



# Artefletika jako nástroj posílení tvořivosti u dětí předškolního věku

## Diplomová práce

*Studijní program:*

N7505 Vychovatelství

*Studijní obor:*

Vychovatelství

*Autor práce:*

**Bc. Renata Vondráčková**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





## Zadání diplomové práce

# Artefletika jako nástroj posílení tvořivosti u dětí předškolního věku

*Jméno a příjmení:* **Bc. Renata Vondráčková**  
*Osobní číslo:* P19000688  
*Studijní program:* N7505 Vychovatelství  
*Studijní obor:* Vychovatelství  
*Zadávací katedra:* Katedra pedagogiky a psychologie  
*Akademický rok:* **2018/2019**

### Zásady pro vypracování:

#### Cíl

Vytvořit a realizovat artefletický program na rozvoj tvořivosti u dětí předškolního věku s využitím metodických řad vytvárných technik.

#### Metoda

Tvořivě metodicky zaměřená – tvorba metodického materiálu.

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Forma zpracování práce:*  
*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická  
Čeština



### **Seznam odborné literatury:**

FILKA, J. 2002. Metodika tvorby diplomové práce. Brno: KNIHAŘ. 224 s. ISBN 80- 86292-05-3.  
FÜRST, Maria. Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy. Olomouc: Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0.  
PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.  
SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. Dívej se, tvoř a povídej! : artefletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.  
SLAVÍKOVÁ, V. a kol. Tvořím, tvoříš, tvoříme. Praha : PF UK 2007. ISBN 978-80-7290-341-2  
SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. Výtvarné čarování : artefletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha : PF UK, 2000. ISBN 80-7290-016-1.

*Vedoucí práce:* PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.  
Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:* 30. května 2019  
*Předpokládaný termín odevzdání:* 20. prosince 2019

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

27. dubna 2022

Bc. Renata Vondráčková

## Anotace

Diplomová práce, s názvem: „Artefiletika jako nástroj posílení tvořivosti u dětí předškolního věku“, je zaměřena na tvorbu, realizaci a vyhodnocení programu, jež posiluje tvořivost dětí. Zabývá se vývojem dítěte, tvořivostí, artefiletikou a jejím vlivem na rozvoj dítěte. Dělí se na dvě základní části - teoretickou a praktickou.

Teoretická část se objektivně věnuje určujícím pojmům celé práce. Mezi tyto pojmy patří: vývoj dítěte a jeho charakteristika, tvořivost a artefiletika. Artefiletika představuje reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy. Neméně důležitý je vývoj dětské kresby, možnost výběru a užití výtvarných technik.

Praktická část má osvětlit možnosti využití artefiletiky za účelem rozvoje tvořivosti dětí předškolního věku s využitím metodických řad výtvarných technik. Účelem této práce je informovat o tom, jak cenné může být zapojení artefiletiky do výchovy a vzdělávání dětí v předškolním věku.

### **Klíčová slova**

vývojová psychologie dítěte, rozvoj dětské kresby, výtvarné techniky, tvořivost, artefiletika

## Annotation

The diploma thesis, entitled: "Artefiletics as a tool to support creativity in preschool children", is focused on the creation, implementation and evaluation of a program that strengthens children's creativity. It deals with the child's development, creativity, artefiletics and its influence on the child's development. It is divided into two basic parts - theoretical and practical.

The theoretical part objectively deals with the defining concepts of the whole work. These concepts include the child's development and characteristics, creativity and artefacts. Artefiletics represent a reflective, creative and experiential conception of education and upbringing. Equally important is the development of children's drawing, the choice and use of art techniques.

The practical part is to shed light on the possibilities of using artefiletics in order to develop the creativity of preschool children using methodical series of art techniques. The purpose of this work is to inform about how valuable the involvement of artefiletics can be in the upbringing and education of preschool children.

### **Key words:**

child a development psychology, development of children's drawing, art techniques, creativity, artefiletics

## Poděkování

V první řadě chci poděkovat paní PhDr. Magdě Nišpenské, Ph.D., za vedení mé práce, její ochotu, věcné rady a připomínky.

Dále chci poděkovat dětem ze třídy Sluníček, z Mateřské školy v Bílém Kostele nad Nisou. Díky těmto dětem byl artefiletický program realizován.

V neposlední řadě chci poděkovat svému milovanému manželovi a synovi, že mi byli velkou oporou a za jejich trpělivost. Také děkuji širší rodině a přátelům za podporu.

# Obsah

<b>1 Úvod.....</b>	<b>11</b>
<b>2 Teoretická část.....</b>	<b>12</b>
2.1 Vývoj dítěte a jeho osobnosti.....	12
2.1.1 Vývoj osobnosti.....	12
2.1.2 Klasické teorie vývoje osobnosti.....	13
2.2 Vývoj dítěte z hlediska vývojové psychologie.....	16
2.2.1 Vývojové aspekty dětí v předškolním věku.....	17
2.2.1.1 Vývoj pohybových a motorických dovedností.....	18
2.2.1.2 Vývoj kognitivních procesů.....	19
2.2.1.3 Vývoj verbálních schopností a komunikace.....	23
2.2.1.4 Emoční vývoj a socializace.....	24
2.2.1.5 Význam dětské hry a pohádek v předškolním věku.....	27
2.2.1.6 Vývoj dětské kresby.....	33
2.3 Tvořivost.....	37
2.3.1 Rozvoj tvořivosti.....	38
2.3.2 Výtvarná kreativita.....	40
2.3.3 Faktory podporující tvořivost.....	40
2.3.4 Konvergentní a divergentní myšlení.....	41
2.3.4.1 Divergentní myšlení a tvořivost.....	42
2.3.5 Tvořivý proces.....	43
2.3.5.1 Zásady pro podporu tvořivého myšlení dětí.....	44
2.4 Artefiletika.....	46
2.4.1 Vznik a vývoj artefiletiky.....	46



2.4.2 Vymezení pojmu artefiletika.....	47
2.4.3 Artefiletika versus arteterapie.....	47
2.4.4 Artefiletika v praxi.....	48
2.4.4.1 Metodický postup v artefiletice.....	49
2.4.4.2 Výtvarné prostředky.....	55
2.4.5 Úloha pedagoga v artefiletice.....	56
2.4.5.1 Pedagog a jeho osobnost.....	57
2.4.6 Humanistický přístup v artefiletice.....	59
<b>3 Praktická část.....</b>	<b>61</b>
3.1 Artefiletický program.....	61
3.1.1 Cíl programu.....	61
3.1.2 Popis programu.....	61
3.2 Artefiletická skupina.....	62
3.3 Struktura artefiletických aktivit.....	63
3.3.1 Hlavička pedagogické přípravy.....	63
3.4 Realizace jednotlivých artefiletických aktivit.....	64
3.4.1 Aktivita číslo 1.....	64
3.4.2 Aktivita číslo 2.....	74
3.4.3 Aktivita číslo 3.....	80
3.4.4 Aktivita číslo 4.....	85
3.4.5 Aktivita číslo 5.....	91
3.4.6 Aktivita číslo 6.....	96
<b>4 Závěr.....</b>	<b>101</b>
<b>5 Seznam použitých zdrojů.....</b>	<b>103</b>
<b>6 Seznam příloh.....</b>	<b>108</b>



# 1 Úvod

*„Stimulovat život, nechat ho však svobodným, aby se rozvinul, to je první povinnost vychovatele.“*

- Maria Montessori

Období předškolního věku dítěte, je období, kdy dítě rozkvétá, učí se naplno všemi smysly. Je to věk hry, který v sobě skrývá mnoho nového a zatím neprozkoumaného. Dítě svět kolem sebe, podněty a informace, hltá a nasává každým kouskem své osobnosti, ať se jedná o nové znalosti, dovednosti, ale i hodnoty a postoje. Začíná si uvědomovat sebe sama a osamostatňovat se. Rádo dělá vše po svém, zkouší a experimentuje se vším, co má k dispozici. Zde nastává chvíle, kdy můžeme dát dítěti prostor pro rozvoj a využití tvořivosti v plném rozsahu.

Výchovně-vzdělávací činnost by neměla být o předem daných a neměnných předlohách. Děti by měly mít k dispozici kromě hotových výrobků převážně prostor pro vlastní tvorbu. Mimo jiné je v tomto věku důležité rozvíjet u dětí komunikační dovednosti a prosociální chování. Především proto, že již nejsou pouze součástí nukleární, či širší rodiny, ale proto, že proces enkulturace „běží“ v plném proudu, a to i mimo dobře známé prostředí rodiny.

Tvořivost neboli kreativita je soubor schopností, které je důležité v dítěti již od útlého věku rozvíjet. Díky tvořivému myšlení si může dítě lépe poradit v různých situacích i v pozdějším věku. Proto by měla být tvořivost (kreativita) chápána jako neodmyslitelná součást optimálně rozvinuté osobnosti všech dětí. Cílem školního vzdělávacího programu, ale především pedagoga, by měla být taková výchova, jež povede k tvořivě smýšlejícímu jedinci. Tvořivý jedinec má velkou pravděpodobnost, že bude schopný prosadit se v neustále se měnícím světě.

Artefietika, by mohla být již v předškolním vzdělávání cestou, která bude dítěti nápomocna v rozvíjení kognitivních, kulturních a sociálních dovedností. Skrze ni, můžeme u dětí rozvíjet tvořivost, fantazii, komunikační dovednosti a prosociální chování. Mimo jiné je přirozeným prostředkem učení.

## 2 Teoretická část

„*To, co vidíme, mění to, co víme. To, co víme, mění to, co vidíme.*” - Jean Piaget

### 2.1 Vývoj dítěte a jeho osobnosti

První kapitola je věnována vývoji dítěte v předškolním věku. Z pohledu psychologie znamená vývoj růst, změny, které jsou spojené se zráním a zkušenostmi, respektive s učením.<sup>1</sup> Proto se na tomto místě věnujeme vývoji dítěte v různých úrovních jeho zrání. Vezmeme-li v úvahu všechny proměnné, které dítě na jeho cestě vývojem ovlivňují, pak mu můžeme skutečně porozumět.

Jestli chceme dětem, potažmo dospělým, kteří jsou jen vývojově starší děti, porozumět, měli bychom osobnost jedince pojímat jako jeden celek. Zároveň musíme chápat, že osobnost je to, čím se od sebe lidé navzájem liší.<sup>2</sup>

Pro účel této práce jsem zaměřila pozornost na vývojová stádia odpovídající chronologickému věku dítěte mezi 3 – 6 lety jeho života, tedy na období, které je těsně spjato s věkem před školou. Veškeré naše úsilí by mělo směřovat k holistickému přístupu, a tím dítě co nejpřirozeněji a nejefektivněji rozvíjet.

#### 2.1.1 Vývoj osobnosti

V psychologii se pojem *osobnost* začal používat až počátkem 20. století. Tehdy se začal studovat duševní život člověka jako celku. Do té doby se člověk studoval jako soubor jednotlivých funkcí, kterými jsou – vnímání, myšlení, cítění, chtění apod.<sup>3</sup>

---

1 HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

2 HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 232 s. ISBN 80-7178-888-0.

3 NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1998, 334 s. ISBN 80-200-0628-1.

Nakonečný dále uvádí, že: „*Pojem osobnosti v psychologii vyjadřuje vnitřní organizaci duševního života člověka, skutečnost, že je jednotou dílčích funkcí, že tedy funguje jako jednotný celek interindividuálně odlišných dispozic, a jako takový vytváří smysluplné souvislosti s vnějšími projevy, tj. s chováním individua.*“ (Nakonečný, 1998, s. 39). Různí psychologové vytvořili nespočet různých přístupů, jak zkoumat osobnost, či jak na ni nahlížet. Některé přístupy se navzájem rozcházel, jiné se vzájemně doplňovaly.<sup>4</sup>

Americký profesor českého původu Victor J. Drapela tvrdí: „*abychom porozuměli lidskému chování, musíme porozumět silám, které je utvářejí. V každém z nás je mnoho takových sil. Některé jsou intrapersonální a mají vztah k našim vnitřním pochodům; jiné jsou interpersonální a určují naše vztahy k lidem okolo nás. Tyto síly jsou obecně označovány jako dynamika osobnosti. ... Osobnost je definována jako dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby.*“ (Drapela, 2008, s. 13-14). Podle profesora Drapely chování dále představuje procesy typu: rozhodování, sociální interakce, tělesná činnost, myšlení apod. Podobně popisuje osobnost americký psycholog Gordon W. Allport (1937) „*osobnost je něco a dělá něco*“. Americký psychiatr a psycholog Harry S. Sullivan (1953) naopak považoval osobnost za vzorec „*opakovaně se vyskytující interpersonálních situací.*“ Americký psycholog britského původu Raymond B. Cattell (1950) pokládal osobnost za tu část jedince, „*kteřá umožňuje předpovídat chování.*“ (Allport, Sullivan, Cattell in Drapela, 2008, s. 14).

Rakouská autorka knihy *Psychologie: Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*, Maria Fürst, pojímá vývoj osobnosti jako vývoj jáství a dále uvádí, že pro „*vývoj „já“ má vztah mezi matkou, nebo jinou vztahovou osobou, a dítětem největší význam. Co se v prvním roce poruší v oblasti pozitivní nebo negativní či ambivalentní emocionální náklonnosti, nemůže být již později napraveno.*“<sup>5</sup>

### 2.1.2 Klasické teorie vývoje osobnosti

První ucelenější teorie, jež se zabývaly vývojem osobnosti člověka v průběhu jeho celého života, se začaly objevovat na začátku 20. století. Stejně tak v této době vznikaly základy Freudova

---

4 FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997, 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

5 FÜRST, M.. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0.

tzv. modelu psychosexuálního vývoje.<sup>6</sup> Následně začaly vznikat i další modely a teorie, např.: Piagetův model kognitivního vývoje, nebo psychosociální teorie vývoje E. H. Eriksona.

Jean Piaget uskutečnil nejrozsáhlejší výzkumy týkající se kognitivního vývoje dítěte. Souhrnem těchto výsledků z výzkumů byla teorie kognitivního vývoje člověka, kterou Piaget nazval genetickou epistemologií. Kognitivní teorie jsou zaměřeny na vývoj lidských poznávacích procesů a vysvětlují, jak tyto procesy lidem pomáhají fungovat ve světě a pomáhají chápat jeho zákonitosti. Na začátku svého zkoumání se Piaget zaměřil na „*vysvětlení procesu inteligence jako formy adaptace*“ (Thorová, 2015, s. 254). Věk periodizoval a rozdělil podle věku do čtyř hlavních vývojových stádií. Piaget považuje inteligenci za formu biologické adaptace, která je formou rovnováhy mezi organismem a prostředím. Aby k takové adaptaci došlo, musí organismus s prostředím interagovat, a tím vytvářet stále nové, komplexnější formy. Tato interakce vytváří změny, v jejichž důsledku se duševní vývoj vyvíjí, tzn. mentální evoluce. Základem je proces asimilace (z lat. *similis* = podobný) a akomodace (z lat. *accomodare* = přizpůsobit). Jsou to dva, na sobě závislé procesy, díky nimž se dítě vyvíjí. Díky aktivitě, vlastního organismu, kterou dítě vynakládá, poznává prostředí, ve kterém žije (poznává svět, do kterého se narodilo).<sup>7</sup> „*Dospělý sice vychovává dítě, předává mu společenskou zkušenost, ale každý dospělý – i tvůrčí pracovník – byl také dítětem, v prehistorii stejně jako dne.*“<sup>8</sup>

Teorie Erika Homburgra Eriksona je označena jako psychosociální. Je to tím, že se zajímal o sociokulturní činitele ovlivňující vývoj osobnosti člověka, ale také tento pojem sám použil pro označení své teorie. Erikson rozšířil Freudův psychosexuální vývoj člověka a úspěšně jej převedl na život v dnešní společnosti. Omezil význam pudových motivů a vyvážil je vlivy společenskými a kulturními. Z tohoto počínání vzniklo osm epigenetických stádií lidského růstu. Stádia na sebe navazují a každé obsahuje určitý druh konfliktu, kterému osobnost člověka musí čelit. Naštěstí je vždy krize spjata s určitou ctností. Pokud je krize přiměřeně vyřešena, ctnost z ní vyplývající, pomáhá osobnosti člověka se ve vývoji posouvat kupředu a pomáhá jí růst. Příklady ctností – naděje, vůle, cíl, láska, péče apod.<sup>9</sup>

---

6 BLATNÝ M., (ED.). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum, 2016, 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.

7 THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

8 PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

Existuje mnoho proměnných, které ovlivňují vývoj dítěte a člověka obecně. Pedagogický pracovník, ale také rodič, by měl být se všemi těmito proměnnými obeznámen. Je důležité, aby fungovala komunikace mezi pedagogiky, odborníky a rodiči a ti si mohli předávat své znalosti a zkušenosti. Děti by měly mít možnost se plně rozvíjet za těch nejlepších podmínek. Především díky kooperaci všech těchto aspektů: biologického, psychologického, kognitivního a sociálního.

Výše zmíněné klasické teorie vývoje osobnosti byly dominantní ve vývojové psychologii až přibližně do 70. let 20. století. S rozvojem dalších znalostí z oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie, biologie, genetiky, antropologie a dalších, se začala objevovat nutnost multidisciplinárního ukotvení těchto teorií. Nápomocné byly i longitudinální výzkumy a technické možnosti, díky nim lze získané údaje lépe zpracovávat. Vystala potřeba začít s vývojem pracovat jako s procesem kontinuálním, nikoliv stadiálním. Vývojový proces, který byl zpočátku pojímán jako sled univerzálních, neměnných a ireverzibilních stádií se začal jevit poněkud omezující.

Případná kritika však neznamená, že by se od klasických teorií opouštělo. Právě naopak, tyto teorie stály u zrodu mnoha nových teorií vývoje, a jak bylo již zmíněno, inspirovaly výraznou část současného výzkumu, např.: Piagetova teorie ovlivnila některé lifespanové (celoživotní) teorie vývoje, či Eriksonova teorie psychosociálního vývoje ovlivnila výzkumy identity a generativity.<sup>10</sup>

---

9 ERIKSON, E., H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věků člověka*. Praha: Portál, s. r. o. 2014, 152 s. ISBN 978-80-262-0786-03.

10 NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1998, 334 s. ISBN 80-200-0628-1.

## 2.2 Vývoj dítěte z hlediska vývojové psychologie

Druhá kapitola pojednává o vývoji dítěte v širších souvislostech. Důraz je kladen na současný bio-psycho-sociální model osobnosti.

Vývojová psychologie je jednou ze základních psychologických disciplín. Její zkoumání psychického stavu člověka lze vymezit ze dvou hledisek: 1) z hlediska fylogeneze – jenž zkoumá psychologický vývoj člověka v kontextu historickém, jakožto lidského druhu, 2) z hlediska ontogeneze – která se zaměřuje na zkoumání člověka a jeho vývoj od narození po smrt. Pokračuje zaměřením na činitele, kteří se spolupodílejí a ovlivňují psychický vývoj člověka. Mezi tyto činitele patří faktory biologické, prostředí, či záměrné působení.

Především hledá zákonitosti vývoje samého, zvláštnosti jeho jednotlivých etap, kterými lidský život prochází, vytváří jeho periodizaci, diagnostikuje úroveň psychického vývoje a formuluje jeho prognózy. Vývoj je zkoumán systematicky pomocí transverzálních a longitudinálních přístupů.<sup>11</sup>

Psychický vývoj zahrnuje tři dílčí oblasti, tzv. **bio-psycho-sociální vývoj**, které se rozvíjejí ve vzájemné interakci:

**1. Biologický vývoj** – je vývoj tělesný, který zahrnuje veškeré změny s ním spojené, jedná se i o faktory, které jej ovlivňují. Jsou to např. postoje sociokulturní podmíněnosti lidského těla, které ho ovlivňují společně s vývojovými změnami.

**2. Kognitivní vývoj** – zahrnuje veškeré psychické procesy, které se nějakým způsobem spolupodílejí na lidském poznání. Jsou to především ty kompetence, jenž člověk využívá k příjmu, ale také ke zpracování informací, při myšlení, rozhodování, učení, které ovlivňují i úroveň adaptace. Vývojová psychologie je zaměřena, a to především, na přeměnu způsobu získávání, zpracování informací a uvažování. Kognitivní vývoj je ovlivněn různými faktory, kterými jsou: vrozené dispozice, vlivy prostředí, výchova a vzdělávání, to především.

**3. Psychosociální vývoj** – tato oblast zahrnuje způsob prožívání, osobnostních a sociálních charakteristik, rolí, mezilidských vztahů, nebo sociálních pozic. Je ovlivněn vnějšími faktory, nejvíce sociokulturním, jenž se označuje jako proces socializace. Primární vliv potom představuje

---

<sup>11</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7, aktualizované a rozšířené. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.



rodina, sekundární vliv mají instituce – škola, vrstevníci (spolužáci), kamarádi, party, do nichž se jedinec začleňuje a je jejich součástí.

Každá jednotlivá oblast, ať už jde o somatickou, psychickou, či sociální, se vzájemně ovlivňuje. Lidská osobnost je ze své podstaty integrovaný celek, který zahrnuje všechny různé vlastnosti a funkce, jenž jsou umístěny v sociálním kontextu. Na psychický vývoj jedince působí mnoho různých faktorů, které jsou ve vzájemné interakci. Tyto faktory mohou být obecného rázu, ale zahrnují i faktory specifické, pro každého jedince různé, díky nim se lidé od sebe navzájem liší, ale stejně tak se díky nim v mnoha ohledech podobají.<sup>12</sup>

### 2.2.1 Vývojové aspekty dětí v předškolním věku

Díky kulturnímu a civilizačnímu tlaku dala společnost název tomuto období podle vzdělávací instituce, do které dítě jednou vstoupí. Vypadá to, jako by toto vývojové období bylo pouze přípravou na školu. Tomu tak ale není. Zde se odehrávají potřeby zcela svébytné, jenž jsou samotnému období vlastní, na které se musíme zaměřit a neopomenout je, má-li se dítě vyvíjet v souladu s dobrým zdravím a společenskými nároky.<sup>13</sup>

V širším pojetí slova, kterým je *předškolní věk* chápán, se označuje celé období dítěte od narození (někdy sem spadá i prenatální období) až po primární vzdělávání. Takovéto pojetí má své opodstatnění při plánování výchovných a sociálních opatření pro děti před vstupem do institucionálního vzdělávání na základní škole, tedy před tzv. povinnou školní docházkou. To však podněcuje k tomu, aby se v prvních šesti letech života dětí jejich jednotlivé vývojové etapy srovnávaly. Potažmo, aby se rozdíly mezi dětmi ignorovaly, či redukovaly alespoň na rozdíly kvantitativní.

Předškolní období, tedy věk mezi třetím a šestým rokem života dítěte, je „věkem mateřské školy“. Není však dobré toto období vnímat pouze na této úrovni, jelikož stále spousta dětí do mateřské školy nedochází, kromě posledního roku před nástupem dítěte do školy, ten je v mateřské

---

12 VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

13 MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996, 144 s. ISBN 80-7178-085-5.

škole ze zákona povinný. Rodinná výchova by přesto měla být stále základem a mateřská škola by výchovu rodinnou měla jen doplňovat a pomáhat dětem v dalším rozvoji.<sup>14</sup>

Na druhou stranu Blatný v knize *Psychologie celoživotního vývoje* píše, že „Označení předškolní období se neodkazuje na školu jen proto, že nemáme žádné jiné vhodné označení pro tři až pětileté děti. V tomto věku totiž děti získávají a procvičují dovednosti, které jsou přímými předchůdci dovedností školních. Čím dál tím více dětských aktivit v tomto věku má povahu průpravy na školu, protože děti v tomto věku jsou na podobné činnosti připravené.“<sup>15</sup>

### 2.2.1.1 Vývoj pohybových a motorických dovedností

„Ve zdravém těle, zdravý duch.“ - G. B. Shaw

Dítě ve věku tří let dosáhlo pohybového vývoje, ve kterém již samo plně ovládá chůzi a pohybuje se po vzoru dospělých osob, tzn. běhá, nerovný terén mu již nečiní problémy, padá jen výjimečně, zvládá chůzi do schodů i ze schodů (bez držení). Co se týče pohybu samého, nejsou očekávány již výrazné změny. Avšak motorický vývoj, konkrétně vývoj hrubé motoriky, se začíná zdokonalovat. Dítě si zlepšuje pohybovou koordinaci, je více hbité a pohyby vypadají ladněji/koordinovaněji. Postupně se učí skákat, skákat po jedné noze, udržet se po určitý čas na jedné noze, různě hopsá, leze po žebříku, je schopno projít jednoduchou „opičí dráhou“ apod.<sup>16</sup>

V rámci hrubé motoriky se rozvíjejí a více zapojují velké klouby, dochází k růstu dlouhých kostí a nárůstu svalové hmoty. Baculatost se postupně mění ve štíhlost a začínají se tvořit rozdíly mezi velikostí končetin, trupu a hlavy. O konci předškolního věku se dá také mluvit jako o „vytáhlosti“ – prodlužují se končetiny, rozvíjí se klenba nohy, dále pokračuje osifikace kostry, začínají se měnit mléčné zuby za trvalý chrup a další. Mělo by se dbát na to, aby si děti v tomto období osvojily správné pohybové dovednosti, dbalo se na přiměřenou zátěž s protažením a odpočinkem. Děti by neměly nosit těžké předměty apod. Nesmíme také zapomenout, že je důležité udržovat celkový zdravý životní styl dítěte, ve kterém mu je nabízena pestrá, vyvážená a zdravá

14 LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2006, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

15 BLATNÝ, M. (ED.). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum, 2016, 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.

16 LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2006, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

strava. Dítě se tak nejen může zdravě vyvíjet, ale také se učí správným stravovacím návykům (Dvořáková, 2011).

V tomto vývojovém období je mimo jiné důležitý rozvoj sebeobslužných činností a s nimi spojený rozvoj jemné motoriky. Dítě je schopno se samo napít a najíst, dojít si na toaletu – použít toaletní papír, umýt si ruce a utřít si je do ručníku, samo si svlékne a oblékne některé části oblečení (tato samoobslužná činnost se věkem rozvíjí). Dále si obuje boty, následně se učí zavazovat si tkaničky. Také zde dochází k nácviku zručnosti dalších aktivit, kterými jsou – práce s modelínou, s pískem, s kostkami, ale i kresba – správný úchop štětce, či jiného psacího náčiní (viz níže) atd.<sup>17</sup> Nicméně, jak uvádí Thorová (2015) – děti v tomto věku dávají přednost fyzickým aktivitám před těmi, které vyžadují pozornost. Součástí zdravého vývoje je pohybová aktivita, na kterou předškoláci potřebují čas i prostor. Také proto je nezbytnou součástí denního programu dětí v mateřských školách minimální dvou hodinový pobyt venku na čerstvém vzduchu.

### 2.2.1.2 Vývoj kognitivních procesů

Vágnerová uvádí, že „*psychický vývoj je výsledkem interakce dědičných předpokladů a vnějších, především sociokulturních vlivů. Uskutečňuje se prostřednictvím zrání a učení. Zrání je podmínkou připravenosti k učení, a tím i k dalšímu rozvoji*“ (Vágnerová, 2005).

Vývoj poznávacích procesů je také spjat s psychickým vývojem a správným fungováním CNS. Dítě v tomto období čerpá poznáváním ze světa kolem sebe a z pravidel, která v něm platí. Tím, jak se dítě vyvíjí, se mění i způsob jeho poznávání. Piaget fázi tohoto kognitivního vývoje označil jako intuitivní myšlení. Toto myšlení je ale nepřesné a má různá omezení a to proto, že dítě ještě nerespektuje zákony logiky.

Dalšími způsoby, jak dítě zpracovává informace ze světa kolem sebe, jsou: *magičnost* – děti si pomáhají v interpretaci reálného světa pomocí fantazie a nerozlišují plně mezi fantazií a skutečností; další je *animismus*, *antropomorfismus* – děti přisuzují lidské vlastnosti neživým objektům, př.: sluníčko se usmívá, řeka běží apod.; *arteficialismus* – věci se dělají samy, nebo jim někdo pomáhá, př.: rybník se napustil, hory vznikly zasazením kamenů apod.; *absolutismus* – děti vnímají, že to, co se jednou řekne, má definitivní platnost, př.: maminka řekla, že je venku zima a

---

17 Tamtéž

dítě potřebuje čepici, táta přijde, že je venku celkem teplo, že ji mít nemusí, dítě stejně vyžaduje čepici, protože maminka řekla, že je zima a ven se jde pouze s čepicí na hlavě atd.<sup>18</sup>

## Vnímání (percepce)

Profesor Pavel Říčan popisuje vnímání takto; „*Vnímání je základní kognitivní (poznávací) proces, který nám umožňuje být v kontaktu s okolním světem i se sebou samými a účelně jednat*“ (Říčan, 2008). Skrze vnímání tedy zachycujeme, co se kolem nás děje. Výsledkem vnímání jsou počítky a vjemy. Vjemy dělíme podle našich smyslů na: zrakové, sluchové, hmatové, chuťové a čichové.<sup>19</sup>

V předškolním období se projevuje pokrok ve vnímání detailů. Dítě se již nezaměřuje na objekt jako na komplexní součást, či jeho funkce, ale zajímají ho i různé drobné části, např.: co to dělá a proč? V tomto období „rozkládání“ předchází „skládání“, dítě cítí touhu objevovat. Vyhledávanou hračkou je pro dítě stavebnice, dnes tolik oblíbené Lego, nebo puzzle.<sup>20</sup>

Thorová (2015) rozlišuje vnímání v předškolním období na:

- **zrakové vnímání:** děti rozeznávají tvary a barvy, rozvíjí se zraková paměť – hra pexesa, probíhá zraková analýza a syntéza (stříhají obrázky, doplňují detaily, které chybí), později rozeznávají tvary i vzhůru nohama, rozeznávají i jemnější odstíny barev apod.,
- **sluchové vnímání:** děti mezi 4. a 5. rokem rozdělí větu na slova, kolem 5. roku začínají rozeznávat jednotlivé hlásky (nejdříve rozeznávají první hlásku ve slově, později poslední, a nakonec dokáží rozdělit celé slovo na hlásky,
- **chuťové vnímání:** dítě je v jídle poněkud vybíravé, konzervativní, nerado experimentuje,
- **čichové vnímání:** dítě je přecitlivělé na čichové vjemy,

---

18 VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

19 ŘÍČAN, P. *Psychologie: Příručka pro studenty*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 296 s. ISBN 978-80-7367-406-9.

20 MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing a. s., 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

- **hmatové vnímání:** kolem 4. roku dítě po hmatu rozezná tvary.

## Paměť

Je jednou z dalších psychických funkcí. Říčan uvádí, že: „*Paměť v širokém smyslu má každý organismus, který se dokáže učit, to znamená měnit své chování na základě zkušenosti, přizpůsobit se*“ (Říčan, 2008).

Rozvoj paměťových schopností pozitivně ovlivňuje specifická stimulace – např.: paměťové hry. Rozvoj paměti také závisí na zralosti CNS. V předškolním věku je rozvoj paměťových strategií ještě velmi omezeno. To, co si děti zapamatují, se děje zatím bezděčně, mimovolně, bez hlubšího úmyslu. V tomto období převažuje paměť mechanická. Děti se tedy nejvíce učí bezděčně, zejména při hře.

- **implicitní paměť** – se projevuje v osvojování si různých dovedností, má význam v každodenních činnostech skrze pozorování jiných lidí.
- **explicitní paměť** – především epizodická se rozvíjí v souvislosti s vývojem jazykových dovedností, kdy dítě jazyk používá jako prostředek pro interpretaci svých zážitků a rozvíjí se tak díky interakci s jinými lidmi.<sup>21</sup>

## Myšlení

„*Myšlení je psychická (vnitřní) manipulace se symboly, s představami i vjemy jakéhokoliv druhu*“ (Říčan, 2008). Již výše zmiňovaný Jean Piaget je klasikem výzkumu dětského myšlení. Podle Piageta jsou děti v tomto období schopni soustředit se jen na řešení jednoho problému. Například konzervace, pokud dítě ještě nedosáhlo této schopnosti, pak reálně neurčí, v jaké sklenici je více vody, pokud před něj postavíme vysokou, úzkou sklenici s vodou a následně vodu přelijeme do sklenice širší, nižší a zeptáme se, kde je více vody, dítě odpoví, že ve vysoké sklenici bylo více vody než v nižší, širší. Další omezení v myšlení můžeme sledovat v tom, že jsou děti zaměřeny egocentricky pouze na pohled světa kolem sebe jen skrze svou perspektivu apod. (Blatný, 2016).

---

21 VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

Musíme si uvědomit, že vývoj myšlení je dlouhodobý proces (Vágnerová, 2005). Dítě v předškolním věku ignoruje informace, které by jim v usuzování, přemýšlení mohly překážet. V tomto období ještě dítě nemá vytvořené povědomí o trvalosti množiny předmětů. Děti neumí vnímat celek jako soubor detailů, ale vybírají si vždy jeden znak. Předškolní děti využívají induktivní úvahu a mají potřebu si vše empiricky potvrdit, kdežto starší děti si umí závěr logicky odvodit.<sup>22</sup>

## **Pozornost**

*„Pozornost je psychická funkce, která je úzce spojena s vůlí. Zajišťuje zaměření a soustředění různých psychických činností na určité předměty nebo cíle“* (Říčan, 2005). Již v podkapitole 2.2.1 Vývoj pohybových a motorických dovedností je uvedeno, že v tomto období je pro děti přirozené dávat přednost pohybovým aktivitám, před těmi, u kterých se musí více soustředit, být v tichosti, či bez pohybu. To je podmíněno psychomotoricky, zvýšenou potřebou pohybové aktivity a individuálně temperamentem. Děti se dokáží soustředit, ale jejich pozornost je spíše krátkodobá. Avšak to mění fakt, že děti jsou schopné i delšího soustředění, pokud je něco opravdu zaujme (Thorová, 2015).

## **Prostorová orientace a čas**

- **prostor** – i zde je pro toto období charakteristická egocentrická perspektiva, dítě přeceňuje velikost objektů podle jejich umístění a vzdálenosti, neumí ještě plně odhadnout prostorové vztahy, ale poloha jim již nečiní takové problémy, dále zde hraje svou roli dozrávání lateralizace – to je v souladu s biologickým zráním,
- **čas** – ten se u dětí předškolního věku rozvíjí pomalu, nicméně dítě už zvládá pojmy jako *dříve* a *později*, či dobu trvání *delší* nebo *kratší* doba, jsou schopny si zapamatovat sled, posloupnost událostí – proto bývá v mateřské škole neměnný denní režim, který dětem poskytuje pocit bezpečí v stále se opakujících činnostech, když se ještě nejsou schopny orientovat v reálném čase, děti mimo jiné žijí teď a tady, není pro ně významná budoucnost, která jim nic „neříká“, př.: děti nechápou, proč se maminka zlobí, že se nechtějí oblékat, vnímají to jako hru, kdežto maminka se strachuje, aby jim neujel autobus.

---

22 Tamtéž

### 2.2.1.3 Vývoj verbálních schopností a komunikace

V rámci verbálního učení si dítě začíná osvojovat slova, rozumět jejich významu, funkci používat je. Učení verbálním dovednostem děti uvádí do aktivního vztahu k jazyku, řeči, což je zásadní pro jejich osobnostní rozvoj, protože jazyk, řeč i řečová kompetence je nejen zásadním a nejpoužívanějším prostředkem komunikace mezi lidmi, ale také důležitým faktorem myšlení.<sup>23</sup>

*„Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení určitého jedince“* (Vágnerová, 2005, s. 194). Předškolní dítě své verbální kompetence postupem času zdokonaluje v jejich obsahu i formě. Ty se zdokonalují nejen skrze komunikaci s dospělými, ale také prostřednictvím médií, či během komunikace s vrstevníky. Děti napodobují jejich projevy. Typické otázky „proč“ a „jak“ obohacují dětský slovník a rozvíjejí správné vyjadřování. V důsledku rozvoje řeči a myšlení se u dítěte rozvíjí také užívání slovních druhů, používání jejich specifických variant, lépe chápe prostorové vztahy, začíná užívat příslovečná určení místa a posléze příslovečná určení času atd.

Postupně si děti začínají osvojovat gramatická pravidla. Od 4 let začínají mluvit v delších větách, později v souvětích. Ve 4 letech již správně používají budoucí čas a mezi 4-6 rokem si osvojují užívání sloves. V rámci rozvoje poznávacích procesů je další významnou složkou tzv. egocentrická řeč, která bývá spojena s myšlením. Egocentrická řeč se od běžné řeči s druhým člověkem liší v obsahu i formě. Je řečí pro sebe, a tak nepotřebuje posluchače, dítě si povídá samo pro sebe, proto nemusí říkat vše.<sup>24</sup>

Vágnerová egocentrickou řeč rozděluje do těchto významů:

- expresivní – dítě slovně vyjadřuje své pocity, aniž by potřebovalo posluchače
- regulační – dítě v předškolním věku takto řídí vlastní jednání, skrze pokyny si upřesňuje, co může a nemůže dělat apod.

---

23 HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 232 s. ISBN 80-7178-888-0.

24 VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

- kognitivní – zde může být egocentrická řeč prostředkem uvažování, při komentování vlastního jednání může dítě lépe pochopit situaci, ve které se nachází a mimo jiné napomáhá k zapamatování

(Vágnerová, 2005, s. 196.)

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů a vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení“ (RVP PV, 2018).*

#### **2.2.1.4 Emoční vývoj a socializace**

U dětí ve věku mezi 3 a 5 lety dochází k nárůstu způsobilosti chápat své myšlenky, pocity, přání a pohnutky druhých lidí, tzv. teorie mysli, která je nedílnou částí empatie. V tomto období jsou děti stále velice fixované na rodinu a její členy. Nejraději jsou tehdy, když jsou všichni členové rodiny pospolu. Rodina je stále primárním zdrojem socializace. Děti „testují“ své rodiče chováním typu – odmítání spolupráce, neplněním úkolů, provokativním chováním, předvádějí se a mají tendence si vymýšlet.

Přestože děti s radostí plní určité věci samostatně, jsou rádi nezávislé a mají radost z úspěchu, stále jsou na rodičích fixovány a na separaci si postupně zvykají – nástup do mateřské školy, spaní mimo domov apod.<sup>25</sup>

#### **Emoční vývoj**

Emoční prožitky dětí v předškolním období jsou vázány na momentální situaci a rozpoložení. Citové prožitky jsou intenzivní, přechází z jedné kvality do druhé, kdy smích střídá pláč. Rozvíjí se emoční paměť, která má implicitní charakter. Postupně však ubývá negativních

---

<sup>25</sup> THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.



emočních reakcí a děti bývají laděni spíše pozitivně. Tato postupná proměna je závislá na dozrávání CNS a na dovednosti dítěte lépe vyjádřit své pocity, přání, ale i nespokojenost.

Způsoby emočního prožívání předškolních dětí v několika bodech podle Vágnerové (2005):

- *vztek a zlost* již nebývají tak časté, děti začínají rozumět vzniku a příčinám nepříjemných situací, které negativní emoce mohou vyvolat, zlostné reakce se projevují převážně vůči vrstevníkům, když se cítí frustrovány a nerozvinuté emoční projevy selžou.
- *projevy strachu* jsou vázány na rozvoj dětské představivosti, kdy si děti vytváří různá strašidla, imaginární bytosti atd., určitý typ strachu může dětem navozovat pocit vzrušení, a to při vzájemném škádlení se s vrstevníky, ale také může strach vyvolat negativní zkušenost, která se časem upevnila a prohloubila, také se strach může projevit odmítáním samostatnosti a fixací na dospělé jedince.
- *smysl pro humor a veselost* je v tomto věku charakteristickým emočním stavem, legrace, humor, žerty jsou na takové kognitivní úrovni, na jaké se nachází uvažování dítěte, děti velice baví opakování různých vymyšlených, či zakázaných slov, „*sdílení legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů*“ (Matějček, 1999; Mills a Duck, 2000 in Vágnerová, 2005).
- děti předškolního věku se umí velice intenzivně *těšit* z nejbližší budoucnosti, ale na druhou stranu již chápou, co se v nejbližší době bude dít a může se i obávat toho, co přijde.

(Vágnerová, 2005)

*„V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity, dovedou projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně ovládat své citové projevy.... ... V předškolním věku se rozvíjí i vztahové emoce. V sociálním kontextu se objevují city, jako je láska, sympatie a nesympatie, ale i soucit či pocity sounáležitosti“*  
(Vágnerová, 2005, s. 199.)

## Socializace

Jak již bylo uvedeno výše, rodina je primární zdroj socializace. Fontana uvádí: „*Sociální život dítěte začíná doma*“ (Fontana, 1997. s. 19). V rámci předškolního vzdělávání doplňuje rodinnou výchovu mateřská škola jako sekundární zdroj socializace.

Helus socializaci osobnosti vysvětluje takto: „*Termínem socializace označujeme proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá*“ (Helus, 2004, s. 172).

Vágnerová (2005) uvádí, že socializace předškolního dítěte, jenž probíhá mimo rámec rodiny „*lze označit jako fázi přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem, přechodného období mezi rodinou a institucí, resp. dalšími sociálními skupinami*“ (Vágnerová, 2005, s. 202). Rozvoj osobnosti v oblasti socializace a individuace, probíhá v interakci dítěte a jiných lidí. Díky rozšíření kontaktů i mimo rodinu ve vztahu k vrstevníkům a jiných dospělých, děti získávají nové kognitivní i afektivní zkušenosti, které je jsou nedílnou součástí dalšího osobnostního rozvoje. Socializace není projevem pouze vnějších změn – chování, ale především rozvíjí, mimo prožívání a hodnocení okolí, sebehodnocení a sebepojetí – individuaci. Kochanska i Scarrová došly k závěru, že vliv na socializaci dítěte má jejich temperament. Ten lze pokládat za biologický základ osobnosti, jenž má na rozvoj socializace značný vliv (Kochanska, 1997, Scarrová, 1992 in Vágnerová, 2005, s. 202).

Mateřská škola a její prostředí je novým místem, kde se dítě musí adaptovat na nové podmínky. Vzniká zde pro děti místo tzv. chybění intimního subteritoria. Dítěti v mateřské škole osobně nic nepatří, kromě věcí, které má přímo z domova – oblečení, obuv apod. Všechny děti se mohou pohybovat všude a hrát si se všemi hračkami. Také pohyb jako takový je vymezen určitými pravidly, které musí děti respektovat (Vágnerová, 2005).

Dítě získává v mateřské škole „*v rámci sociální expanze další role*“ (Vágnerová, 2005, s. 204). Jednou z rolí je role vrstevníka, tzv. horizontální role, tu si dítě osvojuje ve vztahu k jiným dětem, př.: spolužáci v mateřské škole, děti na hřišti, či děti sousedů apod. Další rolí je role v rámci

instituce, tedy role žáka a v neposlední řadě je to role kamaráda, jenž se vymezuje vztahem bližším k jinému dítěti.<sup>26</sup>

U předškolních dětí se vyvíjí způsobilost k asertivitě a obraně. Přetahování se o hračky, posmívání, provokativní chování jsou zároveň normální projevy dětského vývoje, chování. Mimo jiné se začíná stále častěji objevovat kooperativní činnost. Z té plyne, že má každé dítě svou roli, kterou musí dodržovat, aby společně dosáhly vytyčeného cíle. Dítě se učí ve skupině jak rolím vůdčím, tak rolím, ve kterých se musí podřídít. Děti se skrze tyto role učí zvládat frustrace, jež ze společných činností mohou vyplynout.<sup>27</sup>

Langmeier, Krejčířová uvádějí, že „socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy základem pro jeho celý emoční vývoj – a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96).

Tuto podkapitulu by bylo nasnadě uzavřít tvrzením Heluse, že učení tvoří základ socializačních mechanismů. Helus dále uvádí: „Psychologickými mechanismy socializace osobnosti máme na mysli ty psychické pochody v jedinci, které jsou navozeny jeho začleňováním do sociálních vztahů, kulturních poměrů a společenských činností, a jež vedou ke změnám v jeho postojích, vlastnostech, názorech, činnostech, resp. působí na rozvoj jeho osobnosti“ (Helus, 2004, s. 176).

### 2.2.1.5 Význam dětské hry a pohádek v předškolním věku

Ve všem, co děti v předškolním období dělají, se projevuje kreativita a fantazie, ať už to je hraní, malování, zpívání, tancování, nebo vyprávění. Slovní zásoba se rozšiřuje poměrně rychle a s ní také intelekt. Díky tomuto vývoji se dítě začíná přesněji vyjadřovat a mnohem lépe zvládá řešit problémy či plánovat dopředu.<sup>28</sup>

---

26 VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

27 THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

28 ALLEN, K., E., MAROTZ, L., R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, 187 s. ISBN 80-7367-055-0.

## Hra z pohledu historie

Záměrný důraz na rozvoj dětské osobnosti a na význam dětské hry se dle dochovaných záznamů začal klást v období renezanace a osvícenství. Názory a myšlenky významných osobností z tohoto období jsou pro nás inspirativní dodnes.

Suchánková (2014) z období 17. století zmiňuje jako velký přínos i pro dnešní dobu dílo J. A. Komenského (1592-1670). Hru Komenský zdůrazňoval ve svých dílech *Velká didaktika*, *Informatorium školy mateřské*, *Vševýchova*, *Škola na jevišti* či *Nejnovější metoda jazyků*. Komenský hru vnímal jako metodu, kterou lze dobře rozvíjet tělo i ducha. Hra měla být krásnou přípravou na věci vážné. Důraz kladl na svobodu a tvořivost při hře. Ve výchovně-vzdělávací činnosti používal prvky divadelní hry a dramatičnosti. Ve své knize *Velká didaktika* poukazyval Komenský na důležitost výběru hry vzhledem k věku a možnostem dítěte. Dále by podle Komenského škola jako „dílňa lidskosti“ měla hru využívat ve své výchovně-vzdělávací činnosti a sama škola by ze své podstaty měla být hrou. Neméně pak kladl důraz na význam hry ve volném čase dětí (Komenský, 1964; Němec 2002; Uhlířová 2003 in Suchánková, 2014).

Dále můžeme zmínit z období osvícenství dílo *Emil čili o výchově* známého J. J. Rousseaua (1712-1778). J. J. Rousseau je přezdíván jako „filozof citu“. To se také odráží na jeho konceptu „přirozené a svobodné výchovy, láskou k přírodě a k návratu přirozeného stavu“ (Kasper, Kasperová, 2008). Rousseau tvrdil, že každá činnost by měla být hrou. Hra by měla rozvíjet smyslové vnímání a tělesnou stránku jedince. Ke hře by dětem měly stačit hračky přírodní namísto zbytečně drahých hraček.

Na počátku 19. století také o významu hry pojednával švýcarský pedagog J. H. Pestalozzi (1746-1827). Hru spojil s učením a doporučoval toto spojení i ostatním pedagogům. Mezi elementární prostředky, jenž mají sloužit, ke vzdělávání dětí radil slovo, číslo a tvar. Ve svém díle *Jak Gertruda učí své děti* vyzdvihl význam hry jako didaktické metody.<sup>29</sup>

Naštěstí v dnešní době se situace změnila a hra je považována za primární a stěžejní metodu, která se v předškolním vzdělávání uplatňuje. Je to proto, že je nyní známo, jak opravdová hra dítě rozvíjí po všech jeho stránkách, osobnosti a především v sebeutváření. Dnes se v mateřských školách podporují dva druhy her. Jedním z nich je spontánní hra, kdy si dítě samo vybírá z množství herních aktivit a hraček. Dalším druhem je hra řízená, která je již zaměřena na vedení konkrétních

---

29 SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014, 184 s. ISBN 978-80-262-0698-9.

aktivit, skrze které se záměrně naplňují cíle předškolního vzdělávání a výchovy. Vše by mělo probíhat se zřetelem na vnitřní motivaci dítěte, k respektování věku dítěte, jeho osobních zájmů a potřeb. Mimo jiné je dobré si uvědomit, do jaké míry je dítě při hře vedeno a do jaké míry umožňujeme dětem si skutečně hrát.<sup>30</sup>

## **Předškolní věk a hra**

Předškolní období je označováno jako „zlatý věk dětské hry“ (Thorová, 2015, s. 382). Herní aktivity slouží dítěti jako hlavní prostředek učení. Dítě umí mezi 3. a 4. rokem určitý předmět ve své fantazii přeměnit v úplně jinou věc. „*S rozvojem symbolického myšlení se pro dítě stává v tomto období atraktivní fantazijní symbolická hra*“ (Thorová, 2015, s. 382). Dítě mění během hry význam předmětu podle toho, na co si zrovna hraje a jak zrovna potřebuje. To je také důsledek stále se zlepšující schopnosti zobecňování, například z kostičky může být jídlo, ale za chvíli auto, z provázku had nebo plot apod.

Další součástí sociálního vývoje je po 4. roce dítěte sociálně-dramatická hra. V této hře děti využívají svou fantazii, představivost, řeč, nápodobu, sociálně-interakční, či komunikační dovednosti v nichž si zkouší, nacvičují různé sociální role a scénáře. Spontánní hra, ale i řízená činnost, rozvíjí významným způsobem v podstatě všechny oblasti dětského vývoje.<sup>31</sup>

Dítěti hra přináší radost, potěšení, zábavu. Podstata hry nespočívá v jejím výsledku, ale v jejím průběhu. Hra pro děti představuje cestu učení se a řešení problémů společně s citovým uspokojením. Hra dále děti obohacuje v oblasti myšlení, vnímání, fantazie, řeči, tělesného a emocionálního rozvoje apod. (Suchánková, 2014 in Opravilová, 2016). Hra příjemně vyplňuje čas, je zdrojem radosti, uvolnění, zábavy, ale i napětí a vzrušení. Skrze hru dítě relaxuje. Mimo jiné se hra využívá v terapii, může mít tedy velký terapeutický účinek.<sup>32</sup> „*Ve hře se odráží stupeň fyzického i psychického vývoje dítěte, proces zrání jeho osobnosti i vlivy působení sociálního prostředí*“ (Kořátková, 2005 in Opravilová, 2015, s. 85).

---

30 Tamtéž

31 THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

32 OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing a. s. 2016, 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8.

Skrze hru dítě interpretuje, jak vnímá realitu. Hra má neverbální symbolickou funkci a vyjadřuje postoje nejen dítěte k sobě samému, ale také ke světu, který jej obklopuje. Piaget poukazuje na symbolickou řeč dítěte jako na nástroj, jenž dítěti umožňuje skutečnost prezentovat jiným způsobem (Piaget, 1970 in Vágnerová, 2005). Symbolická hra je prostředkem k vyrovnání se dítěte s touto realitou. Realita a zdaleka ještě nepochopený, neucelený obraz světa, může být pro dítě zatěžující, ale ve hře je dítě svobodné, zde má prostor si danou realitu zpracovat podle svého.

V tomto důležitém procesu hravého předstírání se dítě učí chápat, že věci ve skutečném světě mohou reprezentovat něco jiného než ve světě mentálním, a pouze díky této opakované zkušenosti v rámci hry se může rozvíjet uvědomění, že myšlení není skutečnost sama. Pouze potom může dítě začít chápat míru zodpovědnosti za vlastní myšlení a důsledky vlastních myšlenek v projeveném chování. Symbolická hra vyžaduje otevřenost, pružnost a tvořivost. Absence tvořivosti ve hře dítěte by měla být pro předškolního pedagoga varovným signálem, že vývoj dítěte může být narušen např.: kvůli možné poruše autistického spektra PAS, traumatu, sociální deprivaci, či mentální retardaci, atd.

Langmeier, Krejčířová uvádějí, že v rámci některých her jde stále ještě o nácvik a procvičování tělesných funkcí, ale již ve složitější formě – funkční, činnostní typ hry. V jiném případě jde o hry založené na konstrukci ze specifického materiálu jako např.: stavby z kostek, písku, modelíny apod. – konstrukční, realistický typ hry. Dále dítě používá předměty jako zástupné objekty, tedy v přeneseném významu, např.: klacík je jednou zbraň, jindy kamarád, se kterým rozmlouvá, hadřík symbolizuje peřinku a následně padák atd. – iluzivní typ hry. Jiným druhem hry je hra na prodavače, princeznu, učitele, na maminku a tatínka, čímž si osvojuje zkušenosti se sociálními rolami – úkolové hry.<sup>33</sup>

Prof. Valenta (2017) hru popisuje jako specifickou aktivitu, která vzhledem k vývoji dítěte napomáhá jeho adaptaci, enkulturaci, socializaci, poznávání světa apod. Vývoj hry dále klasifikuje podle Kurice (1986) takto:

- **funkční hra** – zde se uplatňují senzomotorické funkce (pohyby těla, vyluzování zvuků, uchopování různých předmětů atd.), je typická v kojeneckém období.
- **manipulační hra** – se objevuje v prvním období batolecího věku a je specifická pro manipulaci s předměty jako je stavění kostek, dále čmárání různým psacím náčiním apod.

---

33 LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2006, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

- **napodobovací hra** – skrze tyto hry si dítě již začátkem druhého roku života rozvíjí komunikační dovednosti a socializuje se. Během těchto her dítě napodobuje např. zvuky zvířat, činnosti denní potřeby jako – jení, spaní atd. Kolem třetího roku života dítěte se jednotlivé prvky hry spojují v ucelené činnosti běžného života, např.: péče o panenku, vaření, kdy dítě napodobuje přesné kroky určité činnosti po sobě jdoucí, jak to dělají dospělí.
- **receptivní hry** – dítě během těchto her není tolik fyzicky aktivní, jde spíše o klidové aktivity jako je vnímání a „nasávání“ vnějších podnětů skrze obrázky, knihy, říkanky, písničky, pohádky, či sledování televize, divadelního představení apod. Vrcholem těchto aktivit bývá čtvrtý rok života dítěte.
- **úlohové hry** – se u dětí rozvíjejí mezi třetím a pátým rokem života a jejich základ pramení z her napodobovacích. Děti při hře začínají kooperovat s vrstevníky, spolužáky, během které přebírají vzorce chování dospělých, př.: hra na obchod, doktora, rodinu, školu atd. Tento typ her rozvíjí především psychické funkce dětí společně se sociálním cítěním.
- **konstruktivní hry** – se postupně vyvíjí již od jednoho až dvou let, tedy od období hry manipulační až do období těsně před školou. Zde je dítě zaměřené na cíl, který leží až na samotném konci aktivity, při níž využívá různých stavebních materiálů, např.: kostek, písku, modelíny, přírodního materiálu apod.<sup>34</sup>

Podle Flitnera se mohou rozlišovat dva teoretické pohledy na hru. Podle první teorie hra „*napomáhá rozumnému a účelnému životu. Vede k osvojení dovedností, které jsou pro život užitečné, napomáhá k obnovení sil, k zotavení a k uvolnění i k překonání sociálních nároků*“ (Flitner, 1981 in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 101). V podobném duchu jsou vytvářeny herní osnovy, či didaktické hry se sociálním zaměřením.<sup>35</sup>

Na druhou stranu je vyzdvihován fakt, „*že hra má smysl sama o sobě, že je – jak ukazují antropologové – jednou ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách a nepotřebuje být obhajována jinými důvody. Hra souvisí podle tohoto názoru se svobodou člověka a*

---

34 VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. a kol. *Hra v terapii*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2017, 256 s. ISBN 978-80-262-1190-7.

35 LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2006, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností“ (Flitner, 1981 in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 102).

## **Předškolní věk a svět pohádek**

Maria Fürst (1997) pojmenovala výstižně jednu ze svých podkapitol „Děti potřebují pohádky“. Podle autorky se ze světa dětí vytrácí čtená pohádka, která je nahrazována televizními pořady, hudebními nosiči apod. Tyto náhražky Maria Fürst neshledává pro děti nijak výhodné, ale naopak tvrdí, že jsou dnešní děti ochuzovány o poznání pohádek vůbec.<sup>36</sup>

M. Fürst dále uvádí, „Pohádka vyjadřuje vnitřní napětí dítěte, které mu nevědomě porozumí a zároveň poskytuje různé možnosti je řešit. Pohádky dopadají vždy „dobře“. Na konci je dobrý člověk odměněn – za svou upřímnost, vytrvalost, svou odvahu – zlý ale dojde spravedlivého trestu.

*Zřetelná polarizace mezi „dobrým“ a „zlým“ činí různé situace jednoznačnější a pochopitelnější. ... Tím se usnadňuje identifikace. Dítě se identifikuje s mladým hrdinou nikoliv proto, že je „dobrý“, nýbrž proto, že je oslovuje.“ (Fürst, 1997, s. 165). B. Bettelheim (1980) dále uvádí, že „Pohádky představují dítěti postavy, na něž může přehledným způsobem promítat to, co v něm probíhá. Umožňují dítěti ztělesňovat v nějaké postavě jeho destruktivní přání, s jinou postavou prožívat vytoužené uspokojení, s třetí postavou se identifikovat, na čtvrtou si vybudovat ideální vazbu – jak to momentální potřeba vyžaduje.“ (Bettelheim, 1980 in Fürst, 1997).*

Vágnerová (2005) uvádí, že svět pohádek má svou strukturu a řád. Díky tomu se děti cítí bezpečně, jelikož se v takovém světě mohou snadno orientovat a mohou se na něj spolehnout. Děti se skrze pohádky učí, jak funguje svět, jsou abstrakcí běžných situací a vztahů. Pohádky dále napomáhají vymezit dětskou identitu. Děti se skrze postavu hrdiny ztotožňují se svými vlastními problémy. Také jim je umožněno, aby přijaly své negativní pocity, vlastnosti a projevy (Vágnerová, 2005).

*„Pohádky obsahují základní archetypy: mužský a ženský, personu a stín, mladé a staré, a ukazují, jaký mají v lidském životě význam“ (Scheiderová, 2000 in Vágnerová, 2005).*

---

36 FÜRST, M. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0



### 2.2.1.6 Vývoj dětské kresby

Thorová (2015) označila předškolní období za „zlatý věk dětské hry“, stejně tak ho právem označuje za „zlatý věk dětské kresby“. U dětí v tomto období je mimo hru oblíbenou činností výtvarná tvořivost, jenž umožňuje dítěti manipulaci s fantazií. Děti v předškolním věku kreslí rády, často a jsou velice tvořivé. Mimo kresbu samotnou se rády věnují i jiným tvořivým činnostem jako například stříhání, lepení, modelování apod. Po stránce obsahové i formální se kresba vyvíjí rychle. (Thorová, 2015).

Vágnerová (2005) uvádí, že děti skrze kresbu, vyprávění a hru, vyjadřují svůj názor na svět. Dítě kresbou zobrazuje svou realitu, či svět, jak ho samo chápe. „*Kresba je symbolickou neverbální funkcí*“ (Vágnerová, 2005, s. 183).

Děti v období mezi 3 až 5 roky života se nacházejí ve stádiu tzv. „rané lineární dětské kresby“. V kresbě děti často ztvárňují nějaký detail. Kresba sama působí spíše jako náčrt, kdy se dítě snaží o obrys předmětu svého zájmu. Tyto náčrtky bývají dosti podobné a mají univerzální charakter. (Thorová, 2015).

Prof. Uždil ve své knize *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte* píše, že již Komenský uměl ocenit dětské čarání a věděl, jakou radost dítěti tento počin dělá. Dítě tvořivou formou – formou hry, kratochvíle – poznává svět kolem sebe.

Konec 19. a počátkem 20. století začali vnímat nadšení pedagogové (př.: J. Dewey, E. Keyová) spojení v pohybu a souvislostech se smyslovými činnostmi, poznávacími procesy a emocionálním výrazem. Svou pozornost si výtvarná činnost dítěte udržela po celé 20. století, kdy získalo na exaktnosti, objektivitě a stejně neztratilo svou ideu svobody a seberealizace.

Počátky dětské kresby „řeči“ můžeme připodobnit k řeči mluvené. Tak jako neohraničené zvuky přecházejí jeden do druhého, tak se spojují první malířské začátky, kdy barevné stopy ještě nic neznázorňují. Dítě má radost z právě vznikající stopy než-li z konečného výsledku. Proces je tedy důležitější než samotný výtvar.

Již batole sleduje se zaujetím svůj prst a tato radost z pohybu samotného přetrvává až k první dětské čáranici. Dítě zpočátku drží svůj kreslicí nástroj v celé dlani a přesahuje i přes okraj papíru. To je způsobeno tím, že pohyb vychází z velkých kloubů. To je však pohyb (nácvik) – kreslení, které je důležité k jeho procvičování. Postupně se tyto pohyby ustalují, zmenšují, když už dítě psychomotoricky zvládá koordinovat pohyb.

Nelze opomenout, že procvičování hrubé a jemné motoriky, držení kreslicího nástroje a orientace v prostoru – na papíře – dítě učí počátečnímu psaní. Dítě vnímá čárání, posléze kreslení, jako hru. Dětem se líbí z počátku barevná stopa, kterou „dokáží“ zanechat. Postupně se stává kreslení vážným pokusem o uplatnění vlastní schopnosti dítěte. Dítě v prvních fázích čará, později ale zkouší „přenést“ na papír to, co vidí a vnímá ve svém okolí, nebo něco k čemu má citový vztah, co ho zaujme. Vnímá svět všemi smysly a ty se potom snaží v jiné podobě interpretovat.

Děti ve svých dílech často vidí daný objekt, který samy nakreslily, tedy to, co mají v mysli. Proto dospělý mnohdy ani nevidí, co vidí dítě, a proto se ptají: „Cos to nakreslil?“ Děti rády kreslí věci, které jsou jim blízké, a to jsou z počátku lidi – maminka, tatínek, sourozenec, babička, dědeček, ale i zvířátko, hračka.

Podstatná věc je nechat děti tvořit, dát jim prostor a dostatek času pro seberealizaci, kdy se mohou projevit. Neméně důležité je prostředí a atmosféra, kterou učitel, vychovatel vytvoří. Tím, že se děti mohou projevit a vyjádřit dochází k sebeuskutečnění. Výtvarný projev je vnímán jako relaxace, či projev duševní hygieny. K tomuto vyjádření slouží celá řada výtvarných technik a materiálů, se kterými může učitel, vychovatel s dětmi pracovat. Nejen kreslení, malba, modelování, ale i lepení, stříhání, trhání, lámání, bublání, foukání, práce s přírodním i jiným materiálem a mnoho dalšího pozitivně působí na zdravý rozvoj osobnosti – fyzické i psychické stránky života dítěte. *„Hra a práce jsou zde spojené v té nejkrásnější podobě“.*<sup>37</sup>

Georges Cognet (2013) popisuje kresbu jako svobodnou tvorbu, kterou dítě věnuje dospělému jako část ze sebe samého. Kresbou děti sdělují, jak se cítí, jaké mají touhy, potřeby. Kresba vystihuje jejich vývoj, a to v rovinách kognitivních a afektivních. Dětská kresba ve své podstatě nevznikne nikdy jen tak, vždy se v ní odráží reakce na nějaký podnět či událost. Tím může být vnitřní pocit – libý, nelibý, fantazie, tvořivý duch, ale i různé prožité situace, druh výchovy, traumata, vjemy z percepce, zkrátka, nic se neděje jen tak. A tak dětská kresba, stejně jako řeč, potřebuje pozorovatele, povzbuzení a interpretaci, aby se mohla zrodit a patřičně, úspěšně vzkvétat.

Již malé děti za sebou zanechávají stopu tvoření různým způsobem, například rozmazáním kapky mléka po stole, rýpáním klacíku v blátě, vyrýváním brázdy v písku apod. Až posléze přijdou na řadu kresebné prostředky jako je křída, tužka, pastelky, voskovky, kdy malé dítě zjišťuje, že barevná i černobílá stopa, kterou vytvoří, má trvalý charakter, a navíc je dospělými tato aktivita

---

37 UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2002, 128 s. ISBN 80-7178-599-7.

oceňována. Kresba tak zrcadlí vnitřní svět dítěte s jeho okolím a zanechává trvalou, materiální stopu, která umožňuje blízké osobě i odborníkům nahlédnout a získat přístup k vnitřnímu duševnímu světu mladého kreslíře.

Dále Cognet (2013) spatřuje jako hybné síly fantazie u dětí imaginaci, symboliku a estetiku. Imaginace, jakožto intimní fantazie se utváří ve vztahu k realitě, ztělesněné druhým člověkem. Fantazie nemůže existovat bez myšlenky na něco imaginárního, aniž by to mělo reálný základ. Imaginace je zdrojem kreativity, originality.

Symbolika je další podstatný zdroj čerpání inspirace pro dětskou kresbu. Symboly mohou ztvárňovat různá témata (sexualita, rodina, nahota, úzkost atd.). Skrze symboly a jejich uspořádání na ploše papíru, ale i barevnost, vzdálenost mezi objekty a grafický styl, ze všechno lze mnohé vyčíst. Odhalují se tedy intrapsychické konflikty dítěte. Symbolická funkce je vlastně ze všeho nejdůležitější, protože skrze ni může dítě vyobrazit své chování a vztahy, aniž by je muselo skutečně realizovat – též je propojena s rozvojem jazyka a hry.

Estetika je základním nositelem vztahu k citovosti, k estetickému vnímání, a to jak u autora díla, tak i u těch, kdo si jej prohlížejí. Dítě vyjadřuje své vnímání krásy, citlivosti vůči harmonii, nebo umělecké cítění. Některé děti s kresbou přestanou v době, kdy si uvědomí propast mezi svými grafickými schopnostmi a touhou po sebevyjádření.<sup>38</sup>

Roseline Davido (1998) ve své knize *Kresba jako nástroj poznání dítěte* rozděluje vývoj dětské kresby na:

- **období skvrn** – dětská kresba se vyvíjí, jak se vyvíjí samo dítě, je tedy úzce spojena s vývojem intelektu dítěte. V tomto období se ještě nejedná o kreslení. Pokud by rodiče dítěti, kterému není ani rok, umožnili „malovat“, podle všeho by dělalo „skvrny“.
- **stádium „čmáranic“** – po prvním roce života dítěte je kreslicí nástroj tzv. jeho prodloužená ruka. Dítě rádo čmárá všemi směry, jedním tahem. Můžeme dodat, že první čmárání je spojeno s prvními kroky dítěte.
- **stádium „čárání“** – v tomto stádiu lze v dětském čárání objevit určitý záměr dítěte, který tak napodobuje psaní dospělých. Pozornost na danou činnost je však velice krátká, dítě mění během činnosti svůj nápad a není si jisté, jestli ji vůbec dokončí. Jedná se o tzv.

---

38 COGNET, G. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.

„náhodný realismus“, kdy dítě svůj záměr rozhodne až v samotném závěru práce, kdy dítě „dílo“ nějak pojmenuje.

- **stádium „hlavonožec“** – kolem tří let dítě již začíná kreslení zvládat a obrázky mají určitý obsah. Je to věk, kdy děti kreslí tzv. „hlavonožce“. Dítě kreslí kolečko znázorňující hlavu i trup současně, ke kterému náleží čáry jako ruce a nohy. Postupem mentálního vývoje dítěte i jeho kresby na postavě přibývají detaily – oči, pusa, pupík apod. Postavu dítě kreslí vždy zepředu. Při kreslení postavy dítě znázorňuje samo sebe.
- **transparentnost** – podle Vágnerové (2005) – „*stadium subjektivně fantazijního zpracování*“ (Vágnerová, 2005, s. 185) – se jedná o tzv. prelogický přístup. Transparentnost spočívá v tom, že dítě kreslí tzv. rentgenovým viděním, skrze objekty je vidět, např.: když dítě nakreslí dům, nakreslí i pohyb, děj uvnitř domu.
- **sklápění** – na kresbách dětí mezi 5 až 7 rokem života chybí perspektiva a roviny nekorespondují se skutečností nebo jsou předměty na obrázku disproporční. Je to proto, že dítě ještě není schopno rozeznat horizontální a vertikální rovinu, př.: děti držící se za ruce v kruhu na obrázku leží kolem dokola s roztaženými rukama i nohama v horizontální rovině. Ve věku tzv. „sklápění“ a „transparentnosti“ dítě kreslí, co zná, nepotřebuje tedy ke své práci vizuální podnět. Hlavu, která je z profilu dítě nakreslí s oběma očima – „intelektuální realismus“ – dítě kreslí vše, co o daném objektu ví.
- **vizuální realismus** – se většinou objevuje v období těsně před nástupem do školy, či v mladším školním věku. Kresby se stále více podobají skutečné realitě. Dítě kreslí, co opravdu vidí. Vidění světa se stává více objektivnější.
- **zobrazování v prostoru** – je poslední stádium dětské kresby po vizuálním realismu a trvá přibližně do 12 let. Kresby jsou v tomto období „*vyumělkované a propracovanější*“.<sup>39</sup>

Thorová (2015) upozorňuje na další vývoj dětské kresby se zaměřením na pracovní plochu, tedy na využití kresebné plochy, kterou dítě při své práci používá a plní ji svým „uměním“. Rozlišuje tři stádia:

1. difuzní stádium – je mezi 3. a 4. rokem života dítěte. V tomto stádiu dítě kreslí předměty libovolně po ploše papíru.

---

39 DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008, 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1.

2. stadium základní linie – je kolem 5 let dítěte. Nyní již dítě předměty ztvárňuje podle spodní, horizontální linie na papíru.
3. stadium smysluplných celků – je od 5-6 let, kdy s věkem dítěte narůstá celistvost obrázku. Dítě kresebné prvky spojuje do celků, které dávají smysl (Thorová, 2015, s. 385).

## 2.3 Tvořivost

*„Tvořivost je známý pojem, který se však zvláštním způsobem vymyká uchopení.“ - David Fontana*

Tvořivost je podle všeho v dnešní době jedna z nejdůležitějších schopností, aby se jedinec lépe prosadil v životě. Naučená fakta a postupy se velice brzy proměňují, takže je mnohdy nestihneme uplatnit. Tvořivé, nebo také kreativní myšlení je základ pro přizpůsobení se novým podmínkám v životě, ale také umožňuje pestré a zábavné využití volného času. Malé děti jsou obzvláště tvořivé a kreativní, proto je dobré pro děti samotné i jejich budoucí život v nich tuto dovednost pěstovat a rozvíjet.<sup>40</sup> Hlavsa a kol. (1981) uvádí, že pro rozvoj tvořivosti ve všech oblastech je předškolní období to nejlepší.

### Definice tvořivosti

Na otázku: *„Co je tvořivost?“*, reagují Fichnová, Szobiová (2007), že nelze jednoznačně odpovědět. Nicméně podávají zjednodušenou definici: *„že je to schopnost vytvářet nové, neobvyklé, originální způsoby řešení“* (Fichnová, Szobiová, 2007, s. 5). Prof. Königová (2007) uvádí, že tvořivost neboli kreativita je tím největším projevem života, jelikož každý problém je tvůrčím procesem. Jedinec tvoří ze své potřeby poznávat, ale také protože potřebuje uznání a potřebu seberealizace.

Podle prof. Königové je kreativita *„... je schopnost vytváření nových kulturních, technických, duchovních i materiálních hodnot ve všech oborech lidské činnosti. Tvořivost je aktivita, která přináší dosud neznámé a současně společensky hodnotné výtvoř.“* (Königová, 2007, s. 12).

---

<sup>40</sup> FICHOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: Náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. r. o., 2007, 136 s. ISBN 978-80-7367-323-9.

Lokšová, Lokša (1999) vyzdvihují účinky motivace na tvořivost. Podle autorů: „*Vnitřní a vnější motivace hraje významnou roli ve vývojových procesech tvořivosti žáků. Klíčovou roli má motivace především jako činitel podporující snahu a ochotu žáků rozvíjet vlastní tvořivé schopnosti*“ (Lokšová, Lokša, 1999. s. 36). Dále uvádějí, že: „*Z analýzy definic tvořivosti je zřejmé, že ve velké většině jsou jejich podstatnými komponenty charakteristiky novosti („originality“) a užitečnosti.*“<sup>41</sup>

Podle Piageta je: „*Hlavním cílem výchovy a vzdělávání je příprava lidí, kteří jsou schopni dělat nové věci, nikoliv pouze opakovat to, co udělaly jiné generace – lidí tvořivých, vynalézavých, objevujících. Druhým cílem výchovy a vzdělávání je formování myšlení, které má být kritické, má být schopné ověřování a nemá přijímat vše, co je mu nabízeno.*“ (Piaget in Horák, 2009, s. 8).

### 2.3.1 Rozvoj tvořivosti

Lokšová, Lokša uvádí: „*že tvořivost podléhá vlivům prostředí, především cílevědomým výchovným vlivům, a je tedy možné ji trénovat, rozvíjet.*“<sup>42</sup> Tvořivost lze rozvíjet v jakémkoliv věku a v jakémkoliv oboru. Bezpochyby však můžeme uvést, že zásadním obdobím pro rozvoj tvořivosti je již v nejujtější věku dítěte, a to díky podpoře rodičů, následně pak vychovatelů a učitelů.

Tvořivost je v podstatě přirozená reakce dítěte na prostředí, ve kterém vyrůstá. Také lze říci, že tvořivost je jedním z mnoha způsobů, jak dítě může působit na svět kolem sebe a obráceně. Dítě, které podle Reynolda Beana nemá možnost se tvořivě rozvíjet, má omezenou možnost se rozvíjet ve své vlastní sebeúctě a sebedůvěře.<sup>43</sup>

Proto je důležité vytvářet dítěti co nejpodněnější prostředí tak, aby sensorické, kognitivní, emoční, sociální podněty, s nimiž se dítě v tomto prostředí setkává, byly věkově přiměřené a jejich aktivní používání bylo dobře strukturované, např. dítě si hraje na koberečku, či jiném místě vymezeném pro hru, s omezeným množstvím prvků, jež následně pod vedením dospělého (po určité době) uklidí. Dále je podstatné, aby podnětů nebylo příliš málo, ani příliš moc, a aby nebyly pro

---

41 LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

42 Tamtéž

43 BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995, 86 s. ISBN 80-7178-035-9.

dítě zahlcující. Důležité je sdílení pozornosti v rámci hry s někým, kdo pozoruje činnost dítěte, tzv. sdílená pozornost.

### 2.3.2 Výtvarná kreativita

Vzhledem k tématu této práce je na místě zmínit výtvarnou kreativitu, která povzbuzuje tvůrčí představivost. Tvůrčí představivost je pojímána jako umění, jenž se využívá v oblasti vzdělání, ve výtvarném umění především, ale také v rukodělné práci, nebo v rámci zdraví, hospodaření, vaření a mnoha dalších oblastech. Je jedním ze způsobů, jak žít, pracovat, uplatnit se, či se realizovat.

Výtvarná kreativita má v životě člověka významné postavení, které si člověk sám ani neuvědomuje. Výtvarná kreativita může být nápomocna k tomu, naučit se plnohodnotně využít fantazii jako prostředek pro dosažení toho po čem toužíme, tím může být – radost, láska, pocit štěstí, radost z dobře vykonané práce, ze vztahů, nebo životního naplnění jako takové. Jediným předpokladem k využívání výtvarné kreativity je vůle člověka zkusit něco nového a překonat případný ostych, či bloky uvnitř sebe.<sup>44</sup>

Pro učitele a vychovatele bude dobré vědět, jak uvádí prof. Königová, že: *„Výtvarné vnímání podporuje harmonický rozvoj osobnosti. Přispívá k výchově rozumové, rozšiřuje rozlišovací schopnosti, pozorovací talent, rozkládání na části a zpětné skládání. Podporuje citový rozvoj – radost z úspěšné činnosti, upevnění sebejistoty, snahu po překonání překážek, a to i u dětí nebo lidí, kteří nejsou výtvarně nadáni. Jde alespoň o přiblížení se k výtvarnému umění.“* (Königová, 2007, s. 63.)

### 2.3.3 Faktory podporující tvořivost

Abychom plně pochopili, jaké faktory napomáhají k tvořivé osobnosti jedince, je důležité seznámit se s poznatky, které podává psychologie. V této práci je odkaz na vývoj osobnosti v rámci vývojové psychologie výše. Díky ní můžeme vnímat duševní život každého z nás jako jeden organický celek. Tyto informace nám mimo jiné budou dále prospěšné v podpoře tvořivosti u dítěte.

---

44 KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, 188 s. ISBN 978-80-247-1652-7.



V rámci historického exkursu například Maňák (1998) uvádí, že již podle J. A. Komenského je pro aktivitu a **samostatnost** jedince důležitý soulad s přírodou, lidská přirozenost, plynulost, spontánnost. Měli bychom tedy podporovat v dětech radost z konání. Jakmile dítě danou věc dělá samo od sebe, z vlastní vůle, nikoliv z donucení, potom je na nejlepší cestě k oné neotřelé a originální tvořivé činnosti, jenž nás posouvá v životě dál a pomáhá v utváření obrazu naše světa.

Stejně tak volal po podpoře samostatnosti, neporušené **přirozenosti**, a tím i po originalitě v činnosti jedince J. J. Rousseau. Nejinak tomu bylo také u L. N. Tolstého. Ten kladl důraz na volnost ve vlastní činnosti. Vyzdvihoval vlastní úsilí, iniciativu a **zkušenost dítěte**. Pro J. Deweye bylo nutným prvkem pro výchovu využití rudimentárních instinktů, pečování o ně a jejich kultivování.<sup>45</sup>

Výtvarnou kreativitu může zbrzdit a omezit vnější hodnocení zaměřené na “objektivní správnost” výtvarného projevu. V tomto věku by měla být oceňována zejména spontaneita a ne to, zdali je dílo ztvárněno “správně”.

### 2.3.4 Konvergentní a divergentní myšlení

Za rozdělení myšlení na konvergentní a divergentní je zodpovědný americký psycholog Joy Paul Guilford (1897 – 1987). Guilford tyto pojmy zavedl v 50. letech 20. století.

**Konvergentní myšlení** je víceméně spojováno s inteligencí. Využívá se převážně při řešení takových úloh, které mají jedno konkrétní nebo jednoznačné řešení. Tyto úlohy využívají zejména vnímání, paměť, analýzu, syntézu, indukci a dedukci konkrétních vztahů, a tím pádem jejich bezprostřední aplikaci za podpory použití definic, poznatků a informací v té dané *konkrétní* situaci.

Naproti konvergentnímu myšlení stojí **myšlení divergentní** (rozbíhavé), které se naopak uplatňuje při řešení problémů, jenž mají několik možných řešení. Tudiž v rámci divergentního myšlení můžeme při řešení problémů využívat různých, rozdílných cest. V rámci těchto neobvyklých cest si může jedinec během své práce vybírat mezi celou řadou běžných předmětů (kámen, papír apod.). Uplatňují se zde hodnotící a rozhodovací procesy, či kritické myšlení. Je to proto, že během úloh divergentního charakteru jedinec tvoří různé varianty, netradiční postupy, promýšlí hypotézy, hodnotí správnost, využitelnost, estetické prvky na jejichž základě dělá konečná rozhodnutí.

---

45MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998, 133 s. ISBN 80-210-1880-1.

Divergentní myšlení zahrnuje proces reorganizace a restrukturalizace vědomostí daného jedince. Tento jedinec vychází ze svých předchozích zkušeností a informací, které reorganizuje v nové. To vede k originalitě těchto nových výsledků, jenž jsou odrazem náročné práce, kombinace a rozmanitých zkušeností daného jedince.<sup>46</sup>

Podle Guilforda je pro tvořivého jedince typické právě divergentní myšlení, ačkoliv se při řešení problémů mísí jak divergentní, tak konvergentní myšlení. Plháková (2004) uvádí, že ve výsledku to vypadá následovně: „*Divergentní myšlení vede k vytvoření různých alternativ, z nichž za pomoci konvergentního myšlení vybereme tu nejvhodnější.*“<sup>47</sup>

### **Činitelé podporující tvořivé schopnosti jedince:**

- vnitřní – inteligence, divergentní a konvergentní myšlení, flexibilita, iniciativa utvářet nová řešení, otevřenost novým zkušenostem apod.;
- **vnější** – výchovný styl působící na jedince (liberální, demokratický), snaha odklonit se od tradice, stereotypů, snaha být originální, jedinečný apod.

#### **2.3.4.1 Divergentní myšlení a tvořivost**

Mezi základní faktory tvořivosti (divergentního myšlení) patří:

- fluence (plynulost) – zde jde o schopnost rychlého a plynulého toku množení nápadů, myšlenek, představ apod.
- flexibilita (pružnost) – spočívá v pružném myšlení, během kterého je jedinec schopen produkovat obsahově rozdílná řešení, schopnost překonávat stereotypy, pohlížet na jednu věc z různých úhlů pohledu, využití předmětů netradičním způsobem
- originalita (zvláštnost) – je schopnost vnímat věci jinak než ostatní, nekonvenčně, nově

---

46 LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

47 PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.

- senzitivita (citlivost) – je schopnost vidět a formulovat problém i tam, kde jej jiní nevidí, snaha dostat se k jádru věci a co nejlépe ji vyřešit
- redefinování (nová interpretace) – je schopnost transformovat význam informací, tzn. umět použít staré poznatky novým způsobem, schopnost změnit tradiční způsob řešení problému za nový
- **elaborace** (propracování) – je schopnost najít, rozpracovat daný problém do nejmenšího detailu a umět najít nová elegantním řešením problému<sup>48</sup>

### 2.3.5 Tvořivý proces

Tvořivý proces zahrnuje nejrůznější postupné, vzájemně propojené, na sebe navazující změny, které vedou k novému produktu. Probíhá ve všech oblastech tvořivé činnosti. Jedinec během tvořivého procesu zažívá hlubokou koncentraci směrem k finálnímu produktu. Všechny čtyři fáze tvořivého procesu se vzájemně podmiňují a tvoří tak jeden ucelený proces.

Jednotlivé fáze tvořivého procesu mají pomoci lépe pochopit samotný proces tvořivosti a mimo jiné pomoci pedagogovi se lépe orientovat při rozvíjení tvořivosti u dětí.

1. příprava (preparační) – jedná se o celý soubor dosavadního působení na dítě, jako je výchova, samotné zkušenosti dítěte, pokusy i omyly při řešení dřívějších problémů apod.
2. zrání (inkubační, latentní) – jedinec vědomě o daném problému neuvažuje, je to období nevědomého procesu, jenž může přispět do budoucna k vyřešení problému
3. osvětlení (iluminační, inspirační) – je to chvíle, kdy jedinec zažívá náhlé vynoření nových nápadů, myšlenek, vědomostí, jak daný problém řešit
4. ověřovací (verifikační) – je to období hodnotící, kdy jedinec zjišťuje, zda nová myšlenka, či produkt odpovídají kritériu tvořivosti, novosti. Jedná se o praktickou realizaci, kdy jedinec ověřuje a zpřesňuje efektivitu řešení, které se s daným problémem pojí<sup>49</sup>

---

48 LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

49 LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

### Další složky tvořivosti:

- imaginace – je schopnost přetváření již známých obrazů v obrazy nové, jedinec pracuje na základě předchozí zkušenosti, která může být zdrojem kreativity
- motivace – je soubor vnitřních i vnějších faktorů, které jedince pudí k nějaké akci, pudí ho k výkonu, činnosti
- intuice – je schopnost pracovat se svými představami, které můžeme různě modifikovat, kombinovat, propojovat
- představivost – je psychický proces, který úzce souvisí s fantazií
- fantazie – je proces, jehož výsledkem jsou změněné představy, o něco doplněné, nové, jenž jsou zasazené do nových souvislostí<sup>50</sup>

#### 2.3.5.1 Zásady pro podporu tvořivého myšlení dětí

Chceme-li, aby se děti co nejpřirozeněji rozvíjely, program s činnostmi byl účinný a úspěšný v rámci rozvoje tvořivosti, je vhodné se držet několika zásad. Fichnová a Szobiová (2007) uvádí pro podporu tvořivého myšlení dětí tyto:

- a) nehodnotit – dítě by nemělo být hodnoceno ve smyslu zkoušení. Neměly by se používat negativní věty typu: „*To jsi udělal/řekl/ špatně.*“ „*Takhle je to špatně, podívej se na kamaráda, jak mu to jde.*“ apod. Naopak by dítě mělo být pozitivně motivováno větami typu: „*To je zajímavý postup.*“ „*Jde vidět, že jsi nad tím přemýšlel.*“ „*Je dobře, že jsi to zkusil udělat jinak.*“ apod.
- b) dobrovolnost – činnost by měla být vedena formou hry, nikoliv formou soutěže – kdo toho udělá, či řekne víc atd. Dítě by mělo mít prostor k tomu, aby se mohlo samo projevit a ukázat zájem o zapojení se do rozhovoru nebo činnosti.
- c) bezpečí – dítě by mělo zažívat pocit bezpečí, sounáležitosti, lásky, pochopení, úspěchu apod.
- d) humor – dítě by mělo mít z činnosti radost, dobrý pocit, možnost se zasmát a pobavit. Pozor na zesměšňování!

---

<sup>50</sup>PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.

- e) potěšení ze hry – dítě by mělo mít radost z průběhu činnosti, ne pouze z jeho výsledku, činnost by měla působit potěšujícím dojmem
- f) pochvala – zde je třeba dbát na možnost ocenění, pochvaly, byť jen sebemenší. Velice důležité je formativní (průběžné) hodnocení.
- g) **hra** – dítě by se mělo učit hrou, jak již předesílal J. A. Komenský. Dítě se tak učí přirozeně, nenásilnou formou.

## 2.4 Artefiletika

### 2.4.1 Vznik a vývoj artefiletiky

Autorem pojmu artefiletika i celé této disciplíny je Jan Slavík (Potměšilová, Sobková, 2012). Jan Slavík (2001) popisuje artefiletiku jako výchovné, vzdělávací pojetí, či koncept. Název vznikl spojením dvou částí „*arte-*“ a „*filetika*“. První část „*arte-*“ je odvozena z latinského „*ars, artis*“ = umění. Artefiletika se však nepojí pouze s uměleckými projevy jako jsou např.: obrazy v galeriích, koncertování na jevištích, ale tvoří ji i zcela běžné činnosti všedního života. Těmito činnostmi mohou být: „*dětské kreslení nebo malování, amatérské fotografování nebo videotvorba, kultura oblékání a zařizování bytu, tvorba webových stránek, zájem o výtvarné kvality počítačových her, ale i sledování televizních pořadů apod.*“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 12).

Druhá část „*filetika*“ je slovo, které v 70. letech 20. století zavedl americký pedagog Henry Broudy. „*Filetika*“ pojednává o takovém způsobu výchovy, jenž se snaží propojit emocionální a sociální rozvoj s rozvojem intelektuálním. Základem je expresivní projev vycházející z osobních zážitků dětí, žáků a studentů, který je pedagogicky zhodnocen. Skrze toto hodnocení dochází u těchto jedinců k poznání, sebepoznání, k rozvoji komunikačních dovedností, ale také k prosazení se mezi ostatními lidmi – sociální rozvoj.

V artefiletice lze uplatňovat dvě její stránky, které v praxi stojí samostatně, ale mohou se i vzájemně propojovat:

1. je to mezioborový přesah,
2. zaměření se na jednotlivé specializace oborů, např.: výtvarná výchova, hudební výchova, dramatická výchova atd.<sup>51</sup>

---

51 SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

Artefiletika v rámci metodiky staví na psycho-didaktickém použití dvou vzájemně provázaných činností, kterými jsou:

1. *exprese – výrazového tvůrčího projevu,*
2. *reflexe – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno.*<sup>52</sup>

## 2.4.2 Vymezení pojmu artefiletika

Slavíková, Slavík, Eliášová (2007) vymezují pojem artefiletiky touto definicí: „*Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.*“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 15).

Artefiletika pojímá mimo jiné za svůj úkol „*povzbuzovat duševní síly a předcházet psychickému nebo sociálnímu selhání, tj. na podkladě uměleckých aktivit sloužit jako účinný prostředek tzv. pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch (pozitivní prevence podporuje a rozvíjí tvůrčí kulturní a prosociální aktivity, které snižují pravděpodobnost vzniku psycho a socio-patologií)*“ (Slavík, 2001, s. 14).

## 2.4.3 Artefiletika versus arteterapie

Potměšilová, Sobková (2012) ve své knize *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy* uvádí jednak definici arteterapie, tak následně vymezují pojem artefiletika. Z těchto dvou pojednání lze rozklíčovat, jaký je mezi těmito disciplínami rozdíl. Nejdříve se budeme zabírat definicí arteterapie, kterou autorky pojímají jako jednu z expresivních terapií, kterou lze pojímat dokonce dvojitým způsobem: širším a užším. V širším pojetí je arteterapie nadřazeným pojmem pro všechny ostatní expresivní terapie, tzn.: jedná se o jakékoliv umělecké formy – muzikoterapii, taneční terapii, dramaterapii, biblioterapii apod. V rámci užšího pojetí při práci s klientem využívá arteterapie pouze výtvarných forem. V České republice se definuje užší pojem. Definice arteterapie:

---

52 SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1. díl*. Praha: FP UK, 2001, 282 s. ISBN 80-7290-066-8.

*„Arteterapie je jedním z psychoterapeutických postupů. Opírá se o výtvarné projevy klientů jako o hlavní léčebný prostředek. Nejde při ní o dokonalé, konečné dílo, ale o proces tvorby. Výtvarný projev nelze vymezit jako vyjádření pocitů, názorů, emocí či pojetí vnitřního světa člověka pomocí výtvarných prostředků.“ (Jebavá in Potměšilová, Sobková, 2012, s. 7).*

Artefiletika je zastřešujícím pojmem dalších filetik, kterými jsou: muzikofiletika, dramafiletika apod. Artefiletika: *„Používá podobných postupů jako arteterapie, ale v oblasti výchovy. Jejím cílem není léčit, ale v oblasti výchovy přispívat k sebepoznání, k rozvoji osobnosti, pozitivních rysů. Je možné ji také využít jako součást prevence sociálních a dalších patologií.“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 20).*

Cílem artefiletiky je dát příležitost k nalezení jedincova místa v lidském společenství a ve světě vůbec. Snaží o vybavení citlivého přístupu k ostatním – k radosti i bolesti, pomoci k duchovnímu růstu – k sebetranscendenci, k nalezení životního smyslu skrze lidskou kulturu, především skrze umění. Od běžné výtvarné výchovy se artefiletika liší reflexí, přesněji řečeno – reflektivním dialogem. Základem artefiletiky je tedy spojení umělecké výrazové hry s tzv. reflektivním dialogem.

Především propojení exprese a reflexe – reflektivního dialogu, artefiletiku spojuje s arteterapií a odlišuje ji od klasické výtvarné výchovy. Naopak, co artefiletiku odděluje od arteterapie je to, že nemá za cíl léčit nebo vysvětlovat problémy, a to ji připodobňuje k výtvarné výchově. Proto arteterapie, která má za cíl léčit, patří do rukou psychologů a artefiletika, která má za cíl poznání sebe sama, patří do rukou pedagogů.

#### **2.4.4 Artefiletika v praxi**

Teoretické i metodické principy artefiletiky lze uplatňovat nejen ve školním prostředí, ale již v předškolním vzdělávání. Artefiletika navazuje na klasickou českou výtvarnou výchovu, která má za cíl rozvoj tvořivosti dítěte, ale zároveň svou koncepcí obohacuje o rozvoj dětské osobnosti a vztahu k výtvarné kultuře. Artefiletika se zaměřuje na tzv. osobnostně orientovanou výchovu, která respektuje potřeby dítěte a snaží se o jeho individuální rozvoj.



Hlavním záměrem artefiletiky je pomoci dětem nalézt cestu ke světu kultury a přírody skrze výtvarné zážitky. Výtvarný projev by měl být spjat se zážitky, které spojují zkušenost dítěte s kulturním a přírodním světem, jenž dítě obklopuje.<sup>53</sup>

Artefiletika se svým přístupem hlásí k pedagogickému konstruktivismu či k didaktickým směrům, které se skrze své výchovně-vzdělávací procesy zaměřují na rozvoj kritického myšlení.<sup>54</sup> Čapek (2015) ve své knize *Moderní didaktika* uvádí, že: „*Konstruktivní (konstruktivistické) vyučování prosazuje ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně drilu. Konstruktivistické pojetí výuky a jeho přístup k žákovi je přímým opozitem transmisivního. ... Zásadní změnou při srovnání transmisivní a konstruktivní školy je pozice učitele. Zatímco v prvním případě se učitel může jevit jako ten, o něhož ve výuce vlastně jde více než o žáka, v případě druhém se pozornost jednoznačně přesouvá na dítě. Učitel se stává garantem metody, průvodcem učivem, podněcovatelem činností, spolutvůrcem.*“ (Čapek, 2015, s. 289-290).

#### 2.4.4.1 Metodický postup v artefiletice

V artefiletice se uplatňuje tzv. třífázový model E-U-R, který je typický pro konstruktivistické vyučování a vyučování RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking): Čtením a psaním ke kritickému myšlení – u nás je toto vyučování známo jako „Kritické myšlení“ – jehož principy se opírají o konstruktivismus.<sup>55</sup>

Čapek (2015) popisuje Třífázový model E-U-R takto: „*Třífázový model učení E-U-R se skládá ze tří základních činností: evokace – uvědomení si významu – reflexe. Tento model prezentuje vzdělávání jako postupný proces, v němž má hlavní roli žákova aktivita a snahou učitele je připravit pro ni optimální podmínky.*“ (Čapek, 2015, s. 465). Učitel tedy nesděluje hotové poznatky, ale vytváří situace, ve kterých děti, žáci pracují samostatně nebo ve skupinách a hledají si informace sami. Dále s těmito informacemi pracují, zkoumají je a díky vlastní aktivitě se dobírají

---

53 SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Úvaly: Albra, spol. s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

54 POTMĚŠILOVÁ, P., SOBKOVA, P. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, 111 s. ISBN 978-80-244-3120-8.

55 ČAPEK, R. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2015, 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

výsledků. Stavební kámen je pro dítě, žáka při této formě učení jeho prekoncept, na kterém staví své nové poznatky. Jde o učení auto-socio-konstruktivní.<sup>56</sup>

Artefiletika vychází z jedinečné osobní zkušenosti každého jedince. Taková osobní zkušenost se nazývá prekoncept (před-porozumění), ten je dán pro určitý koncept – obsah, který je následně tématem dialogu – reflektivního dialogu. Je důležité si ujasnit, že se baví všichni o tomtéž, ačkoliv každý s daným konceptem může mít jiné zkušenosti.

Každé učení i tvorba začíná osobní zkušeností. Skrze ni každý vnímá a pohlíží na svět svým vlastním způsobem. Může se stát, že jedinec se svou zkušeností zachází pouze v rámci své perspektivy – reality a může být slepý k dalším realitám, k poznávání a hodnocení. Proto dialogy, které jsou podmíněné vědomím rozdílnosti, patří k těm největším zdrojům poznání. V artefiletice se jedná o reflektivní dialog, skrze něj se děti učí a rozvíjí své komunikační i sociální dovednosti.<sup>57</sup>

Stejně jako výše zmíněný „*Tří fázový model učení E-U-R*“ má i artefiletika svá metodická specifika. Měl by to být v první řadě důraz na znalost prekonceptu a konceptu samotného. Dále je důležitá motivace, která by měla vycházet z vnitřní motivace a následně samotná exprese s reflektivním dialogem.

Slavík (2004) prekoncept definuje takto: „**Prekoncept** je individuálně osobitá a v posledku sdělitelná jednotka duševní reality, kterou lze vyjadřovat různými druhy výrazu a pojmenovat ji nebo vysvětlit. Lze vyjadřovat i vzpomínky na jedinečné zážitky, které nějak s prekonceptem souvisejí a dodávají mu osobitost.“ (Slavík, 2004, s. 145).

Koncept potom Slavík (2004) popisuje takto: „**Koncept** je potenciálně společné a všemi aktéry předpokládané zážitkové a interpretační pole určitého výrazu (výrazové konstrukce), na jehož základě se lidé mohou navzájem duševně setkávat a v dialogu si rozumět prostřednictvím svých prekonceptů k danému konceptu vztahených a v závislosti na své kulturní, sociální a tělesné (zejména smyslové) vybavenosti. Koncept jako celek i jeho různé stránky lze uchopovat různými druhy výrazů, které mají pro danou situaci různě velkou výrazovou hodnotu.

**Výrazová hodnota** je míra výstižnosti, efektivity, správnosti a přesvědčivosti výrazu použitého pro daný koncept v dané výrazové situaci.“ (Slavík, 2004, s. 152).

---

56 Tamtéž

57 SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Úvaly: Albra, spol. s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

**Námět** spojuje prekocept s osobní zkušeností a učivem. Podle Slavíka (1997) je námět: „*věcný a prožitkový prvek lidského vztahu ke světu, který můžeme pojmenovat a který tvoří podklad (látku) tvůrčího expresivního projevu. Pojmenováním námětu poukazujeme na myšlenkové východisko, kolem kterého vzniká dílo. Prostřednictvím námětu dílo odkazuje k životu svého tvůrce. ... V expresivní výchově je námět pedagogicky nejcitlivější a nejintimnější složkou obsahu. Odvolává se na osobní zkušenosti žáků, směřuje k jejich soukromí a k jejich jedinečným vzpomínkám, které vztahuje do výrazové hry.*“ (Slavík, 1997, s. 10).

Než přejdeme k samotné expresivní tvorbě – výrazové hře a k reflektivnímu dialogu, nesmíme opomenout důležitost tzv. „kruhu bezpečí“ a tzv. „ledolamek“. To, co utváří uvnitř artefiličské skupiny pocit bezpečí je tzv. **kruh bezpečí**. V kruhu bezpečí se musí jeho členové cítit chráněni, musí cítit důvěru v ostatní, aby tak mohli plně rozvinout svou vnímavost, imaginaci a v neposlední řadě svou tvořivost. Kruh bezpečí je dále místem, kde se může léčit duše a zároveň může být prevencí proti psychickým i sociálně patologickým jevům. Především je kruh bezpečí tím nejlepším místem pro estetické či umělecké zážitky, ve kterém má převládat porozumění, vstřícná otevřenost, schopnost vyslyšet druhého i s jeho osobitým vyjádřením bez zpochybňování a výsměchu druhých za jejich odlišné vnímání světa. (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2010).

**Ledolamky** neboli ice-breakers – „aisbrejkry“ Slavíková a kol. (2007) vysvětlují jako: „*krátké výrazové etudy (cvičení), které předcházejí hlavním vzdělávacím činnostem.*“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 21). Dále tyto cvičení slouží k rozvoji vyjadřovat se, a to skrze dojmy z věcí nebo druhých lidí, kdy se učí rozumět jejich výrazům. Jejich zařazení určuje učitel s ohledem na situaci ve třídě. Mají za úkol zaujmout, motivovat či upoutat pozornost a naladit na nastávající činnost.

Téma použité ledolamky může korespondovat s tématem následující činnosti, ale není to podmínka. Cílem je totiž dát vzniknout atmosféře, která je vhodná pro správné sociální a prožitkové klima nastávající činnosti, obsahově však mohou být odlišné. Funkcí ledolamek je:

- *přenést* – dojmy z předchozích aktivit a motivovat děti na nový zážitek,
- *uvolnit* – a zbavit děti napětí a dát jim prostor k navození autentického chování,
- *vyladit* – či naladit děti k symbolické hře a upoutat pozornost na její specifické rysy (druh pohybů, dojmů, apod.)

- *zapojit* – všechny děti do společné činnosti i samotného učitele, který má být dětem příkladem ve zvládnání expresivního projevu a chování.<sup>58</sup>

**Závěrečný rituál** má v artefiletice ukončovací význam. Symbolicky „zavírá dveře“ za výrazovou hrou a vrací aktéry zpět do reality běžného světa. Může se jednat o tiché stání v „kruhu bezpečí“, držení se za ruce či ramena apod. Učitel přiměje děti ke krátkému zklidnění a pár slovy se s nimi rozloučí.<sup>59</sup>

**Expresse**, jak uvádí Slavík (2015), je slovo pocházející ze starověké latiny, ve které představovalo *výraz* nebo *vytlačování* něčeho ze své zřejmé podoby. V dalších evropských jazycích slovo *expresse* znamená něco vyjádřit, projevit, sdělovat. V oblasti umění slovo *expresse* začal užívat Benedetto Croce (1866-1952) – italský filozof a estetik. Podle něhož byla *expresse* zvláštním typem poznání.<sup>60</sup>

Slavík dále vysvětluje expresivní tvorbu jako jakousi komunikaci mezi lidmi: „*Základním důvodem je skutečnost, že expresse mezi lidmi zprostředkuje nějaký obsah, kterému je možné porozumět a dorozumět se o něm. ... Člověk, který expresivně tvoří (tj. maluje, zpívá, kreslí, hraje divadlo, píše báseň apod.), vkládá do svého díla obsah, jako by cosi říkal o sobě anebo o světě, ve kterém žije.*“ (Slavík in Jedlička a kol. 2015, s. 250-251).

„*Expresse je nástrojem individuality. Dává prostor k jedinečnosti, projektivnosti a seberealizaci. Jejím duševním zdrojem je fantazijní imaginace, jejím vyjadřovacím prostředkem je obraz v roli (kvazi) uměleckého symbolu. Expresse je pro tvůrčího jedince suverénním zprostředkovatelem svobody, neboť pramení z bezprostřední samoty vnitřního světa a jako by zanedbávala vše kromě individuality a prostředků k jejímu vyjádření.*“ (Slavík, 1997, s. 105).

**Výrazová hra** je podle Slavíka „*prožitková imaginativně-expresivní událost probíhající v pedagogickém díle, navozená určitým námětem a více, či méně vymezená pravidly. Vede k autentické tvůrčí projekci individuální zkušenosti do výrazového díla-symbolu, potenciálně otevírá*

---

58 SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007, 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2.

59 SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Úvaly: Albra, spol. s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

60 JEDLIČKA, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2015, 544 s. ISBN 978-80-247-5447-5.

*sociokognitivní konflikty a v konečných důsledcích směřuje k reflektivnímu dialogu a výchovnému popř. terapeutickému efektu.*“ (Slavík, 1997, s. 107).

Slavíková a kol. (2007) s termínem výrazová hra pojí všechny umělecké činnosti i s jejich pomocnými aktivitami. Zdůrazňuje slovo „hra“ jako symbolickou a tvořivou činnost skrze ni se děti učí a dochází k poznání. Výrazová hra označuje vše, co mají společné výrazové tvůrčí činnosti dítěte s podobnými kulturními projevy, které se vyskytují ve společnosti. To, co se děti naučí a co poznají díky výrazové hře, má pro ně hlubší dopad a zanechá v paměti víc, než pouze mechanicky naučené údaje. To vše díky možnosti spojení osobní zkušenosti s vhladem do kulturních souvislostí. (Slavíková a kol., 2007).

**Reflexe** slouží jako prostředek k sebehodnocení, nebo hodnocení pedagogického díla, jak u učitelů, tak žáků. Reflexe je takový exkurz do minulých dějů. Reflektování nám umožňuje přemýšlet, popisovat, hodnotit, vysvětlovat, co se událo a jakým způsobem. Reflexe má diskurzivní povahu, tzn. že je to uvědomovaný a slovně sdělitelný proces. Nástrojem reflexe je dialog a ten může být vnitřní nebo vnější. Dialog je poskytovatel zpětné vazby, skrze níž si prostřednictvím jazyka a komunikace jedinec rozšiřuje své poznání.<sup>61</sup>

**Reflektivní dialog** je základní kritérium k rozpoznání toho, že se jedná o artefiletiku, pokud chybí, nejedná se o ni.<sup>62</sup> Reflektivní dialog je podle Slavíka: „*druhem dialogu, tzn. že je komunikativním prostředníkem vztahu mezi „Já“ a „Ty“, mezi člověkem a jeho parterem v dialogu. ... Reflektivní dialog je přirozeným důsledkem výrazové hry. Vzniká jako reakce na rozdílnost výrazových projevů... a ... otevírá náhled na možnosti i limity individuální svobody.*“ (Slavík, 1997, s. 108-109).

---

61 SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Vyd. 1. Praha: FP UK, 1997, 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

62 SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007, 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2.

Cíle reflektivního dialogu:

- 1) učitel poskytne příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech z výrazové hry aktérů,
- 2) hledání a nalezení slov nebo jiných výrazů pro symboly vytvořené výrazovou hrou, které se dotýkají každého aktéra,
- 3) ujasnit si pohled na zážitky z výrazové hry a srovnat je společně s ostatními,
- 4) uvědomit si rozdíly i shody v zážitcích s ostatními,
- 5) hledání souvislostí s projevy vlastní výrazové hry a projevy uměleckými,
- 6) řešit vnitřní neshody, které se vyskytly během výrazové hry, ale i zdary ze závěrečného díla,
- 7) zkoušet různé varianty momentů ve výrazové hře, které jsou nedostačující  
(Slavíková a kol, 2010, s. 156-157),
- 8) dopracovat se vzdělávacího přínosu jako přidané hodnoty  
(Slavíková a kol., 2007, s. 181).

**Velikost skupiny** je ideální, podle zkušeností z praxe, kolem 12-15 dětí maximálně. Díky takto velké skupině je stále možnost rozvoje sociokognitivních konfliktů společně s další dynamikou sociálních vztahů. Pokud v takto velké skupině někdo chybí, není třeba se bát, že by se vztahová síť skupiny rozpadla a zároveň je stále vztahově přehledná. Větší skupina by nebyla vhodná pro děti kvůli udržení vztahové sítě a ani pro učitele. Ten tak má možnost odvést pečlivou pedagogickou práci a děti hlouběji poznat.

**Průběh artefietické hodiny** v rámci klasické vyučovací jednotky tvoří tyto fáze:

- 1) uvítání a ledolamka,
- 2) ztišení,
- 3) motivační vstup (pohádka, příběh apod.),
- 4) výrazová hra,
- 5) reflektivní dialog,
- 6) závěrečný rituál s rozloučením.

Učitel se může v klasické hodině v rámci artefietiky opírat o tři základní body, které tvoří:

- 1) výrazová hra,
- 2) výtvarný zážitek,
- 3) reflektivní dialog.

(Slavíková a kol., 2010, s. 165.)

**Hodnocení v artefietice** je dosti choulostivá záležitost. Nikdy by se neměla hodnotit osobnost dítěte, žáka a ani dílo samo. Výtvarné dílo, které vzniklo se zaujetím a snahou, má nejvyšší vypovídající hodnotu. Každé dílo je hodno zaujetí. Učitel by měl u dětí rozvíjet smysl pro postřehy nad prací, kterou vykonaly a nad svým chováním. Zároveň by měl rozvíjet i proces zamyšlení se nad výkony ostatních v pojetí „Já“ a „Ty“.<sup>63</sup>

#### 2.4.4.2 Výtvarné prostředky

Slavíková a kol. (2010) se snaží o vnímání výtvarné výchovy z jiného úhlu. Snaží se vyvrátit mýtus o výtvarné výchově jako o „pouhém“ kreslení, malování či modelování. Výtvarná výchova stejně jako artefietika toho obsahuje mnohem více. Slavíková popisuje tzv. výtvarné prostředky, které dělí do čtyř základních skupin:

- 1) výtvarné prvky – jako je barva, tvar, linie apod.,
- 2) výtvarné techniky – těmi může být kresba, malba, modelování atd.,
- 3) výtvarné nástroje – tužka, voskovka, pastelka, štětec, nůžky atd.,
- 4) výtvarné materiály – papír, textil, hmoty, ze kterých lze modelovat (keramická hlína, modelína atd.).

---

63 SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Úvaly: Albra, spol. s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

Toto byl základní výčet výtvarných prostředků, ale v praxi lze využívat mnohem širší škálu výtvarných činností a aktivit jako například:

- 1) výtvarné prvky – linie, různé tvary (plošné, prostorové), barvy a jejich odstíny, světlo a stín, povrchy (hrubý, hladký) apod.,
- 2) výtvarná kompozice – to jsou vztahy mezi jednotlivými výtvarnými prvky, ať už mezi jednotlivými částmi a celkem nebo mezi částmi navzájem – to je tzv. proporcionalita, to znamená uspořádání, shlukování, umístění či řazení výtvarných prvků podle řádu – symetrie či asymetrie, rytmus apod. - to navozuje pocit různých kontrastů jako je klid/pohyb, napětí/harmonie atd.,
- 3) výtvarné symboly – to jsou obsahy, které se odhalují ve výtvarných formách určitému divákovi, jsou závislé na imaginaci, představivosti, obraznosti, fantazii apod.,
- 4) procesy tvorby – jsou osobité přístupy k vyjádření dané skutečnosti, jsou závislé na vývojových zvláštностech každého období.,
- 5) výtvarné techniky,
- 6) výtvarné nástroje,
- 7) výtvarné materiály.

Výtvarných technik, materiálů i nástrojů, se kterým lze výtvarně tvořit, je v dnešní době nepřehledné množství. Vzhledem k jejich stále se rozšiřující řadě není možno vše obsáhnout a sepsat, jelikož lze tvořit skutečně vším možným, z různých materiálů, různými technikami. Existuje tak celá řada netradičních výtvarných technik, materiálů a nástrojů, ale nejdůležitější je jejich smysluplné využití.

#### **2.4.5 Úloha pedagoga v artefiletice**

Musíme brát v potaz, že dítě inspiruje prostředí, ve kterém žije a lidé, kteří ho obklopují. Primárně je to rodina, proto nesmíme opomenout vliv výchovného stylu rodičů a jejich přístup k dítěti. Sekundárně je to institucionální výchova, která běžně začíná kolem třetího roku života dítěte v mateřské škole. V mateřské, ale i na základní, či střední škole, záleží nejen na instituci samotné, ale především na osobnosti pedagoga.



### 2.4.5.1 Pedagog a jeho osobnost

Pedagog neboli učitel nese s sebou předpoklad určité autority. Po formální stránce vyplývá z jeho funkce, společenské role, předepsaného vzdělání, popřípadě věkem. Tyto preference mohou posilovat jistou autoritu u rodičů, u dětí to to tak zcela nefunguje. Pro děti je důležitá a oslovující tzv. neformální autorita, která je založená především na osobnostních kvalitách pedagoga a na důvěře.

Neformální autorita vychází z přístupu pedagoga k dětem, o schopnosti naslouchat a porozumět jim. Děti zajisté od svého pedagoga čekají, že bude plnit jejich očekávání, přání, uspokojovat jejich potřeby, bude zohledňovat jejich možnosti a limity, bude vstřícný, laskavý, spravedlivý. Toto jednání je však podmíněno osobnostními rysy a charakterovými vlastnostmi pedagoga jako je empatie, kongruence, naslouchání, otevřenost, citlivost, trpělivost, vyrovnanost, sebeovládání apod.

Další dovednosti, které podporují přirozenou autoritu pedagoga v mateřské škole jsou komunikativní či specifické dovednosti (hra na hudební nástroj, zpěv, sportovní aktivity, výtvarné nadání a tvořivost atd.), odborné vzdělání, znalost metod a prostředků vztahující se k předškolnímu vzdělávání, orientace ve vývojových, či věkových zvláštностech dětí tohoto období.<sup>64</sup>

Kropáčková (2016) uvádí, že: „*Pod pojmem osobnost člověka rozumíme souhrn všech jeho vlastností uspořádaných do jedinečného celku. Tento celek, přestože je dynamicky proměnlivý, je typický určitou specifickou strukturou. ... Pro profesi pedagoga, která je považována za jednu z nejnáročnějších, byly vypracovány soubory požadavků na psychickou a fyzickou vybavenost. ... Patří k nim důvěra ve vlastní výchovné působení (pedagogický optimismus), zaujetí a aktivní přístup k práci, tvořivost jako schopnost nacházet nová, originální řešení a umění citlivě jednat s dítětem (pedagogický takt).*“ (Kropáčková in Opravilová, 2016, s. 186).

Osobnost pedagoga v artefietice by měla být ještě něčím speciální. Slavík uvádí, že je to především osobní zralost a možná ještě výstižněji moudrost, co se předpokládá u pedagoga zabývajícího se artefietikou. (Slavík, 1997). Dále Slavík uvádí, že: „*Při společném vstupování do konceptů se lidé navzájem jeden pro druhého odkrývají, projevují své niterní prekoncepce velkých životních témat. Takový vstup do odkrytosti zpravidla mnohem lépe zvládají děti než dospělí. Přesto*

---

64 Tamtéž

však bez ohledu na věk účastníků musí probíhat v prostředí plném bezpečí a vzájemné důvěry. Bez vytvoření takového klimatu ztrácí artefiletika smysl.“<sup>65</sup>

Důležitá je zde příprava pedagoga, která v artefiletice stojí na principu tzv. reflektivní praxe. Tato praxe spočívá v tom, že by sám pedagog měl projít zkušeností s výchovnými postupy, které bude praktikovat s dětmi a na které má získat určitý náhled. Podle Slavíka by artefiletika měla využívat expresivní tvorbu k prohloubení osobního pohledu na humánní témata – existenciální koncepty, jako je: láska, přátelství, čas, minulost, budoucnost, radost, bolest, moudrost, touha, naděje apod. Tyto témata jsou obsahovým jádrem tvorby. S těmito tématy se musí vypořádávat každý člověk v každé společnosti, kultuře, ve své historické době (Slavík in Jedlička a kol., 2015, s. 282).

Slavík dále uvádí, že artefiletický program v takové podobě by měl mít charakter tzv. satulogeneze – což je podle Závory: „*podněcování psychických a sociálních faktorů, které podmiňují rozvoj pozitivních dispozic a osobnostních vlastností jedince, jeho vnímavost vůči podstatným životním hodnotám a jeho tvořivost.*“ (Slavík in Jedlička a kol., 2015, s. 282).

Na profesionální artefiletiky jsou kladeny značné nároky na profesní přípravu a připravenost. Pedagog, který se chce zabývat artefiletikou profesionálně, by měl absolvovat vysokoškolské studium na pedagogické fakultě se zaměřením na expresivní obory.<sup>66</sup> Mimo jiné je podmínkou také tzv. zážitkový výcvik, supervizní kontrola, značná míra sebereflexe, znalost a praxe s osobní psychohygienou, která slouží před burn-out syndromem apod.<sup>67</sup>

Další důležitou činností pedagoga je posuzování jeho vlastní pedagogické činnosti. Slavíková a kol. (2010) uvádí pravidla sebehodnocení v několika bodech jako „Desatero“ vlastního hodnocení:

- 1) „Plánuji činnost dětí s vědomím dlouhodobé koncepce „co a jak učit a naučit“ a zodpovědně se na ně připravuji.
- 2) Dokážu motivovat (nadchnout) sebe i děti, popř. i jejich rodiče.

---

65 SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Vyd. 1. Praha: FP UK, 1997, 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

66 JEDLIČKA, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2015, 544 s. ISBN 978-80-247-5447-5.

67 SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Vyd. 1. Praha: FP UK, 1997, 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

- 3) Respektuji subjektivitu dětí, věnuji pozornost kvalitě komunikace, dbám na vytváření podmínek, které budou u dětí rozvíjet smyslovou citlivost, vkus a zřetel k hodnotám vyjadřovací formy.
  - 4) Umím se „dívat přes umělecké brýle“, rozpoznám estetické a umělecké hodnoty a odliším dobrou kvalitu od nižší kvality.
  - 5) Seznamuji děti s hodnotami zprostředkovanými uměním.
  - 6) Nalézám a zřetelně formuluji kritéria pro reflexi a hodnocení činnosti dětí i vlastní.
  - 7) Uvědomuji si a umím pojmenovat, co při výuce s dětmi dělám a proč.
  - 8) Nabízím více možných variant při volbě prostředků výchovné a vzdělávací činnosti.
  - 9) Projevuji trvale jak pedagogickou, tak tvůrčí (výtvarnou, muzikální, dramatickou) erudici.
  - 10) Prokazuji schopnost stále se učit a poučit jak z úspěchů, tak i z vlastních nezdarů a chyb.“
- (Slavíková a kol., 2010, s. 166).

#### 2.4.6 Humanistický přístup v artefiletice

Artefiletika je edukační přístup, který se orientuje na žáka/klienta stejně tak, jak jej popisuje ve své knize *Způsob bytí* americký psycholog a psychoterapeut Carl Ransom Rogers (1902-1987). Ten pojímá osobnost holisticky jako integrovaný celek a klade důraz na svobodu a existenci každého jedince. Dále tvrdí, že prožívání přítomného okamžiku je obsahem vědomí, které je zároveň obsahem komunikace a komunikace je klíčem k pochopení a porozumění si. V komunikaci, stejně jako v reflektivním dialogu, je důležité naslouchání, protože naslouchání není totéž, co poslouchání. Pedagog by měl být podle C. R. Rogerse autentický, bezpředsudečný a empatický.<sup>68</sup>

Dále můžeme jmenovat dalšího humanisticky orientovaného amerického psychologa Abrahama Harolda Maslowa (1908-1970), který je znám hierarchicky uspořádaným schématem tzv. pyramidou lidských potřeb. A. H. Maslow také pojímal jedince jako integrovaný celek, který má své individuální potřeby, které motivují jeho chování. Proto i artefiletika zaměřuje svou pozornost k motivaci a tím jedinci vytváří prostor pro vyvolání jeho touhy po seberealizaci a možnosti dostat se

---

<sup>68</sup> ROGERS, C., R. *Způsob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 344 s. ISBN 978-80-262-0597-5.

v pyramidě potřeb až k B-hodnotám. B-hodnoty jsou vrcholné zážitky, či potřeba sebeaktualizace. Vrcholné zážitky jsou spojeny se silným prožitkem krásy, dobroty a lásky. Znakem sebeaktualizujících se osob je smysl pro humor, přátelskost, originalita, tvořivost, sebetranscendence atd.<sup>69</sup>

Podobně Slavík uvádí, že: „*Artefietický přístup se v běžné praxi vyznačuje tím, že usiluje o zabezpečení potřebné motivace pro žádoucí činnosti, stejně jako o vytvoření sociálního klimatu, který je vhodný pro bezpečnou a poznatkově plodnou komunikaci. ... Smyslem humanistického přístupu je co nejvíce přizpůsobit podmínky procesu studentovi, tj. účastníkovi angažovanému v artefietické akci, s cílem odnést si poznání a poučení. Cílem je co nejlépe navazovat na vlastní zkušenosti a poznatky a využít jeho potenciál.*“ (Slavík in Jedlička a kol., 2015, s. 295).

Určitě nesmíme opomenout vliv tzv. pozitivní psychologie a pedagogiky. Pozitivní přístup totiž nehledá příčiny v tom, co by se mělo napravovat, ale zajímá se o kladné záležitosti, tedy o to, o co jedinec usiluje, aby se cítil dobře, jde o odolnost jedince vůči zátěži – o jedincovu resilienci. Na pozitivní přístup navazuje tzv. spirituální psychologie a pedagogika. Zde je ústřední téma osobnostní přesah, respektive transcendování, které ale není pojímáno v sobeckosti, ale naopak se jedná o přesah sebe sama, který je určitým typem dobrodiní a v souladu se světem a pro svět, v němž dotyčný žije. Pozitivní i spirituální psychologie a pedagogika vyplývají z edukace/výchovy obratu, jenž se zaměřuje na osobnostní pojetí výchovy jako projevu starosti o člověka. Tímto fenoménem se zabýval prof. Helus.<sup>70</sup>

---

69 MASLOW, A., H. *O psychologii bytí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 320 s. ISBN 978-80-262-0618-7.

70 JEDLIČKA, R., (ED.). Richard. *Teorie výchovy: tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2014, 276 s. ISBN 978-80-246-2412-9.

## **3 Praktická část**

### **3.1 Artefiletický program**

Artefiletický program je soubor šesti jednotlivých artefiletických aktivit, které na sebe nijak nenavazují. Je navržen tak, aby pedagog předškolního vzdělávání měl uchopitelný materiál, se kterým může pracovat. Jednotlivé aktivity jsou sestaveny pro odlišné druhy výtvarných technik a materiálů. Cílem všech aktivit je rozvoj tvořivosti dětí předškolního věku prostřednictvím různých typů učení. Největší důraz při koncipování programu byl kladen na převahu sociálního učení.

Jednotlivé názvy artefiletických aktivit:

- 1) 4. roční období
- 2) Talířku, prostři se!
- 3) Land art – domeček pro broučky
- 4) Má zahrádka
- 5) Jarní krajina
- 6) Naše město

#### **3.1.1 Cíl programu**

Cílem této diplomové práce bylo vytvořit, zrealizovat a vyhodnotit artefiletický program, jenž by rozvíjel tvořivost u dětí předškolního věku. Samotný program je tedy tvořivě zaměřený a probíhá za podpory předem vytvořeného metodického materiálu, který je tvořen souborem šesti artefiletických aktivit.

#### **3.1.2 Popis programu**

Realizace artefiletického programu začala již v rámci souvislé praxe 4. v únoru roku 2021 v liberecké mateřské škole Jizerka. Bohužel v tomto zařízení se realizovala pouze první artefiletická

aktivita. Důvodem bylo uzavření školských zařízení vládou ČR kvůli covidu-19. Zbylé artefiletické aktivity se realizovaly v mateřské škole v Bílém Kostele nad Nisou, na jaře roku 2022.

Jednotlivé artefiletické aktivity byly rozděleny do tří částí. První část byla motivační, probíhala například formou rozhovoru, předčítáním pohádky, hrou, prací s demonstračními obrázky apod. Tyto formy práce měly funkci motivovat a vtáhnou děti do programu, který následoval. Druhá část byla samotná tvůrčí činnost – spontánní expresivní tvorba, při které děti volně tvořily dle svých vlastních preferencí. Třetí část tvořil tzv. reflektivní dialog. Byl veden nad výsledky dětské tvorby. Bez reflektivního dialogu by se nejednalo o artefiletiku. Skrze tento dialog se děti nejen učí, ale také rozvíjí své komunikační a sociální dovednosti.

Artefiletické aktivity byly realizovány převážně ve třídě mateřské školy za použití různých výukových metod, např.: komunikativní metoda – komunikativní kruh, kooperativní činnosti, práce ve dvojicích, metoda E-U-R, brainstorming, učení se zážitkem – zážitková pedagogika apod. Formy výuky se v aktivitách prolínaly tyto: frontální, individuální a skupinová.

Výtvarné aktivity obsahovaly rozmanitou škálu různých netradičních technik a materiálů, se kterými děti svá díla tvořily. Nejednalo se jen o běžnou práci s barvou, ale děti mohly možnost pracovat s různými materiály, př.: s kamínky, knoflíky, přírodninami, různými druhy papíru, látek, s voskovými, temperovými i vodovými barvami, modelínou apod. Rozmanitost si děti užily také díky použití různých výtvarných technik, př.: malba, kresba, land-art, práce, či manipulace s různými předměty, a materiálů.

### **3.2 Artefiletická skupina**

Artefiletickou skupinu tvořily děti ve věku 4 – 5 let, jimž v naší mateřské škole neformálně říkáme „prostředňáčci“. Aktivit se většinou účastnila skupina cca 7 dětí. Slavíková a kol. (2007) ze své praxe uvádí, že ideální velikost skupiny je maximálně 12 – 15 dětí. Taková skupina je prý dostatečně velká pro rozvoj dialogů a i pro učitelku je dostatečně přehledná. V takovém případě umožňuje velikost skupiny dostatečné poznání jednotlivců a mimo jiné lze provádět pozorně pedagogickou činnost.

Uspořádání skupiny bylo ve většině případů ve tvaru kruhu – komunikativní kruh, také tzv. *kruh bezpečí*. Úvodní setkání, reflektivní dialog, či závěrečná část aktivity, se odehrávaly v tomto seskupení. „*Kruh vytváří hranici mezi světem výrazové hry „uvnitř“ a vnější realitou. V tomto smyslu je pole uvnitř kruhu prostorem zvýšené pozornosti pro symbolické aktivit, pro tvůrčí projevy*“<sup>71</sup> apod. Kruh má v tomto pojetí symbolizovat pospolitost, sounáležitost, určitou důvěru. Dalším symbolem je rovnost mezi všemi zúčastněnými.

### 3.3 Struktura artefiletických aktivit

Metodická struktura jednotlivých aktivit je neměnná. Každá aktivita obsahuje název zvoleného tématu, zaměření na cílovou skupinu a její věk, počet dětí, které se aktivity účastnily, časovou dotaci a prostorovou organizaci. Nechybí ani popis organizační formy výuky, výčet realizovaných činností a jejich cíle, výtvarný problém, zvolená technika, využití pomůcky, dílčí vzdělávací cíle, či očekávané výstupy.

Stěžejní je však samotný průběh každé artefiletické aktivity, její zhodnocení, zhodnocení zda bylo dosaženo stanovených cílů a poučení pro následující přípravu.

#### 3.3.1 Hlavička pedagogické přípravy

**Téma:**

**Cílová skupina:**

**Věk:**

**Počet dětí:**

**Časová dotace:**

**Prostorová organizace:**

**Organizační forma výuky:**

**Činnosti:**

**Cíle aktivity:**

---

<sup>71</sup>SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál, 2007, 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2.

**Výtvarný problém:**

**Technika:**

**Pomůcky:**

**Dílčí vzdělávací cíle:**

**Očekávané výstupy:**

**Průběh aktivity:**

→ motivace

→ tvůrčí činnost

→ reflektivní dialog

**Zhodnocení aktivity:**

**Zhodnocení zda bylo dosaženo výchovně-vzdělávacích cílů:**

**Poučení pro následující přípravu:**

## 3.4 Realizace jednotlivých artefietických aktivit

### 3.4.1 Aktivita číslo 1

**Téma:** 4. roční období

**Cílová skupina:** předškolní děti v mateřské škole

**Věk:** cca 5 – 7 let

**Počet dětí:** 16 dětí

**Časová dotace:** cca 60 min.

**Prostorová organizace:** školní třída

**Organizační forma výuky:**

- frontální (hromadná) výuka





- individuální výuka
- skupinová (kooperativní) výuka

### **Činnosti:**

- předčítání příběhu
- hra na Molekuly
- práce s barvou
- společná reflexe

### **Cíle aktivity:**

- děti umí pracovat s barvami ve vlastní výtvarné expresivní činnosti – využít barevnou škálu
- děti si vyzkoušejí tvorbu s využitím fantazie
- děti umí vyjmenovat roční období (popřípadě chronologicky vyjmenovat měsíce v roce)
- děti dokáží samostatně vyjádřit své emoce, pocity (skrze své výtvarné dílo)
- děti dokáží naslouchat jeden druhému

**Výtvarný problém:** barevná imaginace, spojení individuálního a skupinového výrazového projevu

**Technika:** malba temperovými barvami

**Pomůcky:** upravený text s příběhem „O dvanácti měsíčkách“, bílé čtvrtky A4, role bílého papíru, či velkoformátové čtvrtky, temperové barvy, nástroje – štětce, ruce

### **Použitá literatura:**

NĚMCOVÁ, Božena. *O dvanácti měsíčkách* – upravený text

### **Dílčí vzdělávací cíle:**

- rozvoj koordinace ruky a oka
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních)
- rozvoj tvořivosti
- posilování prosociálního chování

## Očekávané výstupy:

- ovládat výtvarné náčiní (štětec)
- vyjadřovat samostatně a smysluplně své myšlenky, nápady, pocity
- myslet kreativně
- uvědomit si svou samostatnost, zaujímat vlastní postoje, jenž se mohou lišit od ostatních

## Průběh aktivity č. 1:

### 1. motivace (cca 15 minut):

- všichni si lehnou na koberec a udělají si pohodlí (možnost půjčení polštářků, dek);
- učitelka vypráví klidným hlasem text pohádky „O dvanácti měsíčkách“, děti se soustředí na své představy, které v nich pohádka vyvolává;

Byla jednou jedna matka a ta měla dvě dcery. Holena byla její vlastní dcera a druhá dcera Maruška byla nevlastní. V chaloupce zůstaly bydlet sami potom, co Marušky tatínek zemřel. Matka měla raději svou vlastní dceru Holenu a k Marušce se moc hezky nechovala. Maruška se tak musela starat o domácnost i zvířata. Macecha a Holena přitom doma nehnuly ani prstem.

Jednoho zimního dne si Holena vzpomněla, že by chtěla natrhat fialky a povídá Marušce: „Chtěla bych kytičku fialek, jdi a natrhej mi je!“ „Ale sestřičko, kde? Vždyť vládne zima, všude je plno sněhu a nikde nic neroste.“ Holena se rozzlobila a začala Marušce vyhrožovat, že jí vyžene z chalupy, když neudělá co řekla. Maruška se tedy s pláčem vydala hledat fialky.

Brodila se sněhem, celé tělo jí záblo, ale fialky najít nemohla. Až došla na zasněženou louku, kde hořel oheň. Kolem ohně bylo dvanáct kamenů a na nich sedělo dvanáct mužů. Každý muž představoval jeden měsíc v roce. **Zde může učitelka vyzvat děti, aby jednotlivé měsíce v roce společně vyjmenovali.** Na tom úplně největším kameni seděl Leden, který zrovna vládl přírodě. Maruška přišla blíž a pozdravila. Byla celá promrzlá, a tak se neostýchala zeptat zda by se mohla na chvíli ohřát. Vládnoucí Leden souhlasil a dal se s Maruškou do řeči. „Pověz nám, co tu v takové velké zimě děláš úplně sama?“ Maruška zdvořile odpověděla. „Hledám fialky.“ „Teď v zimě?“ Podivil se Leden. „Já vím, ale má nevlastní sestra mi to přikázala, jinak mě prý vyžene z chalupy.“

Leden pokynul měsíci Březnu a ten kývl hlavou, oheň se najednou rozhořel a všude kolem začal tát sníh, louka se zazelenala a na ní vyrostly fialky. Muži ji pobídlí ať si natrhá fialky a utíká domů. Holena i macecha byly v samém údivu, že takový úkol mohla vůbec splnit. Spokojené však stejně nebyly, a tak si Holena vymyslela, že má chuť na jahody. Opět přikázala Marušce, aby šla do lesa a přinesla jí jahody jinak jí vyžene z chalupy. Maruška se rozplakala a vydala se do lesa.

Třásla se zimou a všude kam jen dohlédla byl sníh. Zdálo se jí, že zahlédla světlo a pomalu došla až k němu. Hořel tam oheň a kolem něho sedělo zase dvanáct mužů, kteří představovali dvanáct měsíců. „Dobrý den, dobří muži, mohu se u vás na chvíli ohřát?“ Leden ji odpověděl: „Můžeš, ale co v takové zimě děláš sama v lese?“ Maruška jim řekla o tom, jak jí Holena přikázala, aby došla pro jahody, jinak jí vyžene z chalupy. Leden přistoupil k Červnu, něco mu zašeptal do ucha a podal mu žezlo. Oheň se ještě víc rozhořel a Červen se ujal vlády. Sníh zmizel, všechno se zazelenalo, začalo kvést a potom i zrát. Maruška s úžasem začala trhat krásné červené jahody, poděkovala a s jahodami se rozběhla domů.

Macecha i Holena se divily, že i tento úkol splnila. Na jahodách si pochutnaly, ale jejich spokojenost jim dlouho nevydržela. O pár dnů později chtěla Holena po Marušce donést jablka. Maruška se jí marně snažila vysvětlit, že v tuhle roční dobu žádné nerostou, i přesto ji Holena poslala znovu ven.

Pěknou chvíli Maruška bloudila hladová a promrzlá. Až opět došla na louku, kde hořel oheň a u něj sedělo dvanáct mužů, kteří představovali dvanáct měsíců v roce. Maruška se opět chtěla u ohně ohřát, od mužů dostala svolení. Dala se s nimi do řeči a vysvětlila, proč musí donést domů jablíčka. Mužům bylo Marušky líto, a tak Leden kývl na Zají. Oheň se rozhořel a všude kolem sníh zmizel. Vše začalo pučet, pak kvést, až na jabloni uzrála jablíčka. Maruška natáhla ruku a dvě jablíčka utrhla. Pospíchala domů, aby ty dvě jablíčka mohla dát maceše a Holeně.

Holeně ta jablíčka moc chutnala, ale měla jich málo. Maruška dostala vyhubován, protože si Holena myslila, že jablka po cestě snědla. Maruška jí vysvětlovala: „Nene, jen jsem jich víc natrhat nestačila.“ Holena jí ale nevěřila. Rozhodla se, že si pro jablíčka dojde sama a vypravila se na cestu. Dlouho se trmácela lesem až byla celá zmrzlá, když tu najednou zahlédla na louce oheň a kolem něj dvanáct mužů. Neváhala a u ohně se začala ohřívát. Nepozdravila, a ani se těch mužů nezeptala, zda si k nim může přisednout. Tím všechny muže urazila.

Leden se rozzlobil, nebe se zatáhlo a začalo hustě sněžit. Holena neviděla ani na krok, bloudila tak dlouho až v lese zmrzla. Macecha zatím chodila po světnici a bědovala: „Kde je ta Holena, určitě se někde cpe jablky a mě žádné nepřinese.“ Rozhodla se tedy, že svou dceru Holenu půjde hledat. Ani ona se už nevrátila, nenašla cestu zpět, zabloudila a také v lese umrzla. Maruška obě starostlivě vyhlížela, ale už se jich nikdy nedočkala.

- Následuje rozhovor s dětmi o pohádce:

→ Co musela Maruška v příběhu dělat, a proč?

(Maruška musela chodit pro symboly, které jsou typické pro jednotlivá roční období – kytky, jahoda, jablko, i když vládla zima a všude byl sníh.)

→ Umíte vyjmenovat roční období?

→ Jaké barvy byste vybraly pro jednotlivá roční období?

## 2. individuální malba (15 minut):

- před začátkem individuální malby si každé dítě vylosuje z pytlíčku barevný korálek (modrá – zima, zelená – jaro, žlutá – léto, červená – podzim);
- děti mají za úkol namalovat na čtvrtku A4 obrázek podle ročního období, které si vylosovaly

## 3. setkání prostřednictvím malby – skupinová práce (15 minut):

- po individuální malbě následuje barevné setkání ve skupinách (ve skupině jsou 4 děti, v níž se sejde po jednom zástupci z každého ročního období), děti se do skupin rozdělují hrou na Molekuly – hra spočívá v tom, že se děti pohybují po místnosti, na povel „4 roční období“, se spojí 4 děti, každý z jiného ročního období – jedná se o rychlost, komunikaci a domluvu mezi dětmi, na pravidla jsou děti upozorněny předem;
- po rozřazení dostane každá skupina velkoformátovou čtvrtku;
- ve skupinách učitelka společně s dětmi umístí obrázky z individuální malby přibližně jednou třetinou plochy na společnou prázdnou velkoformátovou čtvrtku, obrázky přilepíme, aby lépe držely;
- nakonec si všichni vyslechnou pravidla barevného setkání: *„Při malování pokračujete v obrázku společně. Všichni dohromady malujete na celou plochu nové čtvrtky. Při práci si snažte nepovídat a své pocity – radost, nelibost – projevit smíchem, mručením apod. Je na vás, kde a s kým se na společném malování po ploše setkáte. Obrázek kamarádovi nepřemalováváme.“*

## 4. reflektivní dialog (cca 15 minut):

Závěrečná reflexe probíhá v komunikativním kruhu. Otázky použité v reflexi:

1. Co se ti při práci (s barvami) nejvíce líbilo? Jaká barva je tvá nejmilejší?
2. Bavilo tě více malování samostatné nebo skupinové? A proč?

Reflexivní dialog probíhal v komunikativním kruhu. Na otázky jsem se ptala všech dětí popořadě, jak seděly v kroužku. Toto rozhodnutí jsem učinila proto, aby se děti nepřekřikovaly. Myslím si, že se aktivity zúčastnil velký počet dětí (16 dětí), ačkoliv jsem prosila paní učitelky o skupinu cca 12 dětí, maximálně. Menší skupinu dětí jsem vyžadovala proto, protože jsem děti předtím neznala, viděla jsem je při programu poprvé.

Pořadí v jakém děti odpovídaly na otázky bylo dané, přesto se děti různě hlásily, vyžadovaly pozornost, možnost projevit se dřív, a tak stejně vznikal nepatrný šum a hluk. Odpovídání na otázky v kruhu popořadě poskytovalo prostor pro sebevyjádření dětí introvertnějších, které by se ke slovu třeba ani nedostaly a naopak tento systém vyvolal potřebu sebeukáznění u dětí extrovertnějších. Musím přiznat, i přes mé obavy z velkého počtu dětí, že jsme si s dětmi program užili a zasmáli se.

## **Reflexe:**

**1. otázka:** *Co se ti při práci (s barvami) nejvíce líbilo? Jaká barva je tvá nejmilejší?*

Barunka: *„Líbilo se mi dělat ťuplíky na obrázku. Barvu mám ráda červenou, jako jahůdky, já mám jahůdky ráda, maminka mi je kupuje, pořád.“* (Barunka je prostředňačka, při práci byla plačtivá, potřebovala přítomnost paní učitelky, kterou zná, a ujištění, že bude brzy činnost hotová a půjde s kamarády ven – protože po pobytu venku je oběd a následně přichází pro Barunku maminka.)

Olík: *„Mě se líbila pohádka o dvanácti měsíčkách a konvice, co jsem namaloval. Hmmm, mám nejraději světle oranžovou.“*

Viktorka: *„Já maloval strom, ten se mi povedl a nejvíc se mi líbí růžová, ale strom jsem udělala zelený, protože růžové listy neexistují.“*

Olík II.: *„Vločky se mi líbily, co jsem maloval, a taky se mi líbí modrá, tak to bylo dobrý.“*

Betinka: *„Líbilo se mi, že můžu malovat, co chci. Asi se mi líbí nejvíc bílá, jako sníh, mám ráda sníh, těším se až napadne a budu s tátou lyžovat.“*

Sofinka: *„Mě se líbilo celé malování a taky pohádka. Barvu mám ráda červenou.“*

Mája: *„Taky se mi líbilo malování a barvičky. Nejvíc se líbí fialová.“*

Matyášek: *„Já jsem rád maloval sněhuláka. Nejvíc se mi líbí modrá, když sněhulák roztaje je z něj voda, tu mám rád, rád plavu.“*

Madlenka: „*Mě se líbí malování, ráda maluji úplně všechno. Líbí se mi růžová, jako je moje sukýnka.*“

Kristýnka: „*Já malovala sněhuláka. Jinak se mi líbí asi oranžová, ta je hezká na podzim na listí.*“

Tomík: „*Mě se nejvíc líbila ta pohádka o měsíčkách, mám rád pohádky. Já rád maluji se zelenou.*“

Elenka: „*Malování na velký papír s kamarády. Mě se líbí růžová.*“

Štěpánek: „*Nejlepší bylo ťupování prstem na velký papír (smích), to jindy neděláme. Barva se mi líbí tyrkysová, jako moře, jezdíme s mamkou a taťkou k moři, mám rád léto.*“

Adélka: „*Taky malování na velký papír. Já mám ráda modrou.*“

Honzík: „*Mě se líbilo malování štětcem. Já mám rád světle modrou.*“

Verunka: „*Mě malování, malování mám ráda, hodně maluji i doma. Mě se líbí červená.*“

**2. otázka:** *Bavilo tě víc malování samostatné nebo skupinové? A proč?*

Barunka: „*Libilo se mi malovat s kamarádkou.*“

Olík: „*Hm, když jsem maloval sám.*“

Viktorka: „*Když jsem malovala sama.*“

Olík II.: „*S kamarádem, to bylo dobrý.*“

Betinka: „*S kamarádem (smích), to můžeme dělat pořád.*“

Sofinka: „*Já ráda maluji sama.*“

Mája: „*S kamarádem, když jsme malovali u sebe.*“

Matyášek: „*Když jsme spolu malovali hada, to se mi líbilo.*“

Madlenka: „*Malování spolu s holkami, dělaly jsme stromy.*“

Kristýnka: „*Když jsem malovala sama.*“

Tomík: „*Malování s kamarádem, byla to sranda.*“

Elenka: „*Společné malování se mi líbilo, obrázek máme hezky barevný.*“

Štěpánek: „*Společné tupaání se mi líbilo, jak jsme dělali toho hada*“.

Adélka: „*Společné malování s kamarádkou, malovaly jsme spolu srdíčko*“.

Honzík: „*Když jsem maloval sám*“.

Verunka: „*Mě se líbilo společné malování, to bylo hezký, že jsme byli spolu*“.

### **Zhodnocení aktivity č. 1:**

Již v úvodu musím podotknout, že by bylo vhodnější pracovat s menším počtem dětí. Ideální by byla skupina cca 12-ti předškoláků (5 – 6 let). Práce s takto velkou skupinou, ještě když jsem děti neznala, byla náročná. Náročné to bylo v rámci ukáznění dětí, ale i vzhledem k činnosti samotné. Činnost trvala déle než bylo na začátku stanoveno (cca o 20 min). Práci z počátku narušovala jedna holčička, malá Barunka – prostředňačka, která plakala pokaždé, když se paní učitelka vzdálila, naštěstí se Barunka nechala motivovat a dala na má slova útěchy. Co mě ale během činnosti potěšilo, bylo, že se dětem líbil výběr pohádky, kterou nerušeně vyslechly až do konce. Děti byly schopny vyjmenovat roční období i s jejich znaky a s menší pomocí zvládly vyjmenovat společně i měsíce v roce.

Samotné malování – fáze expresivního vyjádření – dětem problém nedělalo, až na dvě dívky, které nevěděly, co namalovat. Tento problém vznikl v rámci individuální malby. Snažila jsem se jim trochu pomoci otázkami tak, aby si na daný objekt malby přišly samy.

Hra na „Molekuly“ měla také jistý úspěch. Musím pochválit iniciativní předškoláky, kteří se ujali řízení skupiny, aby byla opravdu sestavena ze zástupců každého ročního období. Úspěch hry byl cca 50/50, kdy dvě skupiny zvládly uskupení zcela samy a dvě skupiny potřebovaly mou dopomoc.

Skupinové malování mělo úspěch nad má očekávání a i v komunikativním kruhu v rámci reflektivního dialogu to bylo patrné. Sama paní učitelka byla překvapená, jakou měly děti radost z možnosti malovat ve skupině na společnou velkoformátovou čtvrtku.

Jak bylo patrné z výpovědí dětí, komplexně se jim aktivita líbila. Byly nadšené výběrem pohádky, která měla účel relaxace i motivace zároveň. Práce s barvami potom měla velký úspěch hlavně při barevném setkání, které bylo důležitým článkem mezi dětskou imaginací a neverbální

komunikací výtvarným projevem. Tím děti měly možnost si lépe uvědomit osobitost vlastního výtvarného projevu a měly možnost srovnání s výtvarným projevem ostatních dětí.

Velice zajímavé pro mě bylo srovnání poznatků z vlastního pozorování s vysvětlením výtvarného projevu samotnými autory práce – dětmi. Pro mě občas nic neříkající barevné fleky děti byly schopny okomentovat s lehkostí sobě vlastní. Odráželo se to v asociacích, které děti demonstrovaly přímo na svých obrázcích. Například Barunka, která z počátku plakala se rozzářila, když mluvila o červené barvě, která jí připomíná jahody, které jí kupuje maminka. Barunka má ráda jahody i maminku, která jí je kupuje. Betinka mluvila o bílé barvě, která jí připomíná sníh a ten jí připomněl krásné chvíle na horách, kam jezdí s rodiči lyžovat. Je pozoruhodné vidět, jak barvy asociují věci, které vyvolávají v dětech vzpomínky na různé události, které v nich evokují příjemné pocity.

V závěrečném dialogu mi pomáhala paní učitelka Margareta, která děti oslovovala jménem, popřípadě je usměrňovala, když byl hluk. Pracovní skupina byla velká a pro mě zcela nová. Nicméně, reflektivní dialog proběhl v klidu a bylo vidět, jak jsou děti nadšené. Aktivita „4. roční období“ je zaujala a líbila se jim.

#### **Zhodnocení zda bylo dosaženo výchovně-vzdělávacích cílů:**

Co se týká hodnocení výchovně-vzdělávacích cílů, celkově jsem spokojená s jejich zdařilým plněním. Děti již ve věku 5 – 6 let jsou schopné vyjmenovat a určit čtyři roční období i s přiřazením typické barvy ke každému z nich (jaro – zelená, léto – žlutá, podzim – červená, hnědá, zima – bílá). Trochu dětem dělalo problém vyjmenovat měsíce v roce, ale s malou nápovědou zvládly i to.

Většina dětí, s nimiž pracuji, ráda pracuje s barvami. Dělá jim radost míchat je, experimentovat s odstíny a vlastně jakákoliv manipulace s nimi. Malování a držení štětce podporuje trénování a nácvik úchopu – dobrý pro pozdější psaní, uvolňuje velké klouby, podporuje zdokonalování jemné motoriky a především trénuje koordinaci ruky – oka. Práce s barvou má také napomáhat estetickému citění. Díky barvám a ročním obdobím, které si děti vylosovaly, mohly podle své fantazie přenést na papír své myšlenky a představy. Tuto aktivitu považuji za vhodnou a zdařilou.

Na dětech v předškolním věku se mi nejvíce líbí jejich bezprostřednost a emotivní vyjadřování. V rámci reflektivního dialogu to nebylo jiné. Děti emotivně vyjadřovaly své



bezprostřední pocity z malby, která je evidentně bavila – malování nejen štětcem, ale i prsty. Nadšení byly i z možnosti pracovat společně na jedné ploše papíru. Považuji za velmi pozitivní, že děti poskytly, i v tak velké skupině, prostor k vyjádření všech kamarádů.

**Poučení pro následující přípravu:**

Určitě je lepší pracovat s menším počtem dětí, proto si příště budu snažit zachovat předem stanovený počet dětí. A co se týče časového rozvržení, lépe si propočítám a zorganizuji časovou dotaci a její dodržení.

### 3.4.2 Aktivita číslo 2

**Téma:** Talířku, prostři se!

**Cílová skupina:** děti v mateřské škole

**Věk:** cca 4 – 5 let

**Počet dětí:** 7 dětí

**Časová dotace:** cca 60 min.

**Prostorová organizace:** školní třída

**Organizační forma výuky:**

- frontální (hromadná) výuka
- individuální výuka

**Činnosti:**

- ledolamka
- práce s voskovkou
- práce s drobným materiálem a modelínou
- společná reflexe

**Cíle aktivity:**

- děti chápou pojem národní jídlo (v rámci vlastní i jiné kultury)
- děti při tvorbě používají různé materiály
- děti umí samostatně vyjadřovat své myšlenky

**Výtvarný problém:** zdobení různými technikami – lepení, kresba, symbolizace stravování

**Technika:** práce s různými druhy materiálu – lepení, kresba voskovkami, práce s modelínou

**Pomůcky:** ubrus, váza, kytky, bílé papírové talíře, barevné voskovky, lepidlo, různé drobné předměty na zdobení – korálky, knoflíky, malé papírové předměty apod., modelína



## **Dílčí vzdělávací cíle:**

- vytváření pozitivního vztahu k učení
- rozvoj řečových schopností
- rozvoj tvořivosti

## **Očekávané výstupy:**

- vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci
- učit se nová slova a aktivně je používat
- mít povědomí o širším společenském, kulturním prostředí
- myslet kreativně

## **Průběh aktivity č. 2:**

### **1. motivace (cca 30 minut):**

- ledolamka – děti sedí v kruhu a posílají si prázdný papírový talířek;
- po chvíli učitelka vypráví pohádku „Ubrousku, prostři se!“;
- po pohádce necháme talířek opět posílat v kruhu a vysvětlíme dětem, aby pohybem vyjádřily, co je právě napadne, co by s talířkem mohly dělat (talíř čistí, něco na něj dávají, jedí z něho apod.);
- děti mají pro inspiraci připravené kuchařky, měly by být alespoň tři s různými druhy světových kuchyní a jídel (asijská, česká, italská kuchařka apod.), na nichž mohou děti hledat rozdíly, např. ve výběru surovin, kuchařky si děti prohlíží a hledají inspiraci pro vlastní tvorbu, vnímají rozdíly mezi přípravou různých druhů jídel;
- děti jsou pobídnuty, aby zapojily svou představivost a chuťové buňky;
- učitelka může podpořit motivaci otázkami:
  - Co doma maminka nebo tatínek nejčastěji vaří?
  - Jaké je tvé nejoblíbenější jídlo?

## 2. individuální práce u stolečku (cca 20 minut):

- děti se přesunou ke stolečkům, kde jsou již připravené pomůcky (vysvětlíme na co a jak mohou děti využít barevné voskovky a ostatní materiál);
- každé dítě si vezme papírový talířek, na který dále vytváří své dílo, děti své talířky zdobí – kreslí, či lepí ozdoby, tak aby měly prostor pro vložení jídla z modelíny;
- následně jsou děti vyzvány, aby zavřely na chvíli oči a představily si, co by si teď nejraději daly k jídlu, jak by jídlo mělo vypadat, jaké suroviny by mělo obsahovat (ovoce, zeleninu, něco sladkého, či slaného, maso, přílohu apod.);
- v průběhu činnosti je dětem připomínáno, aby pracovaly opravdu samostatně, protože každý má své chutě a oblíbená jídla, nicméně se může stát, že někdo bude mít rád podobné jídlo, jako kamarád;
- děti si po zdobení talířku začnou modelovat jídlo podle své fantazie a až budou mít hotovo, vloží ho na svůj talířek;
- než děti dotvoří svá díla, vyzdobí učitelka místo komunikativního kruhu ubrusem a doprostřed postaví vázu s kytkou (prostor tak bude simulovat stůl)

## 3. reflektivní dialog (cca 10 minut):

- jakmile mají všichni své talířky nazdobené, učitelka vyzve děti, aby si položily své výrobky kolem vázy na ubrus;

V závěrečné reflexi si s dětmi povídáme o jednotlivých výrobcích. Otázky použité v reflexi:

- Jaké jídlo jsi na talíři ztvárnil/a? A proč?
- Komu bys jídlo dal/a? A proč?
- Co se ti líbilo/nelíbilo, povedlo/nepovedlo a proč?

V úvodu jsme si s dětmi sedli do kroužku, kde bylo na hromádce několik časopisů o vaření, váza s květinami, ubrus. Děti byly zvědavé, natěšená na to, co se bude dít. Dávaly to najevo zvědavými otázkami, smíchem apod. Abych děti před začátkem aktivity motivovala, uvolnila a naladila je v myšlenkách na přítomný okamžik, zvolila jsem ledolamku – krátké výrazové cvičení.

Poslal jsem dětem sedícím v kruhu prázdný papírový talířek, který si mohly osahat, popřemýšlet, co asi s talířkem budeme dělat dál. Děti měly být potichu, zdržet se komentářů.

Potom, co se mi talířek vrátil zpět, vyzvala jsem děti, aby si udělaly pohodlí a já začala vyprávět pohádku „Ubrousku, prostři se!“. Pohádku jsem vyprávěla z paměti, jak jsem si ji pamatovala z dětství. Jakmile jsem pohádku dovyprávěla, poslala jsem opět prázdný talířek po kroužku. Tentokrát děti měly říct, co by sami s talířkem dělaly. Nejčastěji odpovídaly, co dobrého by si daly, ale také, že by mohly talířek umýt, uklidit, nebo jak by mohl vypadat.

Samostatně, či s kamarádem měly děti možnost prohlídnout si několik časopisů a kuchařek o jídle. Během prohlížení si různých jídel jsme si povídali, co máme rádi, co doma rodiče nejčastěji vaří. Na prvním místě to byly špagety s červenou omáčkou. Říkala jsem dětem, že jsou určitá jídla, která jsou typická pro danou zemi. Například u nás v České republice se hodně vaří omáčky s knedlíkem. V Itálii mají zase rádi těstoviny, jako jsou například jejich oblíbené špagety, ale v Číně zase mají rádi rýži apod.

Zdobení talířků probíhalo u stolečku. Děti měly k dispozici nejdříve voskovky, kterými mohly své papírové talířky pokreslit. Dávala jsem pozor na správný úchop kreslicího náčiní, který vede k počátečnímu psaní. Další zdobící technika byl různorodý materiál – papírové obrázky, knoflíky apod., které děti lepily podle své fantazie na talířek. Jakmile měly všichni své talířky dozdobené, mohly začít „vařit“.

Vaření spočívalo v práci s modelínou. Modelína je materiál při jehož manipulaci děti procvičují jemnou motoriku. Dochází k uvolnění zápěstí, prstů a celé dlaně. Podporuje u dětí fantazii, tvořivost apod. Ačkoliv skoro všichni vyráběly z modelíny špagety, vždy byly originální, nejen výběrem barvy, ale lehce i tvarem. Závěrem děti aranžovaly svá jídla na papírový talířek.

## **Reflexe:**

**1. otázka:** *Jaké jídlo jsi na talíři ztvárnil/a? A proč?*

Amálka: *„Já mám na talířku špagety, jablíčka a palačinky, protože je mám ráda. Jablíčko je zdravé.“*

Elizabetka: *„Mám tu špagety, protože mi chutnají. Maminka je dělá pro mě a pro bráchu.“*

Viktorka: *„Já dělala špagety (smích). Dala bych si špagety s Amálkou.“*

Matýšek: „*Já dělal houby, mám je rád, chodíme je s maminkou sbírat do lesa a se Saninkou (pejsek).*“

Matoušek: „*Špagety, protože je mám rád.*“

Tonička: „*Já dělala špagety, kytičky, které můžeme jíst, jablíčko, šneka a palačinku.*“

Matyášek: „*Já dělal špagety, mám je rád, vaří mi je maminka.*“

## **2. otázka:** *Komu bys jídlo dal/a? A proč?*

Amálka: „*Dala bych jídlo všem kamarádům ve školce, aby nikdo neměl hlad a taky rodičům a všem lidem na celém světě.*“

Elizabetka: „*Mamince, protože ji mám ráda.*“

Viktorka: „*Já bych dala jídlo paním učitelkám, aby neměly hlad.*“

Matýšek: „*Jídlo bych dal mamince, protože ji mám rád, Sanince to je náš pes, tátovi a bráchům.*“

Matoušek: „*Dal bych ho tatínkovi a mamince, aby neměli hlad.*“

Tonička: „*Rodině, aby nikdo neměl hlad.*“

Matyášek: „*Pro všechny doma, pro maminku a Patrika.*“

## **3. otázka:** *Co se ti líbilo/nelíbilo, povedlo/nepovedlo a proč?*

Amálka: „*Líbilo se mi zdobení a vaření. Talířek mám jako kabelku.*“

Elizabetka: „*Taky zdobení a vaření, mám na talířku srdíčko.*“

Viktorka: „*Zdobení a vaření, tady mám knoflíky, jeden se třpytí.*“

Matýšek: „*Mě se líbilo dělat houbičky.*“

Matoušek: „*Když jsem zdobil talířek a dělal jídlo.*“

Tonička: „*Mě se líbilo všechno, kreslení, lepení, vaření. Ráda pracuji.*“

Matyášek: „*Vaření.*“

## **Zhodnocení aktivity č. 2:**

Tato aktivita byla realizována s dětmi z mateřské školy Bílý Kostel nad Nisou. Velká výhoda a změna je, že jsem zároveň učitelkou těchto skvělých dětí a známe se. Musím uznat, že práce od první chvíle probíhala v duchu pohody a to nejen díky tomu, že se s dětmi znám, ale také proto, že skupinu vždy tvoří mnohem méně dětí, nyní to bylo sedm prostředňáků.

Děti byly od samého začátku zaujaté pohádkou, která je podle mého názoru zaujala a patřičně motivovala. Velice se dětem líbily kuchařky. Prohlížely si je se zaujetím. Vysvětlovali jsme si, co je recept, postup při vaření a z jaké země jaké pokrmy pocházejí. Když jsme si povídali o špagetách, které mají děti tolik rády, a že jsou původem z Itálie, hned se přihlásila Amálka, že tam s maminkou byla. Povídali jsme si o jídle, lidech, které mají děti rády a komu by chtěly uvařit a udělat radost. Děti hodně myslely na svou rodinu, ale i učitelky, kamarády a lidi obecně. Činnost v dětech vyvolala prosociální chování tím, že přemýšlely o vaření či pečení pro blízkého člověka.

## **Zhodnocení zda bylo dosaženo stanovených cílů:**

Cíle byly dosažené v rámci tvořivosti, i práce s výtvarným materiálem. Děti vyjadřovaly své myšlenky, povídali o jídle a surovinách, které mají rády a podle všeho si uvědomovaly pojem národní jídlo. To vše vedlo k pozitivnímu vztahu k učení.

## **Poučení pro následující přípravu:**

Děti byly možná ovlivněny jeden druhým, i když mi tvrdily, že ne. Často se během reflektivního dialogu opakovaly podobné výroky. Zde by bylo dobré poskytnout dětem více času a prostoru pro své vlastní tvůrčí myšlení a tvorbu. Poskytnout dětem větší prostor mezi sebou při práci u stolečků, aby od sebe práce neokoukávaly.

### 3.4.3 Aktivita číslo 3

**Téma:** Land art – domeček pro broučky

**Cílová skupina:** předškolní děti v mateřské škole

**Věk:** 4 – 5 let

**Počet dětí:** 7 dětí

**Časová dotace:** cca 45 min.

**Prostorová organizace:** školní zahrada

**Organizační forma výuky:**

- frontální (hromadná)
- skupinová (kooperativní) nebo individuální

**Činnosti:**

- práce s přírodním materiálem
- společná reflexe

**Cíle aktivity:**

- děti dokáží vnímat krásu přírody
- děti umí tvořivě pracovat a rozvíjet svou fantazii
- děti umí vysvětlit k čemu jsou lidské smysly důležité

**Výtvarný problém:** přírodní materiál zpracovaný formou asambláže

**Technika:** práce s přírodním materiálem

**Pomůcky:** přírodniny, které nalezneme venku na zahradě

**Dílčí vzdělávací cíle:**

- rozvoj užívání všech smyslů
- rozvoj tvořivosti a fantazie





- rozvoj estetického vnímání, cítění a prožívání
- rozvoj úcty k přírodě

### **Očekávané výstupy:**

- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech
- dokázat projevit citlivost a soucit ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i věcem
- mít povědomí o významu životního prostředí

### **Průběh aktivity č. 3:**

#### **1. motivace (cca 10 minut):**

- příchod na školní zahradu;
- najdeme si klidný koutek se stromy a vyzveme děti, aby se rozhlédly kolem sebe, aby se zhluboka nadechly a začaly vnímat čerství vzduch, větřík, aby se zaposlouchaly do zvuků kolem sebe – šelest stromů, zpěv ptáčků apod.;
- děti motivujeme několika větami: *"Představte si, že jste malí lesní broučci, nebo jiná lesní zvířátka – děti mohou některá jmenovat, kam se schováte až si budete chtít odpočinout? Jaký byste chtěly mít v lese domeček? Jak by takový domeček mohl vypadat?"* Děti říkají své představy, potom se rozdělí do skupin, či zůstanou jednotlivě (tentokrát necháme rozdělení na dětech);

#### **2. výroba domečků – skupinová/individuální práce (25 minut):**

- děti ve skupinkách, či jednotlivě tvoří svá díla;
- sbírají a doplňují přírodní materiál podle své fantazie;
- na závěr si všichni společně prohlédnou své výtvořky – vyzdvihuje se jejich originalita;
- řekne se, jaký přírodní materiál byl k tvorbě použit;
- pokud máme možnost, průběh činnosti i hotová díla zdokumentujeme

### 3. reflektivní dialog (cca 10 minut):

V závěrečné reflexi děti představují svá díla a povídají si společně o tom, co vytvořily a jak se při tvorbě cítily. Otázky použité v reflexi:

- Tvořil/a jsi sám/a nebo s někým? Jaké přírodní materiály byly při práci použity? Vše ukaž a vysvětli.
- Co se ti líbilo/nelíbilo na tvoření přímo v přírodě? A proč?

Je hezké vidět, jak si děti chvíle venku na zahradě užívají. Děti jsou obecně venku rády, vždy se ven velice těší. Nejraději tráví čas na školní zahradě, kde mají svá zákoutí, hrají si s kamarády, zároveň rozvíjí svou fantazii, tvořivost při nejrůznějších hrách, běhají, skáčou apod. S radostí chodí právě do „lesíčka“, kde program Land art probíhal.

Venku jsem děti pobídla, aby zavřely oči, zaposlouchaly se do zvuků přírody a zhluboka se nadechly, bylo vidět, že se cítí dobře. Jakmile jsou podobné aktivity zařazovány v prostorách třídy, dělají dětem problém. Při představě, že jsou děti zvířátka, jmenovaly tyto – brouček, mraveneček, veverka, ježek. Může to demonstrovat, jak si děti uvědomují svou vlastní velikost na tomto světě a vnímání sebe sama v přírodě.

Děti si mohly vybrat, zda budou tvořit domečky každý sám, nebo s kamarádem. Ve většině případů tvořily samy. Z výpovědí bylo patrné, jak byly rády, že si mohly tvořit podle toho, co chtěly. V této aktivitě se odráží individualita a pocit svobody při tvoření. Také je patrné, co děti vnímají jako důležité. Amálka pochvalovala krásné peříčko, které našel Matoušek. Tonička zase ocenila bazén pro broučky, který vymyslel Matyášek a hned si jej taky vyrobila. Vždy se našlo na práci kamaráda něco, co ostatní neměly, co mohly vyzdvihnout a dělaly to rádi.

#### Reflexe:

**1. otázka:** „Tvořil/a jsi sám/a nebo s někým? Jaké přírodní materiály byly při práci použity? Vše ukaž a vysvětli.“

Amálka: „Já jsem byla sama. Našla jsem klacíky, šišky, listy, kůru, mech mám tady, jako peřinku. Jehličí a kytičku – sedmikrásku. Tady si může motýlek lehnout a tady si může hrát.“

Elizabeth a Viktorka: „*My jsme pracovaly spolu. Je tady mech, šišky, kamínky, listy, klacíky, jehličí. Líbilo se nám dělat domeček. Je pro veverky.*“

Vaneska: „*Já jsem dělala domeček sama. Mám tady šišky, mech, klacek, jehličí, travičku pro broučky.*“

Tonička: „*Já dělala podle sebe. Je tu mech, šišky, bazén. Dělala jsem domeček pro mravenečky.*“

Matoušek: „*Já dělal domeček sám. Nikdo mě neotravoval. Mám tu klacíky, mech, kůru, šišky, pírkó, kamení. Domeček je pro ježky.*“

Matyášek: „*Tady je bazén pro broučky. Sbíral jsem klacíky, kamínky, kaštan. Pracoval jsem sám, že jsem chtěl.*“

**2. otázka:** „*Co se ti líbilo/nelíbilo na tvoření přímo v přírodě? A proč?*“

Amálka: „*Mě se líbilo sbírat klacíky, kůru, jehličí a kytičku, ale mech ne, ten šel špatně.*“

Elizabeth: „*Mě se líbilo všechno.*“

Viktorka: „*Mě se líbilo pracovat s Elinkou, mám ji ráda.*“

Vaneska: „*Mě se líbilo dělat domeček pro broučky, aby měly kde odpočívat.*“

Tonička: „*Líbilo se mi, že jsem si to dělala podle sebe a líbilo se mi všechno.*“

Matoušek: „*Líbilo se mi všechno. Nejvíc, že jsem dělal vše sám. Tady mám peříčko.*“

Matyášek: „*Mě se nejvíc líbí bazén pro broučky a kaštan, vezmu ho mamince, aby měla radost. Můžu si ho dát na místečko?*“

### **Zhodnocení aktivity č.3:**

Z reflexe, ale i z pozorování dětí při práci je evidentní, že se jim program líbil. Všichni jsme byli rádi, že můžeme být venku na čerstvém vzduchu, pracovat s přírodním materiálem, užívat si přírody, vnímat ji jinak – esteticky, neničit ji, ale dotvářet.

Vnímání světa kolem sebe všemi smyly obohacuje jistě děti nejvíce. Již v 16. století J. A. Komenský podporoval školu hrou a názornost v její nejpřirozenější podobě. J. J. Rousseau zase vyzdvihoval důležitost přírody a učení se vlastní chybou.

Land art bezpochyby plní funkci prožitku, zážitku, rozvoje fantazie, tvořivosti a propojení s přírodou v její nejčistší formě. Děti byly po celou dobu programu klidné. Nikdo neměl s ničím žádný problém. Dokonce se ani nechodily ptát, zda jim mohu s něčím pomoci, že neví, co a jak mají dělat, což při jiných prací občas dělají. Nyní si mnohem více věřily. To mohlo být právě tím přírodním materiálem, který měly k dispozici, tedy samu přírodu. Patrný byl přesah prosociálního chování.

### **Zhodnocení zda bylo dosaženo výchovně-vzdělávacích cílů:**

Děti ukázaly, jak umí být tvořivé. Jejich bezprostřednost dala jasně najevo, že jsou v tomto věku značně produktivní a umí tvořit sami za sebe a stát si za svým výtvozem – dílem. Mají cit pro vnímání světa kolem sebe, faunu, flóru i estetické citění. Všechny domečky byly vizuálně hezké, vyzařovala z nich péče, láska a odraz sebe sama.

### **Poučení pro následující přípravu:**

Poskytnout dětem delší časovou dotaci a tím i prostor pro své tvoření.

### 3.4.4 Aktivita číslo 4

**Téma:** Má zahrádka

**Cílová skupina:** předškolní děti v mateřské škole

**Věk:** 4 – 5 let

**Počet dětí:** 6 dětí

**Časová dotace:** cca 45 min.

**Prostorová organizace:** školní třída

**Organizační forma výuky:**

- frontální (hromadná)
- individuální

**Činnosti:**

- posílání si klubka vlny
- rozhovor
- kreslení pastelkami
- stříhání, lepení
- expresivní dialog

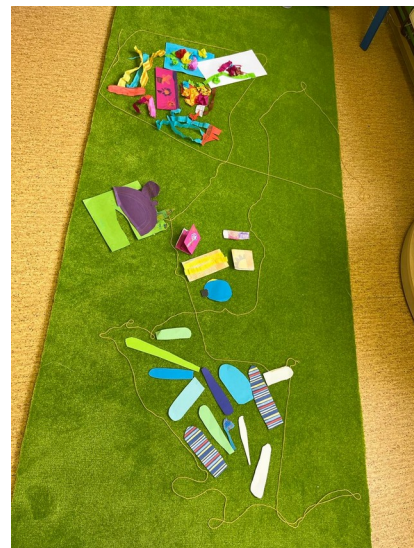
**Cíle aktivity:**

- děti zvládají manipulovat s různými předměty – s nůžkami
- děti rozvíjí svou tvořivost a fantazii
- děti umí vysvětlit své záměry, myšlenky a pocity

**Výtvarný problém:** tvoření linií jiným způsobem; dotváření linií pomocí koláže, či asambláže

**Technika:** dotváření linií z vlny papírem

**Pomůcky:** klubko vlny, barevný papír, krepový papír, nůžky, lepidlo, pastelky



**Dílčí vzdělávací cíle:**

- rozvoj jemné motoriky
- rozvoj tvořivosti – tvořivého sebevyjádření
- rozvoj estetického vnímání, cítění a prožívání

**Očekávané výstupy:**

- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech
- vyjadřovat samostatně své myšlenky, nápady
- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost

**Průběh aktivity č. 4:****1. motivace (cca 10 minut):**

- děti sedí na zemi, na zeleném pruhu koberce, který představuje travičku, která se po zimě začíná opět zelenat;
- děti si posílají klubko vlny, které po svém rozmotání zanechává barevnou linii, přitom si povídáme o jaru, o přírodě, která se po zimě probouzí;
- povídáme si o zahrádce a o tom, co by chtěly děti na své zahrádce pěstovat, kdyby nějakou měly, o co by se na ní chtěly starat;

**2. tvoření zahrádky – skupinová/individuální práce (25 minut):**

- děti si vyberou ze vzniklých tvarů záhonek a pustí se do vlastního tvoření, přesunou se ke stolečku, kde začnou vyrábět květiny, ovoce, zeleninu – pomocí stříhání, lepení, muchláže apod.;
- děti si mohou vzájemně pomáhat

### 3. reflektivní dialog (cca 10 minut):

V závěrečné reflexi si děti vzájemně představují své výtvary, povídají si o tom, co vytvořily a jak se při tvorbě cítily. Otázky použité v reflexi:

- Ukaž, jaký tvar a linii záhonku jsi si vybral/a a proč?
- Pověz a ukaž, co na zahrádce pěstuješ a proč?
- Pověz, jak by jsi se o svou zahrádku staral/a?

Děti byly překvapené, že se před nimi najednou rozprostřel zelený koberec. Na nic nečekaly a hned si každý vybral své místo. Zeptala jsem se, co jim koberec připomíná. Děti hned odpovídaly, že jim připomíná travičku. Vzala jsem klubko vlny a začala jsem vyprávět o tom, kdybych měla svou zahrádku, pěstovala bych na ní barevné květiny a jahody, protože je mám ráda, a že ráda pečuji jahodové koláče. Následně jsem oslovila Amálku a poslala jsem jí prostředkem koberce klubko vlny, které se pomalu rozmotávalo, jeho začátek jsem držela v ruce.

Amálka na mou výpověď hned navázala a začala vyprávět o své zahrádce, potom klubko poslala dalšímu kamarádovi. Vše plynulo lehce, děti samy vycítily komu klubko poslat, vždy to byl kamarád, který seděl nejdál, a tak měly možnost pozorovat, jak se tvoří „cik cak“ po koberci linie z vlny. Nezapomněly však říci, co by na zahrádce rády pěstovaly, o co by se rády staraly.

Když už se všichni vystřídaly a koberec křižovaly vzniklé linie rozmotané bavlnky, přesunuly se děti ke stolečku. Tam měly připravený materiál pro tvoření. Na stole ležel košíček s odstřížky papíru, krepový papír, pastelky, lepidlo i nůžky. Děti mohly tvořit libovolně podle své fantazie. Tvořily sami, ale mohly si i pomáhat.

Děti byly poučeny o bezpečnosti práce s nůžkami. Během tvoření nikdo neměl problém až na Matyáška. Z počátku stříhal a připravoval si odstřížky na vyrábění květin. Po celou dobu práce mluvil, jak bude na zahrádce pěstovat květiny pro maminku. Jakmile je měl kompletovat, začal plakat, že neví, jak květiny vytvořit. Snažila jsem se mu pomoci slovně. Nakonec jsem před ním vyrobila jednu sama – viděl tedy postu, dokonce se připojily v pomoci i ostatní děti, které Matyáškově radily a ukazovaly mu své výrobky. Ten však stále jen plakal a říkal, že to nedokáže.

Potom, co děti dotvořily své zahrádky, sedli jsme si opět na zelený koberec a začali si vyprávět, kdo má jaký tvar zahrádky a proč, a co na ní pěstuje. Fantazii se meze nekladou, a tak děti jmenovaly nejen květiny, domeček, ale i melouny, bazén, okurky apod.

Matyášek seděl u své prázdné zahrádky a koukal, co kamarádi hezkého vytvořili. Byl smutný, že má zahrádku prázdnou, a tak jsme se domluvili, že si po odpolední svačině může ještě něco na svou zahrádku vyrobit. Kamarádi Matyáškoví nabízeli, že se může zatím přidat k jejich zahrádce, aby mu to nebylo líto. Odpoledne si Matyášek sám vyrobil květinu pro maminku, kterou přidal do své zahrádky. Měl ze svého díla nakonec i on sám velkou radost.

## **Reflexe:**

**1. otázka:** „Ukaž, jaký tvar a linii záhonku jsi si vybral/a a proč?“

Amálka: „Já si vybrala záhonek tady veprostřed. Tady je trošku větší a tady trošku menší, ale to nevadí.“

Elizabeth: „Já mám zahrádku tady v koutku. Líbí se mi, že je kulatá.“

Viktorka: „Moje zahrádka je vedle Amálky, mám Amálku ráda (smích). Je tady špičatá, jako střecha.“

Vaneska: „Mám zahrádku tady s Elinkou.“

Matoušek: „Já si vybral tuhle zahrádku, je veliká.“

Matyášek: „Nooo, třeba tady budu mít zahrádku, to mi stačí. Je hubená.“

**2. otázka:** „Pověz a ukaž, co na zahrádce pěstuješ a proč?“

Amálka: „Mám tady bonbónkové kytičky, které se můžou jíst, fakt! Bude tady Viki, Elinka a všichni jíst moje bonbónkové kytky. Je tu i bonbónkový domeček, jako je perníková chaloupka v té pohádce (smích).“

Elizabeth: „Mám tady hlínu pro kytičky, vodu a sluníčko. Taky tady mám kytičky pro maminku. Jsou to fialky.“

Viktorka: „Já vyrobila kytičky a domeček pro Amálku, protože ji mám ráda. Můžeme si v domečku hrát. Taky tady mám duhu, je krásně barevná. Zahrádka se mi líbí. Budu si tady hrát s kamarády.“



Vaneska: „*Já tady mám melouny pro sebe, protože je mám ráda.*“

Matoušek: „*Já tady mám kytičky a okurky, hodně okurek.*“

Matyášek: „*Já nemám nic (pláč).*“

Já: „*Matyášku, chceš si zkusit ještě odpoledne nějakou kytičku pro maminku vyrobit?*“

Matyášek: „*Ano, dobře, potom zkusím kytičku pro maminku (přestal plakat).*“

**3. otázka:** „*Pověz, jak by jsi se o svou zahrádku staral/a?*“

Amálka: „*Já bych tady trhala ty kytičky bonbónkový se všemi, aby neměli hlad.*“

Elizabeth: „*Já bych zalévala kytičky, aby rostly. Potom bych je dala mamince a paním učitelkám.*“

Viktorka: „*Já tu postavím ten dům s duhou pro kamarády a budeme si tu hrát. Kytičky budu zalévat, taky pomáhám mamince zalévat kytičky s Majdou (sestra).*“

Vaneska: „*Já ty melouny budu trhat a dám si je s tatínkem.*“

Matoušek: „*No, musím vše zalévat, aby to rostlo. Potom natrhám kytičky pro maminku, aby měla radost. Ty okurky dám do ledničky pro rodinu. Mám moc rád okurky.*“

Matyášek: „*Já si potom udělám tu kytičku ještě, teď budu s Elinkou.*“

Já: „*Jak budeš Elince pomáhat na zahrádce?*“

Matyášek: „*Budeme se spolu starat o kytičky, dáme jim vodu.*“

#### **Zhodnocení aktivity č. 4:**

Musím říci, že jsem s tímto programem velice spokojená, ačkoliv Matyášek plakal. Dal nám tím totiž všem podnět k zamyšlení. V dětech vyvolal prosociální chování. Měly tendence kamarádovi poradit, pomoci. Dokonce za něj Amálka a Elinka květiny vyrobily, ale Matyášek je nakonec odmítl, že si vyrobí vlastní.

Já jsem se utvrdil v tom, že se musím naučit lépe vnímat perspektivu dětí. Musím být možná ještě více trpělivá a nechávat děti tvořit častěji samostatně a samostatnost v nich podněcovat. Může

se tím předejít frustracím, když někomu něco nejde hned napoprvé. Daný jedince možná z počátku neví jak na to, ale na vše se vždy přeci jen nějaké řešení najde. Důležité je si ten tvořivý moment užít.

### **Zhodnocení zda bylo dosaženo výchovně-vzdělávacích cílů:**

Samotnou mě překvapilo, jak program děti zaujal, jak byly výřečné během reflexe, kolik toho stihly vyrobit. Nikdo z dětí neměl problémy se stříháním. Stříhání se dětem líbilo. Byly schopné vyjádřit verbálně i neverbálně svou tvořivost, fantazii a uměly o ní vyprávět.

### **Poučení pro následující přípravu:**

Obecně dětem poskytovat více prostoru pro jejich vlastní tvořivost, fantazii, a to při různých činnostech. Důvodem je, že se cítí více sebejistě a pracují bez zábran. Je znát, pokud se dětem práce předkládá už předem, jasně daná, tzn. že jen něco kopírují, pracují podle předlohy, nebo pokud musí zapojit vlastní fantazii a tvořivost. Potom jim dělá problém něco vymyslet, mohou mít obavy z neúspěchu, a tak raději nedělají nic.

### 3.4.5 Aktivita číslo 5

**Téma:** Jarní krajina

**Cílová skupina:** předškolní děti v mateřské škole

**Věk:** 4 – 5 let

**Počet dětí:** 6 dětí

**Časová dotace:** cca 45 – 50 min.

**Prostorová organizace:** školní třída

**Organizační forma výuky:**

- frontální (hromadná)
- skupinová práce

**Činnosti:**

- práce s demonstračními obrázky jara
- práce s látkou
- společná reflexe

**Cíle aktivity:**

- děti umí vyjmenovat roční období/znaky jara
- děti umí kooperovat
- děti umí samostatně používat netradiční materiál při tvořivé činnosti

**Výtvarný problém:** tvoření z barevných látkových odštížků – tvorba barevné kompozice

**Technika:** práce s látkou, jako netradičním výtvarným materiálem

**Pomůcky:** demonstrační obrázky jara, odštížky látek



### **Dílčí vzdělávací cíle:**

- rozvoj tvořivosti
- posilování přirozených poznávacích citů
- vytvoření elementárního povědomí o přírodním prostředí

### **Očekávané výstupy:**

- nalézat nová řešení při práci
- prožívat radost z něčeho nového, zvládnutého
- porozumět přirozeným změnám v přírodě

### **Průběh aktivity č. 5:**

#### **1. motivace (cca 10 – 15 minut):**

- děti si sednou do kroužku, na magnetické pojízdné tabuli jsou připravené obrázky jara – květiny, počasí apod.; s dětmi si povídáme, co vidí na obrázcích, jednotlivé názvy květin vytleskáváme, říkáme si, jak ze semínka vyroste květina;
- následně pobídneme děti, aby se přesunuly k nachystaným krabicím s látkami, mohou se jimi probírat a vybírat, které látky se jim líbí, děti přemýšlí, co by z nich mohly vytvořit za jarní obrázek;
- každý si vybere odstřížek látky připomínající jaro a zdůvodní proč si ho vybral;

#### **2. jarní krajina – individuální/skupinová práce (20 minut)**

- děti začnou látky umísťovat na koberec, látky na sebe navazují a pomalu začínají tvořit obraz jara;
- děti spolu kooperují, domlouvají se, kde je obloha, slunce, tráva, květiny, zem, voda apod.
- kusy látek tvoří barevnou kompozici;
- na barevné ploše si nakonec každý najde své místo k relaxaci a odpočinku

### 3. reflektivní dialog (cca 15 minut):

V závěrečné reflexi si děti povídají o společném díle. Otázky použité v reflexi:

- Podle čeho jsi si vybíral/a látky a proč?
- Co jsi na vašem společném díle udělal/a právě ty?
- Co se ti líbilo/nelíbilo na společné práci?

Na úvod si s dětmi prohlížíme obrázky s jarní tematikou. Povídáme si o znacích jara, o jarních květinách, názvy vytleskáváme. Povídáme si o semínku, které potřebuje pro svůj růst živiny z hlíny, vodu, slunce. Poté si s dětmi ukážeme hromadu látek, které použijeme pro tvorbu vlastní jarní krajiny.

Každý si vybere kus látky. Potom děti začínají z odstřížků látky tvořit barevnou kompozici. V této práci jde o společné dílo, proto by měly děti spolu kooperovat. Všichni jsou upozorněny, aby mezi nimi probíhala jen tichá domluva.

Na závěr probíhá relaxace. Každý si na barevné kompozici vybere své místo, kam si lehne a chvíli, v tichosti si odpočine. Děti jsou pobídnuty, aby zavřely oči a představily si, že je lehce ovívá větřík, cítí vůni květin, že je jejich jarní obrázek skutečný. Cítí jak je šimrá tráva a hřejí je sluneční paprsky. Po chvíli děti opět otevrou oči, posadí se do kruhu a začne probíhat reflektivní dialog.

#### **Reflexe:**

**1. otázka:** „Podle čeho jsi si vybíral/a látky a proč?“

Amálka: „Mě se nejvíc líbila tahle modrá, vypadá jako voda a taky tahle bílá, ta vypadá jako šaty pro princeznu.“

Elizabeth: „Já si vybrala tuhle fialovou, ta se mi líbila nejvíc.“

Viktorka: „Mě se líbí tahle látka – růžová a fialová, mám tyhle barvy ráda, jsou jako motýlci.“

Vaneska: „Mě se líbí tahle růžová na kytičky a ta modrá jako voda.“

Matoušek: „Já si vybral žlutou a oranžovou na sluníčko.“

Matyášek: „*Já taky si vybral žlutou, hodně žluté, abychom měli hezké sluníčko s Matouškem.*“

**2. otázka:** „*Co jsi na vašem společném díle udělal/a právě ty?*“

Amálka: „*Já jsem dělala kytičky, tady hlínu pro kytičky, taky vodu a nebe. Nebe je krásně bílé. To jsou mráčky.*“

Elizabeth: „*Já jsem dělala tavičku, kytičky a vodu.*“

Viktorka: „*Já jsem dělala bílé mráčky a kytičky s Amálkou a Elinkou.*“

Vaneska: „*Já jsem dělala vodu, jako Amálka, kytičky potřebují vodu.*“

Matoušek: „*Já jsem dělal s Matyáškem sluníčko, aby kytičky hezky rostly.*“

Matyášek: „*Nooo, já taky s Matouškem dělal sluníčko, že je hezké?*“

**3. otázka:** „*Co se ti líbilo/nelíbilo na společné práci?*“

Amálka: „*Mě se líbilo dělat hlavně to nebe z těch látek.*“

Elizabeth: „*Mě se líbí ty barevné kytičky.*“

Viktorka: „*Mě se líbilo, jak jsme odpočívali na těch mráčkách.*“

Vaneska: „*Mě se líbilo dělat tu vodu.*“

Matoušek: „*Mě se líbilo spát na té travičce a kytíčkách.*“

Matyášek: „*Mě se líbilo pracovat s Matouškem.*“

### **Zhodnocení programu č. 5:**

Děti díky úvodní motivaci a znalostem o květinách, růstu semínka apod., měly základy pro reálné tvoření jarní přírody, která se jim opravdu povedla. Samy měly z práce velkou radost a s entuziasmem sobě vlastním vše ukázaly i mladším kamarádům.

Bylo zajímavé pozorovat, jak děti vybírají látky, aby sladily celkovou kompozici, a to vše bez pomoci dospělého. Neverbálně se domluvily na tom, kde bude slunce, nebe, zem – hlína, tráva, květiny, kde poteče voda, která dává vláhu všem rostlinkám.

Na této aktivitě je patrné, že vedla děti nejen k prosociálnímu chování, respektování práce kamarádů, ale především k citlivému vnímání světa v němž žijí, konkrétně k přírodě. Zajímavé bylo, že děti více než kdy předtím registrovaly barvy, jakožto barvy látek, se kterými pracovaly. Schopnost přiřazovat a symbolicky přirovnávat barvy ke konkrétním věcem značí využití fantazie i kognitivního učení.

### **Zhodnocení zda bylo dosaženo výchovně-vzdělávacích cílů:**

Bylo dosaženo všech cílů aktivity. Děti si osvojily nové znalosti i dovednosti. Ukázaly, jak si umí poradit s novým výtvarným materiálem, kterým byla látka. Zvládly kooperativně vytvořit krásnou barevnou kompozici. Látky na sebe navazovaly a opravdu připomínaly probouzející se jaro.

### **Poučení pro následující přípravu:**

Jako postřeh pro práci v tomto konkrétním programu bych ještě zvažila využití hudby. Ta by mohla podpořit další smysly a tím práci obohatit o nové tvůrčí nápady, ale také by cvičila koncentraci a pozornost.

### 3.4.6 Aktivita číslo 6

**Téma:** Naše město

**Cílová skupina:** předškolní děti v mateřské škole

**Věk:** 4 – 5 let

**Počet dětí:** 7 dětí

**Časová dotace:** cca 40 – 45 min.

**Prostorová organizace:** školní třída

**Organizační forma výuky:**

- frontální (hromadná)
- individuální
- skupinová

**Činnosti:**

- prohlížení obrázků
- práce s kostkami a jinými hračkami
- společná reflexe

**Cíle aktivity:**

- děti umí vysvětlit pojem město
- děti dokáží naslouchat jeden druhému
- děti si umí prosadit svůj názor, obhájit své počínání

**Výtvarný problém:** město jako místo pro život a lidské kultury

**Technika:** tvoření s hračkami

**Pomůcky:** obrázky domů a staveb připravené na PC, různé hračky, které lze v rámci třídy v mateřské škole použít ke stavbě města – lego duplo, auta, panenky





### **Dílčí vzdělávací cíle:**

- rozvoj tvořivosti a fantazie
- vytváření prosociálních postojů
- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí a přijímat základní hodnoty v tomto společenství

### **Očekávané výstupy:**

- chápat prostorové pojmy
- spolupracovat s ostatními
- pochopit, že každý má ve společenství svou roli, podle které je třeba se chovat

### **Průběh aktivity č. 6:**

#### **1. motivace (cca 10 minut):**

- děti mají k dispozici obrázky s různými druhy staveb, předem připravené na PC;
- povídáme si o městě, domech, a jak domy vypadají;
- děti vypráví, jak vypadá dům, ve kterém bydlí

#### **2. společné tvoření města (cca 20 – 25 minut):**

- na koberec rozložíme duhový dětský padák, nebo jiný látkový kruh;
- kolem „padáku“ rozmístíme boxy s kostkami, auty, panenkami, dětem vysvětlíme, že si nyní v tichosti budou tvořit své společné město, děti si mohou maximálně občas šeptat, když se budou potřebovat s kamarády na něčem domluvit, nesmí se překřikovat;
- nakonec mohly své stavby propojit cestami s ostatními kamarády

### 3. reflektivní dialog (cca 10 minut):

V závěrečné reflexi si děti v prostoru třídy společně povídají o tom, co právě vytvořily. Otázky použité v reflexi:

- Co vše jsi postavil/a? A proč?
- Ke komu jsi postavil/a svou cestičku a proč?

Program „Naše město“ začal uvítáním v kroužku a prohlížením si obrázků. Obrázky jsem pro děti vybrala různé, od staveb jednotlivých domů, až po vesnice a celá města. Přitom jsme si povídali v jakém domě kdo bydlí. Většina dětí bydlí v rodinném domku, Amálka v bytovém domě a Matyášek v paneláku. Také jsme si povídali zda mají děti svůj vysněný dům, ve kterém by chtěly bydlet až vyrostou.

Po úvodní motivaci jsem rozprostřela na kober duhový dětský padák. Děti si měly na padáku najít své místo, kde by chtěly tvořit – stavět svůj dům, své městečko. K dispozici měly stavebnici lego duplo, auta, panenky, jež měly dokreslit běžný život. Děti si do svého tvoření neměly nijak zasahovat, měly si maximálně šeptat, aby jejich fantazie nebyla rušena. Na závěr děti propojovaly cestičkami své stavby se stavbami svých kamarádů.

Reflektivní dialog probíhal v klidu. Děti se nepřekřikovaly a s nadšením deskriptivně popisovali, co postavily a proč.

#### Reflexe:

##### 1. otázka: „Co vše jsi postavil/a? A proč?“

Amálka: „*Já jsem postavila zámek a tady kolem je naše království. Bydlím tady já s Viki a Matoušek. My jsme princezny s Viki.*“

Elizabeth: „*Já jsem postavila farmu. Mám tady spoustu zvířátek. Budeme se o ně starat s Vaneskou, Viktorkou, Amálkou a Matouškem.*“

Viktorka: „*Já postavila obytný vůz. Budeme tam bydlet já, sestřička, Amálka, Tonička a Elinka. Budeme všude jezdit. Moc se mi to stavění líbilo.*“

Vaneska: „*Já postavila dům pro mě, maminku a tatínka. Můj dům má okno, tady. Taky tady mám lodičky, abychom se mohli někam svést, na výlet. Tady můžeme jít na pizzu. Mám pizzu ráda.*“

Matoušek: „*Já postavil barevný panelák, kde budu bydlet s Dádou, to je můj bratranec. Taky tu mám auta. Můžeme si jezdit kam chceme.*“

Matyášek: „*Já postavil dům pro maminku a taky auto, abychom mohli na výlet a do práce a do školky. Ted' jezdíme někdy mašinkou a někdy s Patrikem autem.*“

Matýsek: „*Postavil jsem náš domeček s autem. Pro mě, mamku a tatku.*“

**2. otázka:** „*Ke komu jsi postavil/a svou cestičku a proč?*“

Amálka: „*Já mám cestičku k Viki a Matouškovi, protože jsme kamarádi.*“

Elizabeth: „*Já jsem dělala cestičku k Amálce, Matouškovi a Viktorce, je to dlouhá cesta. Tady jsem dělala cestu k Vanesce, abychom si spolu mohly hrát.*“

Viktorka: „*Já dělala cestu s Amálkou.*“

Vaneska: „*Já jsem dělala cestu k Elince, protože jsme kamarádky.*“

Matoušek: „*Máme cestu s Amálkou. Nestihl jsem cestu k Matyáškovu.*“

Matyášek: „*Já jsem chtěl cestu za Matouškem, ale nestihl jsem ji, protože jsem musel udělat dům pro maminku.*“

Matýsek: „*Já nevím, kam udělat cestičku.*“

### **Zhodnocení programu č. 6:**

Hračka má ve světě dětí nenahraditelné místo. Děti skrze hračku zkoumají a poznávají svět, jak po stránce fyzické, psychické i sociální. Děti se skrze hračku mohou realizovat, mohou snít, tvořit, rozvíjet fantazii, učit se apod. V rámci této aktivity tomu nebylo jinak.

Děti se učily vnímat svět kolem sebe v širší rovině různých vztahů. Měly možnost rozvíjet kognitivní učení skrze různé předměty, věci, typy a druhy staveb apod., podle toho, co a jak funguje, a k čemu co potřebujeme. V neposlední řadě zde opět vznikl prostor pro rozvoj komunikativních dovedností – verbálních i neverbálních a prosociálního chování.

Program „Naše město“ mělo u dětí veliký úspěch. Bylo vidět, jak jsou děti při tvorbě uvolněné a šťastné. Ve své praxi budu do budoucna zapojovat více aktivity, kde figurují klasické hračky s ohledem na věk dětí. Hračka je podobně jako pohádka velký pomocník nejen při motivaci, ale především při učení, jakéhokoliv druhu.

#### **Zhodnocení zda bylo dosaženo výchovně-vzdělávacích cílů:**

Děti byly během své práce klidné, své výtvary si neničily, nehádaly se o kostky. Naopak si pomáhaly, tvořily spolu i sami. Každá stavba byla originální, neopičily se po sobě. Stavby byly odrazem, co je pro koho v životě důležité – rodina, kamarádi, zvířata.

Dále děti rozumí pojmům: vesnice, malé město, velké město. Děti většinou žijí se svými rodinami v Bílém Kostele nad Nisou, v rodinných domech. Vědí, jaké možnosti nabízí vesnice, či malé město – mají blíž do přírody apod., a co nabízí velká města – nákupy, kina, divadla, atd. Podle mého názoru byly cíle splněny.

#### **Poučení pro následující přípravu:**

Myslím si, že by děti uvítaly, kdyby měly ke své práci ještě další materiál, se kterým by mohly tvořit a rozvíjet svou fantazii. Mohly by to být například i kusy látky, dřevěné kostky, stromy, či možnost něco si vyrobit a vložit si to ke své stavbě.

## 4 Závěr

Výběr tématu diplomové práce „*Artefiletika jako nástroj posílení tvořivosti u dětí předškolního věku*“ vycházel z mých vlastních zkušeností učitelky v mateřské škole. Cílem bylo vytvořit program různorodých aktivit, zaměřených nejen na rozvoj tvořivosti.

Artefiletika nabízí učitelům nepřeberné možnosti využití. Díky vhodně zvoleným artefiletickým aktivitám dochází u dětí k rozvoji fantazie a tvořivosti, stimulují se procesy učení v různých směrech. Období předškolního věku dítěte je fascinující tím, do jaké míry jsou děti bezprostřední, kouzelné, otevřené všemu novému. Je to období magického myšlení, plného fantazie, pohádek a her. Toto období lze přirozeně využít k podpoře zdravého psychosociálního vývoje dítěte.

První kapitola teoretické části má čtenáře seznámit s problematikou dítěte a jeho vývojem. Pojednává nejen o vývoji z hlediska ontogeneze, dotýká se také tématu rozvoje osobnosti. Primárně se však zabývá vývojem dítěte předškolního věku z nejrůznějších úhlů pohledu. Zmínka je o vývoji pohybových a motorických dovednostech, kognitivních procesech, komunikaci, socializaci a emočním vývoji, hře a pohádkách. V neposlední řadě také o vývoji dětské kresby. Všechny tyto komponenty jsou nezbytné pro konstruktivní práci s dětmi v tomto věkovém období.

Tvořivost, nebo-li kreativita je v dnešním světě pojímána jako jedna ze základních dovedností jedince, aby svůj život vedl plnohodnotně ve všech oblastech. Nelze v rámci tvořivosti myslet pouze na okruh zúžený pouze v umění. Tvořivost je důležitá a využitelná v každodenním osobním i profesním životě každého jedince. Jen tvořivý jedinec si dokáže poradit i v náročných životních situacích.

Další kapitola pojednává o artefiletice. Ta svou strukturou vede primárně k podpoře tvořivosti a fantazii, a jak již bylo zmíně výše, mimo jiné vede k učení, kulturním a sociálním dovednostem.

Praktická část měla demonstrovat teorii v praxi. Děti měly možnost pracovat s různými druhy materiálu a technikami, které se běžně, při klasické výchovně-vzdělávací činnosti, nepoužívají.

Každý program měl jiné cíle a děti si tak měly možnost vyzkoušet různé výtvarné techniky a materiály. Program, který byl tvořen jako první, byl pro mě nejnáročnější. Důvodem bylo to, že byl obecně první. Dále, že skupina dětí byla poměrně velká a děti jsem neznala. Programy, které jsem

tvořila s dětmi později probíhaly mnohem klidněji. Zajisté to bylo zkušeností, velikostí skupiny, známým prostředím, ale i tím, že jsem se s dětmi znala osobně.

První program probíhal v období epidemie koronaviru v mateřské škole Jizerka, ve které jsem nikdy předtím nepůsobila. Programy 2 – 6 probíhaly v mateřské škole v Bílem Kostele nad Nisou, ve které jsem zaměstnána jako učitelka. Znáám tamější prostředí mateřské školy, i děti samotné. To bylo podle mého názoru velkou výhodou. Z vlastní zkušenosti doporučuji učitelkám tvořit artefietické programy s dětmi, které již znají. Mimo jiné mohou informace z pozorování dále využít při individuální práci s dětmi i v rámci diagnostiky.

Děti díky artefietickým programům získaly nové informace a znalosti v oblasti kognitivních i kulturních dovedností. Měly možnost si vyzkoušet nové výtvarné techniky a materiály. To vše vnímám jako dostatečné naplnění cílů své práce. Je tu ale jedna dovednost, která dominovala, na kterou jsem u dětí předškolního věku nejvíce pyšná, a tou je rozvoj prosociálního chování. Pozitivních změn v chování dětí si všimly i mé kolegyně.

Práce s dětmi byla, v průběhu programu i po něm, uvolněná, klidná. Děti tvořily samostatně, ale vnímaly i kamarády kolem sebe a pomáhaly si navzájem. Pozitiva vidím ve velikosti skupiny, kdy při menším počtu dětí program probíhal podle předem stanové časové datace. Během reflektivních dialogů děti mluvily nejvíce o svých kamarádech a rodině.

Na závěr hodnocení artefietických programů, mohu z vlastní zkušenosti říci, že se potvrdil záměr samotné práce. Vskutku došlo k podpoře v rozvoji tvořivosti, fantazie, komunikačních a kognitivních dovedností a především k rozvoji prosociálního chování. Artefietika by mohla být již v předškolním vzdělávání cestou, která bude dětem nápomocna v jejich rozvoji.

Na samotný závěr chci poděkovat Technické univerzitě v Liberci, Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické, za možnost studia. Díky němuž jsem měla možnost prakticky vyzkoušet soubor artefietických aktivit, zaznamenat je, a dospět tak ke kladným výsledkům své práce v praxi.

## 5 Seznam použitých zdrojů

### Bibliografické zdroje

ALLEN, K., E., MAROTZ, L., R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, 187 s. ISBN 80-7367-055-0.

BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995, 86 s. ISBN 80-7178-035-9.

BLATNÝ, M., (ED.). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum, 2016, 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.

COGNET, G. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013, 200 s. ISBN 978-80-262-0499-2.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2015, 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008, 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1.

DRAPELA, V., J. *Přehled teorií osobnosti*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-80-7367-505-9.

ERIKSON, E., H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věků člověka*. Praha: Portál, s. r. o., 2014, 152 s. ISBN 978-80-262-0786-03.

FICHNOVÁ, K., SZOBIVOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: Náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. r. o., 2007, 136 s. ISBN 978-80-7367-323-9.

FILKA, J. 2002. *Metodika tvorby diplomové práce*. Brno: KNIHAŘ. 224 s. ISBN 80- 86292-05-3.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997, 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

FÜRST, M. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HORÁK, J. *Tvořivost ve vyučování*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009, 80 s. ISBN 978-80-7372-476-4.
- JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1.
- JEDLIČKA, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2015, 544 s. ISBN 978-80-247-5447-5.
- JEDLIČKA R., (ED.). *Teorie výchovy: tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2014, 276 s. ISBN 978-80-246-2412-9.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky: Výchova, vzdělávání a školství v historickém kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost: Techniky a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, 188 s. ISBN 978-80-247-1652-7.
- LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2006, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 208 s. ISBN 80-7178-205-X.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998, 133 s. ISBN 80-210-1880-1.
- MASLOW, A., H. *O psychologii bytí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 320 s. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015, 112 s. ISBN 978-80-262-0853-2.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996, 144 s. ISBN 80-7178-085-5.



- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing a. s. 2005, 184 s. ISBN 80-247-0870-1.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1998, 334 s. ISBN 80-200-0628-1.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing a. s. 2016, 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.
- POTMĚŠILOVÁ, P., SOBKOVÁ, P. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, 111 s. ISBN 978-80-244-3120-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7, aktualizované a rozšířené. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROGERS, C., R. *Způsob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 344 s. ISBN 978-80-262-0597-5.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie: Příručka pro studenty*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 296 s. ISBN 978-80-7367-406-9.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Vyd. 1. Praha: FP UK, 1997, 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1. díl*. Vyd. 1. Praha: FP UK, 2001, 282 s. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 2. díl*. Vyd. 1. Praha: FP UK, 2004, 303 s. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007, 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2.
- SLAVÍKOVÁ, V. a kol. *Tvořím, tvoříš, tvoříme*. Praha: FP UK, 2007. ISBN 978-80-7290-341-2.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Úvaly: Albra, spol. s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014, 184 s. ISBN 978-80-262-0698-9.

SYSLOVÁ, Z. a kol. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2016, 128 s. ISBN 978-80-7552-113-2.

THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2002, 128 s. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

VALENTA, M., HUMPOLÍČEK, P. a kol. *Hra v terapii*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2017, 256 s. ISBN 978-80-262-1190-7.

## **Internetové zdroje**

*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání s účinností od 1. ledna 2018 [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-5-1]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>*

## 6 Seznam příloh

Obrázek č. 1 – 4. roční období

Obrázek č. 2 – 4. roční období

Obrázek č. 3 – 4. roční období

Obrázek č. 4 – 4. roční období

Obrázek č. 5 – Talířku, prostři se!

Obrázek č. 6 – Talířku, prostři se!

Obrázek č. 7 – Talířku, prostři se!

Obrázek č. 8 – Talířku, prostři se!

Obrázek č. 9 – Land-art – domeček pro broučky

Obrázek č. 10 – Land-art – domeček pro broučky

Obrázek č. 11 – Land-art – domeček pro broučky

Obrázek č. 12 – Land-art – domeček pro broučky

Obrázek č. 13 – Má zahrádka

Obrázek č. 14 – Má zahrádka

Obrázek č. 15 – Má zahrádka

Obrázek č. 16 – Má zahrádka

Obrázek č. 17 – Jarní krajina

Obrázek č. 18 – Jarní krajina

Obrázek č. 19 – Jarní krajina

Obrázek č. 20 – Má zahrádka

Obrázek č. 21 – Má zahrádka

Obrázek č. 22 – Má zahrádka

## 7 Přílohy



Obrázek č. 1 – 4. roční období



Obrázek č. 2 – 4. roční období



Obrázek č. 3 – 4. roční období



Obrázek č. 4 – 4. roční období



Obrázek č. 5 – Talířku, prostří se!



Obrázek č. 6 – Talířku, prostří se!



Obrázek č. 7 – Talířku, prostří se!



Obrázek č. 8 – Talířku, prostří se!



Obrázek č. 9 – Land-art – domeček pro broučky



Obrázek č. 10 – Land-art – domeček pro broučky



Obrázek č. 11 - Land-art – domeček pro broučky



Obrázek č. 12 - Land-art – domeček pro broučky



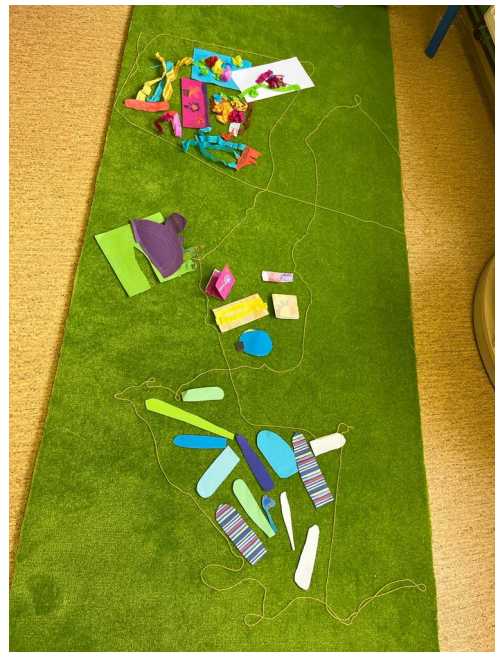
Obrázek č. 13 – Má zahrádka



Obrázek č. 14 – Moje zahrádka



Obrázek č. 15 – Moje zahrádka



Obrázek č. 16 – Moje zahrádka





Obrázek č. 17 – Jarní krajina



Obrázek č. 18 – Jarní krajina



Obrázek č. 19 – Jarní krajina



Obrázek č. 20 – Naše město



Obrázek č. 21 – Naše město



Obrázek č. 22 – Naše město