívací činnost: **Posílování důvěry** (Liebmann, 2005)

**Důvod výběru aktivity:** Úvodní aktivita zahřívací, má za úkol děti aktivizovat a zároveň posílit důvěru mezi nimi.

**Popis techniky:** Děti mají za úkol se posadit na koberec a jedno dítě se včítí do role „nevidomého“ tak, že mu vedoucí programu zaváže přes oči šátek. Tento „nevidomý“ zůstane na svém místě a vedoucí před něj přivede jiné dítě, které má „nevidomý“ za úkol rozpoznat podle hmatu. Děti si díky této aktivitě mají uvědomit jaké to je být v roli nevidomého, a rozpoznat obličej svého kamaráda pouze pomocí hmatu. Děti tak zároveň podpoří rozvoj svého hmatu a ostatních smyslů.
**Cíl:** Vytvoření důvěry mezi dětmi navzájem, rozvoj spolupráce mezi dětmi, rozvoj hmatu, empatie, seznámit s pojmem zrakové postižení.

**Organizační forma:** skupinová

**Pomůcky:** 1 šátek

**Časová náročnost:** 5 minut

**Motivace:** Nejprve vedoucí děti vyzve, aby se posadily do kruhu na koberec. Poté se s dětmi přivítá prostřednictvím plyšového medvěda a zahájí motivační diskuze na téma „nevidomý člověk“. Vhodným způsobem dětem vysvětlí, kdo je to nevidomý člověk a vodící pes. Vysvětlí také, proč má nevidomý člověk bílou hůl, a motivuje děti k tomu, aby si zkusily, jaké je být na chvíli nevidomým člověkem.

**Průběh aktivity:** Přivítání s dětmi, úvodní diskuze a seznámení s tématy „nevidomý člověk“, „vodící pes“, „bílá hůl“ apod. Motivace k činnosti, samotná činnost, ukončení činnosti.

**Závěr:** Děti mezi sebou spolupracovaly, uvědomovaly si, jak je těžké spoléhat se pouze na svůj hmat. Děti se podařilo seznámit s pojmem zrakové postižení.


**Charakteristika aktivity č. 6**

Hlavní činnost: *Ideální lidé* (Liebmann, 2005)
**Důvod výběru aktivity:** Aktivita je zvolena pro rozvoj představivosti, a také proto, aby si děti uvědomily, zda ideální člověk existuje, či ne.

**Popis činnosti:** Děti mají za úkol z plastelíny vymodelovat člověka, který bude podle jejich představ ideální. Jedná se o jednu část, kdy děti vytváří vizuální podobu člověka, v další části následuje diskuze, kdy děti přemýšlí nad tím, jaké by tento člověk měl mít vlastnosti.

**Cíl:** Cílem této činnosti je rozvoj představivosti, empatie, porozumění.

**Organizační forma:** hromadná

**Pomůcky:** plastelína, podložka

**Časová náročnost:** 10 minut

**Motivace:** Vedoucí programu prostřednictvím plyšového medvěda uvede činnost diskuzí a úvahou, zda existuje ideální kamarád. Poté děti motivuje k činnosti – vytvoření „ideálního“ kamaráda z plasteliny.

**Průběh aktivity:** Úvodní diskuze na téma, zda existuje ideální kamarád. Motivace k činnosti, vlastní činnost, ukončení činnosti a následná diskuse.

**Závěr:** Tato technika je pro děti předškolního věku dost abstraktní. Děti neznají pojem „ideální“. Cíle této techniky se podařilo naplnit jen částečně.


**Charakteristika aktivity č. 7**

Hlavní činnost: **Procházky s důvěrou**

**Důvod výběru aktivity:** Díky aktivitě si děti vyzkouší roli „nevidomého“ a jeho „průvodce“. Technikou je rozvíjena schopnost spolupráce, empatie, důvěra v druhé.

**Popis techniky:** Děti mají za úkol utvořit dvojice. Jeden v této dvojici má zavázané oči šátkem a druhý jej drží za paži, provádí jej po třídě a seznamuje ho s různými druhy
materiálů, povrchů apod. Poté následuje diskuze s otázkami například: „Jak se děti cítily se zavázanýma očima?“ „Měly ve svého kamaráda-průvodce důvěru?“.

Cíl: Cílem činnosti je rozvoj schopnosti komunikace, spolupráce a důvěry.

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: šátky

Časová náročnost: 5-10 minut

Motivace: Plyšový medvěd dětem nejprve vysvětlí činnost, dále je k činnosti motivuje a hlavně upozorní na to, aby děti chodily po třídě pomalu a vnímaly věci kolem sebe.

Průběh aktivity: Počáteční diskuze, motivace k činnosti, upozornění dětí na bezpečnost pohybu ve třídě. Následuje samotná činnost, ukončení činnosti a reflektivní diskuze a shrnutí celého programu.

Závěr: Cíle techniky se podařilo naplnit jen částečně. Po následného rozhovoru s učitelkou jsme usoudily, že u této techniky by bylo vhodné zvolit spíše venkovní prostory a dětem více vysvětlit podmínky pohybu.

Sebereflexe: Po modelování ideálních kamarádů se děti přesunuly zpět na koberec, kde jim vedoucí prostřednictvím plyšového medvěda vysvětlila další činnost. Při této činnosti měly děti za úkol se ve dvojici procházet po třídě, přičemž jeden z dvojice měl vždy zavázané oči šátkem. I přes to, že vedoucí děti důrazně upozorňovala, aby se po třídě pohybovaly pomalu, nevrážely do sebe, došlo k několika srážkám. Z těchto důvodů bylo vhodné hru ukončit. Po této činnosti si děti opět sedly na koberec a společně diskutovaly nad právě dokončenou činností. Vedoucí se děti ptala na to, jaké měly pocity, když měly zavázané oči. Některé děti odpověděly, že jim to vůbec nevadilo, jiné projevovaly obavy a nejistotu. Plynule pak přešla diskuze k hodnocení celého programu a k otázkám, která aktivita se dětem líbila nejvíce.

Celková doba programu: 50 minut

Specifika waldorfské pedagogiky objevující se v programu: Po celou dobu programu byla přítomna i učitelka. Ta se společně s dětmi snažila zapojit, hlavně při modelování „ideálních“ lidí. Při dalších činnostech děti usměrňovala (hlavně při poslední aktivitě – Procházky s důvěrou) a povzbuzovala je k činnostem.

Doplnění k programu: Jako doplnění k programu vedoucí dětem později četla další úryvek z knihy „Půďáci ze staré školy“. V další části se děti seznámily s dívkou Johankou, která nosí naslouchátko. K tomuto tématu se budeme nadále vracet při dalších činnostech a diskuzích.
Den 3.


Charakteristika aktivity č. 8

Zahřívací činnost: Zrcadlení (Liebmann, 2005)

Důvod výběru aktivity: Aktivita je vybrána k aktivizaci dětí, jedná se o úvodní činnost. Činnost má u dětí rozvíjet schopnost empatie, včetně se do druhé a nápodobu.

Popis techniky: Děti vytvoří dvojice a navzájem se dohodnou, kdo z nich bude „předvaděč“ a kdo „zrcadlo“. „Předvaděč“ vyjadřuje různé emoce – například: smích, pláč, hněv apod. a „zrcadlo“ jej bude napodobovat. Po předem domluveném signálu si děti svoje role vymění.

Cíl: Cílem této aktivity je rozvoj schopnosti empatie, neverbální komunikace a nápodoby.

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: žádné

Časová náročnost: 2-3 minuty

Motivace: Nejspíše se vedoucí přívitá s dětmi prostřednictvím plyšového medvěda. Poté jim uvede první činnost a vysvětlí pravidla. Upozorní také děti na to, že je zde nutné mlčet a vyjadřovat se pouze neverbálně. Dále děti motivuje k činnosti.

Průběh aktivity: Přivítání se s dětmi, seznámení s pravidly hry, upozornění na další podstatná pravidla hry, motivace k činnosti. Dále bude následovat rozdělení dětí do dvojic a samotná činnost, výměna rolí. Vedoucí činnost ukončí a opět děti usadí do kruhu na koberec, následuje diskuze.

Závěr: Na základě empatie a schopností nápodoby, děti byly schopné napodobit emoce druhého člověka.

Sebereflexe: Na úvod se vedoucí programu s dětmi přivítala s pomocí plyšového medvěda, který děti celý programem provází a motivuje. Dále dětem vysvětlila pravidla činnosti. Zpočátku některé děti nevěděly, co mají předvádět, po chvíli se ale osaměly a hru si společně užily. Jedna z dívek nechtěla činnost vykonávat, později se však zjistilo, že je celkově indisponovaná. Po dokončení činnosti se vedoucí děti zeptala, zda pro ně bylo těžké napodobit emoci svého kamaráda. Většina dětí odpověděla, že se jim činnost nezdála nijak složitá. Po úvodní hře se děti posadily opět do kruhu na koberec a vedoucí se děti zeptala na pohádku, kterou jim předchozí dny předčítala. V tomto příběhu vystupuje dívka Johanka, která nosí naslouchátko. Vedoucí se nejprve děti zeptala, zda vědí, co to naslouchátko vlastně

Charakteristika aktivity č. 9
Hlavní činnost: Kresba na téma „člověk s postižením“

Důvod výběru aktivity: Činnost byla vybrána k osvojení pojmů postižení a přijmutí faktu, že člověk s postižením patří do běžné společnosti a není třeba obávat se kontaktu s ním.

Popis techniky: Při této činnosti mají děti za úkol nakreslit, jak si představují člověka s postižením. Kresbě předchází úvodní motivační diskuze a následuje ji kromě toho i diskuse s možnými otázkami například: „Jak se dětem obrázek tvořil?“ „Jak se jim činnost líbila?“

Cíl: Cílem činnosti je osvojení pojmu postižení a přijmutí skutečnosti, že i lidé s postižením patří do společnosti. Dále rozvoj schopnosti empatie a představivosti.

Organizační forma: hromadná

Pomůcky: papír velikosti A3, libovolné kresebné médium (pastelky, tužka, fixy)

Časová náročnost: 10 minut

Motivace: Děti byly motivovány předešlou diskuzí, kde se vedoucí dětí ptá, zda znají člověka, který má naslouchátko, nebo člověka, který používá invalidní vozík. Motivace vychází také z knížky, ze které vedoucí předchozí dny předčítala úryvky.

Průběh aktivity: Motivace předešlou diskuzí, popis činnosti, samotná činnost dětí. Po ukončení činnosti následuje reflektivní diskuze k činnosti.

Závěr: Všechny děti se podařilo k činnosti motivovat. Děti se seznámily s pojmem postižení a vyjádřily svoje představu na papír.

Seбереж reflexe: Po předešlé motivační diskuze děti začaly u stolů kreslit, jak si představují člověka s postižením. Dva chlapci na papír nakresliili plyšového medvěda s brýlemi, který je celým programem provází. Jeden chlapec nakreslil člověka, který má zlomenou nohu, je tedy na vozíčku a jede k němu sanitka. Vedoucí chlapci tedy vysvětlila, že člověk se zlomenou nohou na vozíčku být může, ale jen dočasně. Celkově děti činnost velice bavila, bylo znát jejich zaujetí a soustředěnost pro činnost.

(viz příloha č. 1 – obrázek 12,13,14)
Charakteristika činnosti č. 10

Hlavní činnost: Kresba ve dvojici jednou tužkou (Liebmann, 2005)

Důvod výběru aktivity: Aktivita je vybrána k rozvoji spolupráce mezi dětmi, k rozvoji neverbální komunikace.

Popis techniky: Děti při činnosti mají k dispozici pouze jeden papír a jednu tužku. Obě děti drží společně jednu tužku a musí se beze slov dohodnout, co nakreslí. Tato činnost je pro děti velice obtížná právě z důvodu omezení verbální komunikace.

Cíl: Cílem této aktivity je rozvoj spolupráce mezi dětmi a rozvoj neverbální komunikace.

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: papír velikosti A4, tužka nebo pastelka

Časová náročnost: 5 minut

Motivace: Vedoucí děti k činnosti motivuje pomocí plyšového medvěda. Vysvětlí dětem průběh a pravidla činnosti. Dále je upozorní na omezenou možnost komunikace při této hře.

Průběh aktivity: Uvedení činnosti, vysvětlení pravidel, upozornění na zvláštní pravidla, motivace k činnosti. Poté následuje samotná činnost a závěrečná diskuze nad činností a zhodnocení programu celého dne.

Závěr: Dle vyjádření učitelky, je pro děti omezení komunikace v tomto věku velice obtížné. Techniku se podařilo uskutečnit pouze s pozměněnými podmínkami. Nedošlo tedy k rozvoji neverbální komunikace, k rozvoji spolupráce ale ano.

Sebereflexe: Děti byly motivovány plyšovým medvědem k činnosti. Poté si připravily papír a jednu tužku ve dvojici a pokusily se nakreslit obrázek. Byly také upozorněny na to, že při činnosti nesmí se svým kamarádem komunikovat. Činnost se některým dětem velice dařila, jiné s činností měly větší obtíže. Nejtěžší bylo pro děti vydržet nekomunikovat mezi sebou. Tohle bylo pro děti velice obtížné a většině dětí se to nedařilo.

Po činnosti následovala diskuze v kruhu na koberci. Děti tuto činnost hodnotily velice pozitivně, vadilo jim ale, že mezi sebou nesměly komunikovat. Na otázku, která činnost se dětem líbila nejvíce, odpověděly, že Kresba postiženého člověka. Celkově byly děti po programu pozitivně naladěny a bylo znát, že se jim program líbil. Na závěr se vedoucí s dětmi rozloučila prostřednictvím plyšového medvěda a přislíbila příchod i další den. Děti se na další činnosti a příchod plyšového medvěda velice těšily. 

(viz příloha č. 1 – obrázek 11)

Celková doba programu: 45 minut
Zajímavosti ze třetího dne programu: Děti se na příchod plyšového medvěda velice těšily, nemohly se dočkat, jaké činnosti budou společně s ním vykonávat. Zajímavá byla diskuze, která se rozvířila při otázkách, zda děti znají nějakého člověka s postižením. Děti se snažily předhánět v tom, kdo co řekne první. Děti zde měly možnost uvědomit si, že s lidmi s postižením běžně setkáváme.

Specifika waldorfské pedagogiky objevující se v programu: Programu se účastnila také učitelka, která se zapojovala do všech činností společně s dětmi. To zvýšilo jejich motivaci k práci a celkové nadšení. Děti neměly k dispozici černou pastelku.

Doplnění k programu: Stejně jako předešlé dny vedoucí později četla dětem další úryvek z knihy Půďáci ze staré školy. Děti příběh velmi zaujal a během zbytku dne se vedoucí dále ptaly na Půďáky a také o nich diskutovaly mezi sebou.

Den 4.

Cíle 4. dne: Cílem čtvrtého dne je shrnutí celého programu i toho, co se děti naučily. Dále rozvíjet schopnost spolupráce – ve skupině, empatie, komunikace.

Charakteristika činnosti č. 12
Zahřívací činnost: Pošli masku (Liebmann, 2005)

Důvod výběru aktivity: Aktivita byla vybrána k aktivizaci dětí, rozvoji empatie, vcitění.

Popis techniky: Činnost spočívá v tom, že se děti posadí na koberec do kruhu, vedoucí nasadí určitý výraz tváře a ten pomocí rukou předá dítěti vedle sebe. Dítě výraz tváře napodobí, vytvoří na svém obličejí vlastní výraz, který předá svému kamarádovi vedle sebe. Činnost končí v okamžiku, kdy se vystřídají všechny děti a emoce doputuje zpět k vedoucí programu.

Cíl: Cílem činnosti je aktivizace dětí, rozvoj empatie, vcitění, spolupráce, pozornosti.

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: žádné

Časová náročnost: 3 minuty

Motivace: Nejdříve se vedoucí pomocí plyšového medvěda přivítá s dětmi. Dále vysvětlí pravidla následující činnosti a motivuje děti k práci. Po dokončení činnosti vedoucí dětem vysvětlí další činnost, která bude následovat.

Závěr: Děti byly schopné napodobit pouze jednu emoci, kterou dále zopakovali, nebyly schopné vymyslet a předat emoci odlišnou. Děti se podařilo aktivizovat k další činnosti.

Sebereflexe: Na začátek programu se plyšový medvěd přivítal se všemi dětmi. Děti byly velice nadšené z příchodu medvěda a snažily se mu vypovědět všechny svoje zážitky, které předešlý den zažily. Po úvodním přivítání vedoucí dětem vysvětlila pravidla následující činnosti a názorně jim ukázala, co mají dělat. Děti se s nadšením pustily do hry. Většina dětí předala pomocí svých rukou úsměv, proto vedoucí děti vyzvala k tomu, aby vymyslely jinou emoci a tu si v kruhu postupně předaly. Děti si tedy předávaly „zamračený obličej“. Dětem se činnost velice líbila a s napětím čekaly, jaká činnost bude dále následovat.

Charakteristika činnosti č. 12

Hlavní činnost: Skupinová kresba na téma „já a kamarád s postižením“

Důvod výběru aktivity: Aktivita byla zvolena jako závěrečná činnost celého programu. Děti při ní zúročí všechny poznatky, které se díky programu naučily. Technika má dále rozvíjet u dětí schopnost spolupráce ve skupině, schopnost empatie a upevni pojmů postižení a přijetí faktu, že člověk s postižením je integrální součástí naší společnosti a naučit se tuto skutečnost tímto způsobem vnímat.

Popis techniky: Děti se při této činnosti rozdělí na dvě velké skupiny. Každá skupina má k dispozici jeden velký papír a prstové barvy. Děti mají za úkol znázornit na papír sebe a kamaráda s postižením. Prstové barvy byly vybrány záměrně, z důvodu taktilního rozvoje a vnímavosti barvy a povrchu. Po dohodě s učitelkou vedoucí rozhodla, že bude lepší, když si jeden zástupce z každé skupiny vylosuje lístek, kde bude napsán jeden typ postižení, které bude celá skupina malovat. Předejde se tak vzájemným hádkám a rozporům a některých dětí z činnosti.

Cíl: Cílem této činnosti je shrnutí a další prohlušování poznatků, které děti získaly v průběhu artefiletického programu. Aktivita má dále rozvíjet schopnost empatie, spolupráce ve skupině a mimo jiné i hlubší upevni pojmu postižení. Děti by měly přijmout skutečnost, že lidé s postižením také patří do naší společnosti.

Organizační forma: skupinová

Pomůcky: 2 kusy velkého archu papíru, dvě sady prstových barev

Časová náročnost: 10-15 minut

Motivace: Na úvod této činnosti vedoucí zahájí diskuzi, kdy se dětí zeptá na to, co si zapamatovaly z průběhu celého týdne programu. Dále vedoucí vysvětlí průběh celé činnost a motivuje děti. Po dokončení činnosti následuje závěrečná reprezentace pro diskuze.
**Průběh aktivity:** Úvodní diskuze, vysvětlení činnosti, motivace k činnosti, samotná činnost, ukončení činnosti, závěrečná reflektivní diskuze.

**Závěr:** Prostřednictvím diskuze se podařilo shrnout všechny nabyté poznatky, které děti získaly a dále je promitnout do skupinově kresby. Díky této technice se podařilo rozvinout schopnost spolupráce ve skupině. Z následného reflektivního hodnocení bylo znát, že se děti dokázali včítit do člověka s postižením. Učitelka tento poznatek také zaznamenala.

**Sebereflexe:** Na úvod činnosti zahájila vedoucí diskuzi, kdy se dětí zeptala na to, co si zapamatovaly z celého programu. Nejvíce dětí zmiňovalo činnosti z prvního dne – kresbu ústy, kresbu nohou, kresbu se zavázanýma očima. Diskuze směřovala k shrnutí všech typů postižení. Poté diskuze pokračovala a vedoucí shrnula, s jakými typy postižení se v průběhu celého týdne děti seznámily. Společně s dětmi dále diskutovala o tom, jaké by bylo mít nějakého kamaráda s postižením. Po diskuzi vedoucí dětem představila následující činnost. Děti se rozdělily na dvě skupiny, měly k dispozici dva velké archy papíru a prstové barvy, kde děti měly k dispozici pouze červenou, žlutou, zelenou a modrou barvu. Měly za úkol namaloval sebe a kamaráda s postižením Typ postižení, jaké bude celá skupina kreslit, si děti vylosovaly pomocí lístků od vedoucí. Na listcích bylo napsáno: „kamarád na vozíčku“ „kamarád s vodicím pejskem“ Hodně dětí malovalo pouze sebe, některé děti se ale po chvíli odhodlaly k tomu, namalovat svého kamaráda s postižením. Skupina, která malovala nevidomého člověka, jej namalovala pouze s holi, na namalování psa si zřejmě netroufely. Jeden z chlapců se do činnosti zapojoval nechtěl. Práce byla pro některé dětí poměrně složitá na pochopení, přesto se však do činnosti pustily se zaujetím. Po dokončení činnosti si děti opět sedly do kruhu na koberec a ukazovaly si navzýmá svoji tvorbu. Obrázky si navzájem popisovaly a bylo znát jejich nadšení a radost z tvorby. Na závěr se vedoucí programu dětí ptala, zda již nemají obavy přijmout mezi sebe kamaráda s postižením. Děti případné obavy popřely a uznały, že i kamarád s postižením může být dobrým kamarádem. Dětem se program velice líbil. Některé děti si k plyšovému medvědovi dokonce utvořily takový vztah, že se s medvědem a vedoucí nechtěly rozloučit. Na závěr se přesto vedoucí s dětmi rozloučila a poděkovala dětem za jejich krásné výtvory.

(viz příloha č. 1 – obrázek 15, 16, 17)

**Celková doba programu:** 40 minut

**Zajímavosti čtvrtého dne:** Děti se ochotně zapojovaly do diskuze a předháněly se v tom, kdo řekne první odpověď na otázku, co se během celého týdne naučily. Děti se velmi neochotně loučily s medvědem s představou, že již za nimi nepřijde.
Specifika waldorfské pedagogiky objevující se v programu: Do všech činností se zapojovala společně s dětmi i učitelka. Ta se dokonce připojila k jedné skupině dětí při skupinové tvorbě „Já a kamarád s postižením“.

Doplnění k programu: I na závěr celého programu vedoucí četla dětem úryvek z knihy o „Půďácích“. Děti přiběh velmi zaujal a dále o něm společně diskutovaly.

5.6 Závěr šetření

Cílem šetření bylo zjistit, zda lze vybranými arteflektickými technikami u vybrané skupiny dětí předškolního věku rozvíjet schopnost empatie, spolupráce a komunikace mezi dětmi, důvěru mezi dětmi, a seznámit je s pojmem postižení. Cílem také bylo zjistit, jaké arteflektické techniky je možné aplikovat u vybrané skupiny dětí pro rozvoj těchto schopností, dovedností a znalostí.

V arteflektickém programu byly jednotlivé činnosti voleny tak, aby docházelo k rozvoji těchto dovedností, schopností a znalostí. Celý program měl za cíl u dětí rozvíjet vnímání vlastního těla a jeho možností, schopnost komunikace, spolupráce, empatie a také se dětí měly seznámit s pojmem postižení. Arteflektický program byl koncipován do čtyř částí, které odpovídaly jednotlivým dnům, kdy program probíhal. Každá část programu měla stanoveny dílčí cíle, které měly být naplňovány a měly směřovat k rozvoji těchto dovedností. Zda tyto schopnosti, dovednosti a znalosti byly u dětí rozvíjeny, bylo zjišťováno v průběhu i na konci programu prostřednictvím diskuze s dětmi a konzultací s učitelkou.

První den programu byl zaměřený na seznámení s vedoucí programu a děti měly skrze techniky: Empatie a postižení, Levá ruka, Zavřené oči; získat jasnější představu o svém těle a o tom, jaké důsledky mají některá omezení na činnosti. Z diskuze, která probíhala po dokončení techniky, je zřejmé, že si děti dokázaly uvědomit důsledky, které vyplývají z omezení při aktivitě (viz technika Empatie a postižení). Jako nejtěžší zde hodnotily omezení při kresbě ústy nebo nohou. Většině dětí se zde nedávalo nakreslit obrázek tak, aby byly se svou tvorbou spokojené. Zároveň se děti měly možnost seznámit se se svým vlastním tělem a možností, že tak tužkou není možný vykonávat pouze preferovanou rukou, ale i jinými částmi těla. Dle vyjádření učitelky, děti k sobě následující dny byly empatičtější a všímaly více jeden druhého a jeho potřeb. Myslíme si, že cíle prvního dne programu byly naplněny.

Druhý den programu byl zaměřený na posilování důvěry mezi dětmi, rozvoj komunikace a spolupráce ve dvojicích těmito technikami: Posilování důvěry, Ideální lidé, Procházky s důvěrou. Při první činnosti tohoto dne – Posilování důvěry - si děti rozvíjely schopnost
důvěry a empatie mezi sebou. Měly možnost si uvědomit, jaké to je být „nevidomým“ a důvěřovat druhému. Tato činnost děti velmi zaujala a při diskuzi, která následovala po činnosti, děti uvedly, že pro ně tato aktivita byla náročná, ale uvědomily si přitom, jaké to je vžit se do pocitů nevidomého člověka a důvěřovat druhému. Tato činnost děti velice bavila. Při další činnosti téhož dne – Ideální člověk - měly děti za úkol představit si ideálního člověka a vymodelovat jej. Tato činnost ale byla pro děti velice obtížná a příliš abstraktní. Mnohé děti nevěděly, kdo vlastně ideální člověk je a jak by si jej měly představit. Zhadnotili jsme, že tuto aktivitu je vhodné zařazovat spíše u starších dětí. I přes to se po dovysvětlení pokynů, dětem nakonec podařilo vymodelovat ideálního člověka podle. Třetí, závěrečná aktivita tohoto dne – Procházky s důvěrou - měla za cíl u dětí rozvíjet důvěru v druhého člověka, schopnost komunikace a spolupráce ve dvojicích. I přes instrukce vedoucí a upozornění ale děti nedodržely veškerá pravidla, a proto si zkusily, že když spolu nespolupracují a nekomunikují, tak ne vždy vše dopadne dobře. Myslíme si, že cíle tohoto dne se podařilo naplnit pouze částečně, jelikož technika Ideální lidé byla pro děti příliš abstraktivní a technika Procházky s důvěrou nebyla prováděna ve vhodných prostorech.

Třetí den programu byl zaměřený na rozvoj schopností empatie, spolupráce a komunikace ve dvojicích a na seznámení s pojmem postižení technikami: Zrcadlení, kresba na téma „Člověk s postižením“, Kresba ve dvojici jednou tužkou. Při první činnosti třetího dne programu – Zrcadlení - si děti rozvíjely schopnost neverbální komunikace, empatie a schopnost nápodoby. Děti měly za úkol napodobovat emoce svého kamaráda. Tato činnost byla pro děti velmi atraktivní a zábavná, při činnosti bylo znát nadšení dětí ze hry. Při reflektivní diskuzi s činnosti se vedoucí děti zeptala na to, jaké pro ně bylo napodobit emoci druhého člověka, a zda to pro ně bylo těžké. Děti nejčastěji uvedly, že se jim činnost nezdála nijak složitá, a že je velice bavila. Při následující diskuzi se děti seznámily s pojmem postižení a s jednotlivými typy postižení. Vyjadřovaly svojí osobní zkušenost s některými typy postižení. Svoje znalosti měly následně reflektovat v další činnosti – kresba na téma „Člověk s postižením“.

Děti měly nakreslit člověka s postižením. Děti si dále rozvíjely schopnost empatie, měly možnost si uvědomit, že i člověk s postižením je součástí společnosti. Všem dětem se obrázek velice vydařil. Jeden z chlapek však nakreslil člověka se zlomenou nohou na invalidním vozíku a sanitku. Bylo zapotřebí ujasnit, že se nejedná o postižení, ale pouze o dočasné omezení. Poslední, závěrečná činnost třetího dne programu – Kresba ve dvojici jednou tužkou - byla zacílena na rozvoj spolupráce a neverbální komunikace u dětí. Tuto činnost se podařilo zrealizovat pouze částečně. Pro děti totiž bylo velice obtížné činnost vykonávat pouze za užití neverbální komunikace. I přes to však děti činnost dokončily a
povedlo se jim společný obrázek nakreslit. Při reflektivní diskuzi se vyjadřovaly negativně k nemožnosti verbálně komunikovat. Z pozorování však bylo zřejmé, že se dětem spolupracovat dařilo. Děti se prostřednictvím diskuze seznámili s pojmem postižení. Porozumění tomuto pojmou se odrazilo v následné kresbě – kresba na téma „Člověk s postižením“.

Cíle poslední techniky se podařilo naplnit pouze částečně, jelikož děti nebyly schopné spolupracovat bez verbální komunikace. Myslíme si, že cíle třetího dne programu, tedy byly naplněny pouze částečně. Po konzultaci s učitelkou jsme usoudily, že by bylo vhodné při případném přístupu k provádění této techniky, možnost komunikace neomezovat.

Poslední, čtvrtý den programu měl směřovat ke shrnutí nabytých vědomostí, schopností a dovedností a podpořit je. Děti při činnostech prohlubovaly schopnost spolupráce a komunikace ve skupinách a upevňily si osvojený pojem člověk s postižením technikami: Pošli masku, skupinová kresba na téma „Já a kamarád s postižením“. Uvědomily si také, že kamaráda s postižením mohou bez obav přijmout mezi sebe. První činnost tohoto dne – Pošli masku - byla zacílena na rozvoj empatie, spolupráce a pozornosti. Děti měly za úkol v kruhu předávat své emoce pomocí rukou. Tato činnost byla koncipována jako aktivizační aktivita, při níž se děti měly uvolnit k další činnosti a při tom prohloubit svou schopnost empatie. Dětem se činnost velice dařila. Další činnost byla vybrána tak, aby shrnula všechny nabyté vědomosti dětí a dále rozvíjela schopnost spolupráce a komunikace. Děti na velký arch papíru vytvářely sebe a kamaráda s postižením. Typ postižení si děti losovaly. Děti tato činnost velmi bavila. Při závěrečné diskuzi se vedoucí dětí ptala, zda již nemají obavy přijmout kamaráda s postižením. Děti obavy naprosto popřely a uznaly, že i kamarád s handicapem může být dobrým kamarádem. Na závěr děti hodnotily program velice kladně a projevovaly spíše lítost nad tím, že program je již u konce. Myslíme si, že, cíle tohoto dne se podařilo naplnit, mezi dětmi panovala pozitivní nálada a i učitelka hodnotila spolupráci mezi dětmi velmi pozitivně.


Po celou dobu programu vedoucí dětem předčítala z knihy „Půďáci ze staré školy“ od autora Milana Valenty. V této knize vystupuje dívka jménem Johanka, která nosí naslouchátko. Příběh Johanky děti velmi nacdchnul a i po dočtení příběhu neustále o knize diskutovaly. Tato kniha měla vhodným a zábavným způsobem děti seznámit s postižením hlavní hrdinky příběhu.
Výběr technik programu byl diskutován s učitelkou a vedoucí bakalářské práce. Techniky byly vybírány tak, aby u dětí rozvíjely požadované schopnosti, dovednosti a znalosti. Po praktické aplikaci jednotlivých technik se ukázalo, že většina z nich byla vhodná k rozvoji schopností empatie, komunikace, spolupráce mezi dětmi a osvojení pojmu postižení. Ukázalo se však také, že některé techniky byly pro děti hůře pochopitelné a více abstraktní. Jednalo se o techniky: „Ideální lidé“, „Procházky s důvěrou“ a „Pošli masku“. Tyto techniky by bylo vhodné provádět raději se staršími dětmi.
Závěr

Bakalářská práce na téma Arteterapeutické a artefiletické techniky u dětí předškolního věku v kontextu waldorfské pedagogiky se zabývá aplikací arteterapeutických a artefiletických technik u dětí v předškolním věku ve waldorfské mateřské škole.

V teoretické části práce jsou rozebrány základní poznatky o arteterapii a artefiletice a jejich formách, metodách, technikách, cílech a také základních charakteristikách osobnosti arteterapeuta a pedagoga vykonávajícího artefiletickou činnost. Dále jsou zde uvedeny informace týkající se specifických psychických vývojů dětí předškolního věku a specifických vývojích kresby u těchto dětí. Je zde také vyzdviţena podstata tvorby u dětí předškolního věku a možnosti vyuţití arteterapeutických a artefiletických technik u těchto dětí v kontextu waldorfské pedagogiky. V neposlední řadě je zde uvedena kapitola věnující se waldorfské pedagogice, jejím základním rysům, myšlenkám a principům a specifikům potřeb dětí v kontextu waldorfské pedagogiky a osobnosti pedagoga působícího ve waldorfské mateřské škole.

Cílem praktické části bylo zjistit, zda lze aplikovat artefiletické techniky u vybrané skupiny dětí předškolního věku k rozvoji empatie, komunikace, spolupráce a důvěry a také k osvojení pojmu postiţení. Pro potřeby šetření byl vytvořen artefiletický program zaměřený na rozvoj těchto schopností, dovedností a vědomostí, který byl aplikovaný u dětí předškolního věku ve waldorfské mateřské škole. Cíle bakalářské práce se podařilo naplnit pouze částečně kvůli tomu, že se některé techniky nepodařilo provést dle očekávání (jedná se o techniky Ideální lidé a Procházky s důvěrou a Kresba ve dvojici jednou tuţkou). Nepodařilo se tedy zcela uskutečnit cíl rozvoje schopností důvěry mezi dětmi. Přesto si však myslíme, že se podařilo uvedenými technikami naplnit cíl rozvoje schopností empatie u dětí předškolního věku. Dle vyjádření učitelky, se děti i po skončení programu chovaly k sobě více ohleduplňně a více vnímaly potřeby druhého. Myslíme si, že cíl rozvoje spolupráce a komunikace mezi dětmi se uskutečnilí podařilo. Dle vyjádření učitelky děti byly schopné i po skončení programu spolu více spolupracovat a napomáhat si při činnostech. Podařilo se také naplnit cíl seznámit děti s pojmem postiţení. Děti pochopily význam pojmu postiţení a byly schopny tento pojem reflektovat v kresbě i v diskuzi. Učitelka shledala tento program, po drobných úpravách, vhodný pro rozvoj uvedených schopností, dovedností a znalostí.
Seznam použité literatury


Internetový zdroj:

Seznam příloh

Příloha č. 1: Fotodokumentace
Příloha č. 2: Ukázka z knihy „Půďáci ze staré školy“
Příloha č. 1: Fotodokumentace

Obrázek č. 1: Přivítání

Obrázek č. 2: Vysvětlení pokynů k činnosti „Kresba nohou“
Obrázek č. 5: Tvorba dětí – kresba nohou a ústy

Obrázek č. 6: Tvorba dětí – kresba levou rukou
Obrázek č. 7: Kresba se zavázanýma očima

Obrázek č. 8: Tvorba dětí – kresba se zavázanýma očima
Obrázek č. 9: „Ideální člověk“

Obrázek č. 10: Tvorba dětí – „Ideální člověk“
Obrázek č. 11: Tvorba dětí – kresba ve dvojici

Obrázek č. 12: „Člověk s postižením“
Obrázek č. 13: „Člověk s postižením“

Obrázek č. 14: Tvorba dětí – „Člověk s postižením“
Obrázek č. 15: „Já a kamarád s postižením“

Obrázek č. 16: „Já a kamarád s postižením“
Obrázek č. 17: Tvorba dětí – „Já a kamarád s postižením“
Příloha č. 2: Ukázka z knihy „Půďáci ze staré školy“

Už víme, kde to a pěkně na půďá staré školy prumlívá. Ten se samotným hlasem, který se ptal, byl tramkoval a strhávající hlošek, který mu odpovídal, patřil Stříbrkový. Vime také, že se Stříbrk moc těší.

Tak moc se těší, že nerozumí spáš, pořád se ten větí a oštéd, až strázku pohálové kotvity na dne tramkoval štěstí, jako by v nich bydla ryvok a ne dva půďáci.

A za co se ten Stříbrk tak moc těší?

Na převi na to, až zase začne škola! Ať šel plaví zvonek nadobro odvěsní předním a půljedou stuželi štěstí i nové prvního a ve škole se zase bodle ze vší věci.
Toť... až školní zvonek zasvětil na vyučování poprvé po prázdninách, kde Švětlík pocestovat jízdu pod půlou malou šlechtinou, která zůstala po televizním atrakci ve stropě nicméně. A mohl se šťastně prosadit ačkoli již zkázal, aby si zhluba přičinil žáky právě A. Nemohl se bát, že by ho někdo spatřil, poslední pádáky věděl jen o ně, ale a my věděli, že na strážidlačí dneska už nikdo nevědí.

To s Tramolou je to dobročinný jízda. Ne že by neměl růz děti, ale když s ní přišli světělé věci také školáci, po schodech tolik chlapů a v jídelně tolik mladších! A tak Tramoli, stejně jako někteří žáci, má největší lidi město, firmy a spere, kdy jsou zpátrázeni a starou školou ve svazek klíček, tepelnice a pohoda... "To se to pak poddřimují, povoluje a lenší!"

Ale Švětlík? Když bylo podle jeho, zrušil by včlenění právě žádoucí, jedné, zimní i ty poleden, aby škola byla požádně žáků, zrnoře a to. Ale tak jiného, ostatně jako některé žáci, čas švédská zdeznější ovoce zažíbit, když velice právě žádní a začínají nový týdní rok.

Crr... zvonek zvonek a v přím. A začalo vyučování. Zatímco paní učitelka výpravěčka o školě, naší půjčáři Švětlík s Tramolou se protáhli šlechtinou ve stropu do třídy, aby si zhluba přičinili nový žáky. Tramoli za chvíli pokusovali po dtech omražu a už se chvíle vratit na přední zhloubení si tam mezí týdny, když vtom do něj Švětlík dlouho přebezně.

"Přídeš, Tramoli, ta holka nás vídě!" řekl a ukázal na levici hez u tabule, kde úplně sama seděla holčička s drobném císařky a za uchem měla přídělený ost-cico zvázaném, co ostatní děti neměly.

"Nemyslí," zakročil hlavou Tramoli, "a přešli dobro, že nás nikdo nemůže vědět, protože na nás nikdo nevidí!"

To je stvo praveda," připsal Švětlík, "a sleduj, co ta holka udělila." A Švětlík přivítal právě oka... tu se zhlub, jenže ta holčička s císařkou převzala právě oko. Přivět tady levé oko a malíneko vypládaj jazyk a ona...

-- světe, zbož se -- to zopakovala po něm. Ještě jsem se pani učitelka neděvala! Pádáky ovšem nenajíšela paní učitelka, ale holčička s císařkou a s níčem-
-límní zvláštním za uchem. Zhlou se, jako by byl zatraceně víděta.

"To te musí pořádně prozradit, až přijde představovka" rozhodl Švětlík.

"Ala zvážtevé* sníhové Tramoli. Tramoli, Tramoli, ty jsi zase přes právě jsou zakopat, jak to ve škole chován, větši* pokojí hlavou ševčíka. "Crepok ve škole chová nějaká zvážce", ptal se zmateně Tramoli.

Crr zvonek zvonek na představovku. Holčička mirka na pádáky a šla se paní učitelky devout na záchr. Jen co vysila na chodbu, letěl pádáky za ní. Úz tam nám něco oznámal:

"Ahoj kříš* usmál se, "js jsem Johanka z parku."

"Jo, ona nás fakt vídě* zaslehl se Tramoli a dělal, že tam není. "Jo, ona nás fakt vídě* zaslehl se Švětlík a hned se usmál, jak je to mohu, že je Johanka vidě, když je lidé před jen tak nevědí!"

"Jsem jsem vás poznal. Máte větši doma atlas strážidel od jedné paní maláky a tam jste námešnou," řekla Johanka a jednou čechem si prošla, že nemá žádného kamárů, protože je pomalá švédská a taky že špatně slyší, a proto tohle to něco není za uchem, což je přesto, kterému se řeklo shchadlo a kterého pomalu lépe slyší, a taky řekla... a to se maláky upoutalo, až ji na vratí posudky prvních dočeky, a moc ji to stvrdně skočilo... a taky řekla, že jestli čerháš, tak s nimi bude hámizit, protože s nimi může mluvit bez shchadlou a bez neči, jak se na správné strážidlové mluvení složit.

No to vité, že chérhu! A tak se stalo, že se strážidla z pryž skončily s Johankou a parkou.
**Anotace**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Jméno a příjmení:</th>
<th>Bc. Monika Krejčí</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Katedra:</td>
<td>Ústav speciálně pedagogických studií</td>
</tr>
<tr>
<td>Vedoucí práce:</td>
<td>PhDr.&amp; Mgr. Petra Potměšilová Ph.D.</td>
</tr>
<tr>
<td>Rok obhajoby:</td>
<td>2014</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Název práce:</th>
<th>Arteterapeutické a artefiletické techniky u dětí předškolního věku v kontextu waldorfské pedagogiky</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Název v angličtině:</td>
<td>Art-therapy and artefiletic techniques in the context of preschool children Waldorf education</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anotace práce:** Bakalářská práce se zabývá aplikací arteterapeutických a artefiletických technik u dětí předškolního věku ve waldorfské mateřské škole. V teoretické části práce jsou rozebrány základní poznatky o arteterapii a artefiletice. Dále jsou zde uvedena specifika psychického vývoje dětí předškolního věku a základní informace týkající se waldorfské pedagogiky. Praktická část je zaměřena na to, zda lze aplikovat artefiletické techniky u dětí předškolního věku k rozvoji empatie, komunikace, spolupráce a důvěry a také k osvojení pojmu postiţení.

**Klíčová slova:** Arteterapie, artefiletika, dítě předškolního věku, waldorfská pedagogika

**Anotace v angličtině:** The bachelor thesis deals with an application of art-therapeutic and artefiletic techniques at preschool children in the Waldorf kindergarten. In a theoretical part of the thesis is discussed the basic knowledge about art-therapeutic and artefiletic techniques. There are also specifics of psychological development of preschool children and basic information about Waldorf education. The practical part is focused on whether or not can be art-therapeutic techniques applied at preschool children to develop empathy, communication, cooperation and trust, as well as the acceptance of the concept of disability.

**Klíčová slova** Art-therapy, Artefiletic, preschool children, Waldorf education
<table>
<thead>
<tr>
<th>v angličtině:</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
</table>
| **Přílohy vázané v práci:** | **Příloha č. 1:** Fotodokumentace  
**Příloha č. 2:** Ukázka z knihy „Půďáci ze staré školy“ |
| **Rozsah práce:** | 71 stran |
| **Jazyk práce:** | CZ |