



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Artefiletické činnosti v mateřské škole

Vypracoval: Jitka Zvonařová

Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Martina Lietavcová

České Budějovice 2020/2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Poděkování

Nejprve bych ráda poděkovala mé vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Martině Lietavcové za její ochotu, odbornou pomoc, rady a připomínky. Dále bych ráda poděkovala vedoucí učitelce z mateřské školy Nerudova v Českých Budějovicích paní Bc. Petře Křížkové za prostor k realizaci praktické části, cenné rady a poskytnutí mnoha materiálů během ověřování. Velký dík patří i dětem ze třídy Berušek, díky kterým jsem mohla svou práci dokončit. V neposlední řadě děkuji svým rodičům, kteří mě během celého studia plně podporovali a dodávali mi tolik potřebné síly.

Abstrakt:

Práce se v teoretická části zabývá jak pojmem artefiletika, jejími metodami, tak jejím spojením s arteterapií. Dále popisuje rozvoj osobnosti předškolního dítěte v jednotlivých oblastech a uvažuje o artefiletice jako o jedné z možností předškolního vzdělávání. V rámci teoretické části jsou vytvořeny tři tematické týdenní bloky, z nichž je jeden týden ověřen v běžné mateřské škole. V závěru je shrnuto pozorování a výsledky, které jsou doplněny rozhovorem s pedagogem věnující se artefiletice právě v předškolním vzdělávání.

Klíčová slova: Předškolní vzdělávání, mateřská škola, artefiletika, artefiletické činnosti, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, reflektivní dialog

Abstract:

The theoretical part deals with both the concept of artefiletics, its methods and its connection with art therapy. It also describes the development of the personality of a preschool child in individual areas and considers artefiletics as one of the options for preschool education. Within the theoretical part, three thematic weekly blocks are created, of which one week is verified in a regular kindergarten. In the end, the observations and results are summarized, which are supplemented by an interview with a teacher dealing with artefiletics in preschool education.

Keywords: Preschool education, kindergarten, artefiletics, artefiletic activities, Framework educational program for preschool education, reflective dialogue

Úvod	8
Teoretická část	9
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	10
1.1 Artefiletika	10
1.2 Artefiletika a její spojení s arteterapií	11
1.2.1 Arteterapie	11
1.2.2 Osobnost arteterapeuta	11
1.2.3 Arteterapeutické metody	12
1.2.4 Expresivní terapie	13
1.3 Artefiletické metody	13
1.3.1 Výrazová hra	13
1.3.2 Reflektivní dialog	13
1.3.3 Námět a motiv	14
1.3.3.1 Prvotní námět	14
1.3.3.2 Druhotný námět	14
1.3.4 Úloha	15
2 ROZVOJ OSOBNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	15
2.1 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí	15
2.1.1 Zpracování informací a přístup k řešení problému	15
2.1.2 Vývoj uvažování	15
2.1.2.1 Vymezení problému a jeho interpretace	16
2.1.2.2 Hledání vhodných řešení a jejich realizace	16
2.2 Vývoj poznávacích procesů	17
2.2.1 Vývoj dětské kresby	17
2.3 Emoční vývoj	18
2.4 Socializace	19
3 ARTEFILETIKA JAKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
3.1 Pedagog v artefiletice a jeho osobnost	21
3.2 Struktura artefiletické výuky	21
3.2.1 Uvítání a ledolamka	22
3.2.2 Výrazová hra	22
3.2.3 Reflektivní dialog	22
3.2.4 Závěrečný rituál a rozloučení	22
Praktická část	24
4 CÍL VÝZKUMNÉ STUDIE	25
4.1 Metodika výzkumné studie	25
4.2 Charakteristika výzkumného vzorku	25
5 PRŮBĚH ČINNOSTÍ	26
5.1 Na zahradě pod jabloní, bílé kvítky v trávě voní	26
5.1.1 Den první	27
5.1.2 Den druhý	27
5.1.3 Den třetí	28
5.1.4 Den čtvrtý	29

5.1.5	Den pátý.....	29
5.2	V rybníku je vodička, ve vodiče kapička.....	30
5.2.1	Den první	31
5.2.2	Den druhý	31
5.2.3	Den třetí.....	32
5.2.4	Den čtvrtý	32
5.2.5	Den pátý.....	33
5.3	Dobrodružství v lese čeká, stačí se jen rozhlédnout.....	33
5.3.1	Den první	34
5.3.2	Den druhý	35
5.3.3	Den třetí.....	35
5.3.4	Den čtvrtý	36
5.3.5	Den pátý.....	36
6	EVALUACE	37
7	ROZHOVOR.....	38
8	VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ	40
8.1	Návrhy činností vycházející z pozorování a rozhovoru	41
9	DISKUZE	42
	Závěr	43
	Seznam použitých zdrojů	44
	Seznam příloh.....	45

Úvod

Bakalářská práce se zabývá artefiletickými činnostmi, jejich uplatněním a využitím v běžné mateřské škole. Toto téma mě zaujalo při studiu na vysoké škole. Během svých hodin praktické výuky jsem s tímto druhem činností setkala spíše okrajově, nicméně jsem měla možnost průběh činností pozorovat. Artefiletika je v předškolním vzdělávání velmi zajímavým prostředkem, jak správně rozvíjet osobnost dítěte. Dává dítěti nejen pocit sounáležitosti ale i možnost vyjádřit své emoce, pocity, názory. Pomáhá v oblasti socializace a děti mohou své vlastní prožitky porovnat s prožitky vrstevníků.

V teoretická je věnována především artefiletice a jejímu vzniku, charakteristikám a vymezení pojmů. Důležitou součástí práce jsou kapitoly týkající se rozvoje osobnosti předškolního dítěte a souvislosti s artefiletikou. Pojednává o přínosech artefiletických činností pro vývoj dítěte v jednotlivých oblastech – rozvoj motoriky, vývoj kognitivních procesů, vývoj verbálních schopností či emočního vývoje.

V praktické části jsou realizovány a popsány artefiletické činnosti se zaměřením na posloupnost z hlediska náročnosti. Činnosti jsou doplněny reflexemi z vlastního pozorování.

Cílem práce je vytvořit zásobník artefiletických činností tak, aby byly využitelné v praxi mateřských škol, a sestavit je postupně od nejjednodušších po složitější kooperativní aktivity. Jednotlivé činnosti jsou popsány tak, aby je mohly využít i učitelky, které s danými metodami zatím nepochybovaly.

Teoretická část

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 Artefiletika

„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 et al. (2019, s. 15).

Slovo artefiletika je latinského původu („*arte*“ – vyjadřuje vazbu k umění, „*filetický*“ – označuje výchovný přístup, který je zaměřen na emocionální a sociální rozvoj). Artefiletiku nechápeme pouze jako význačný umělecký projekt ale i jako tvořivé činnosti obecně, se kterými se setkáváme při běžných každodenních situacích Slavíková et al. (2019).

Cíl artefiletiky spočívá v tom, umožnit člověku odhalit vlastní psychické možnosti a hranice, pomoci se socializací, nalezením vlastní role ve společnosti, vybavit ho empatií vůči druhým a připravit k možnému osobnímu růstu a hledání životního smyslu Potměšilová a Sobková (2012).

Je zmiňován nový pohled, který přináší artefiletika na rozdíl od běžné výtvarné výchovy, a poukazuje na to, čím se liší. Artefiletika je zaměřena na poznávání a pochopení umění v návaznosti na poznání sebe sama a na rozvoj sociálních kompetencí prostřednictvím výrazových prostředků. Co se metod týče, staví artefiletika na spojení umělecké výrazové hry a reflektivního dialogu. Vlastní umělecká tvorba žáků se považuje za první krok k reflexi a dialogy mezi žáky, jakožto zdroje poznání. Artefiletika se tedy nezaměřuje jen na oblasti umění, kultury a jejich znalosti, ale míří i k rozvoji sociální a emoční inteligence, kritického myšlení a etické kultivaci. Spojení exprese s reflexí je právě to, co artefiletiku od klasické výtvarné výchovy odlišuje a pojí více s arteterapií Slavík (2001).

Mezi obory, o které se artefiletika opírá, patří především tvarová estetika a psychologie, fenomenologická filozofie a sémiotika. Tvarová estetika s psychologií do artefiletiky přináší vyváženost pozadí a figury – pocit je přirovnáván k pohledu na výtvarné dílo uznávaného umělce. Fenomenologická filozofie přináší možnost důkladného pozorování

bez jakýchkoli předsudků a věci ve své okolí vnímat tak, jako bychom je viděli poprvé. Díky sémiotice poznáváme a chápeme symboly a znaky, které nám slouží především ke komunikaci a předávání informací a vědomostí. Jako znak můžeme označit něco, co odkazuje k předmětu nebo myšlence, zato symbol je odkaz víceznačný. Je závislý na našich zkušenostech a kontextu. Jsou prostorem pro fantazii, tvořivost a dávají možnost poznat a pochopit svět Potměšilová a Sobková (2012).

1.2 Artefiletika a její spojení s arteterapií

1.2.1 Arteterapie

Dle Liebmann (2005, s. 14) „arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace spíše, než aby se snažila o esteticky uspokojivé výsledné produkty posuzované vnějšími měřítky.“

Arteterapii můžeme definovat dvěma způsoby. V České republice je arteterapie brána v užším pojetí, podle kterého se soustředíme pouze na metody výtvarné na jakožto hlavní prostředek k práci s klientem. Pokud se zaměříme na arteterapii v rámci širšího pojetí, stává se nadřazeným pojmem i pro ostatní terapie, které se řadí mezi expresivní (například dramaterapie, muzikoterapie, poetoterapie či terapie taneční) Potměšilová a Sobková (2012).

Můžeme mluvit o rozdílu mezi arteterapií receptivní a produktivní. Receptivní je terapeutický záměr, kdy prezentace vybraného díla v nás má vyvolat určité emoce, abychom byli schopni pochopit emoce své či ostatních a vytvořit prostor pro duševní rozvoj. Jako arteterapii produktivní označujeme užití kreativních činností (výtvarných, modelovacích, aj.) a to individuálně či skupinově. Zaměřuje se tedy jen na tvůrčí činnosti jako takové Šicková a Fabrici (2002).

1.2.2 Osobnost arteterapeuta

Pokud se snažím popsat arteterapeuta, musíme brát v potaz dvě základní složky – osobnost arteterapeuta a odborná připravenost arteterapeuta.

Osobnost arteterapeutického pracovníka by měla disponovat především empatií, schopností komunikace a přímým vystupováním. Očekává se určitý soulad mezi projevy verbálními a neverbálními, na čem je založena komunikace, kterou není vždy snadné započít. Proto je důležité, aby se terapeut dokázal snížit na úroveň klienta a jednal s ním

jako se sobě rovným. V tom případě se klient bude cítit bezpečně, pochopen a akceptován.

V rámci odborné připravenosti arteterapeuta jsou potřeba znalosti týkající se oblastí psychologie, speciální pedagogiky, ale také výtvarného umění a absolvovaný zážitkový výcvik, který by měl prohloubit schopnost pracovat s jednotlivými technikami v arteterapii a vyzkoušet jejich fungování a vliv prostředí Potměšilová a Sobková (2012).

1.2.3 Arteterapeutické metody

Jednou ze základních metod, které se u arteterapie využívají, je imaginace. Je to schopnost, která je u každého člověka individuálně rozvinuta a zaměřena. Je to jeden ze základních procesů zpracovávání informací i řešení problémů, a umožňuje člověku si vytvářet vlastní představy. Jejich motivem se mohou stát jak objekty, tak předměty či živly, a mohou posloužit k tomu, že imaginujícího člověka vedou jeho představami Kast (2002).

Animace je též jednou z využívajících se metod, a to především během reflexe výtvarného díla nebo daného tvůrčího procesu. Definujeme ji jako rozhovor ve třetí osobě, což v praxi znamená, že se klient nebo terapeut ztotožní s nějakým objektem či částí, a bude hovořit skrze něj. To může zjednodušit komunikaci a navázání vztahu při terapeutických činnostech s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami, poruchou autistického spektra či děti zneužívané apod. Klienti dostávají prostor zhodnotit nějakou změnu či vývoj a mají možnost pracovat s problémem. Ke koncentraci se nejčastěji používá technika vytváření tzv. mandal. Původní význam tohoto slova je oblouk či kolo. Obrázek se dá nejlépe popsat jako diagram či posvátný kruh. Jeho historie sahá až k období paleolitu a je součástí mnoha náboženství, a především tibetské kultury. Zde se popisuje jako harmonické spojení kruhu a čtverce, který spojuje středový bod, což symbolizuje propojení lidské vnitřní síly a země. Mandalý se rozdělují podle své účelovosti, jako očišťující či posilující, dne aj. Metoda restrukturalizace umožňuje nový úhel pohledu na problém, nebo na situaci, se kterou si klient neví rady. Terapeut vezme původní obraz, který rozloží na jednotlivé části a poskládá jiný. Tímto způsobem vedeme klienta k nalezení efektivního řešení. Pokud klient pracuje se svými emocemi tak, že přenáší dojmy z určitého uměleckého díla do jiného, nazýváme to jako metodu transformace. Velmi dobře pro tyto účely slouží práce s hudbou a literaturou, které v nás

budou evokovat různé pocity a ty následně ztvárnit pomocí výtvarné či prostorové tvorby. Neméně důležitá metoda rekonstrukce, která spočívá v tom, že klient dostává část objektu, který ale není dokončený či úplný, a jeho úkolem je objekt dokončit na základě vlastních pocitů Šicková a Fabrici (2002). Hlavním cílem této metody je rozvoj tvořivosti, fantazie a kreativity. Nejčastěji se setkáme s technikou dokončování předloženého obrázku Potměšilová a Sobková (2012).

1.2.4 Expresivní terapie

„Expresa, resp. výraz je projektivní vyjádření obsahu v mimických a pantomimických projevech, v neverbálních a verbálních hlasových projevech, v gestech, v pohybových vzorcích, ve výtvarných i múzických projevech i v produktech záměrné i nezáměrné činnosti člověka“ (Petrželka 1991, 108).

Expresi popisujeme jako reprezentaci našeho vnitřního světa. Je impulzivní ale zároveň zásadová. Dává prostor k seberealizaci a individualitě, a je silně spojená s imaginací. Expresa, a hlavně ta umělecká, je jedinečnou metodou na ovlivnění sociálních vztahů a vztahem mezi klientem a společností Slavík (1997).

Mezi expresivní terapie v České republice patří arteterapie, dramaterapie, muzikoterapie, terapie pohybově – taneční, teatroterapie, biblioterapie, skazkot terapie či poetoterapie. Expresa se je zároveň jednou z metod artefiletiky.

1.3 Artefiletické metody

1.3.1 Výrazová hra

Výrazová hra je expresivní proces, který probíhá v pedagogickém díle a směřuje k reflektivnímu dialogu, za účelem terapeutického či výchovného efektu Slavík (1997).

Jako pedagogické dílo můžeme označit, specifický druh tvůrčího díla se specifickými znaky. Jedním z nich je rozdělení účastníků díla do rolí. Na jedné straně je role učitele či vychovatele, na straně druhé žáci. Nicméně nejpodstatnějším rysem je cílový záměr vytvářet prostor pro touhu po poznání a učení Slavík a Wawrosz (2004).

1.3.2 Reflektivní dialog

Pod pojmem reflektivní dialog rozumíme komunikační prostředek vztahu mezi člověkem a partnerem. Jedná se o jakousi ventilaci emocí, pocitů, nových zážitků či příležitostí. Tento druh dialogu je přirozeným důsledkem výrazové hry Slavík (1997).

Zážitky tvoří základní pilíř pro poznávání a učení. „Bytosti a věci, které potkáváme, jsou nám většinou natolik důvěrně známé, že si jich nijak soustředěně nevšímáme a věnujeme se jenom navyklému obstarávání svého živobytí. Tak plyne den za dnem ve všední přítomnosti. Jen čas od času se z nenápadného proudu existence vynořují chvíle, které přesáhnou průměrnou každodennost, vyburcují naši pozornost a zanechají ve vzpomínkách stopu svátečnosti“ (Slavík, 2001, 240).

1.3.3 Námět a motiv

Námět můžeme popsat jako prvek prožitku, který popisuje vztah člověka ke světu a tvoří základ pro tvůrčí projev. Jeho významnou vlastností je to, že se může vázat na klientovi osobní zkušenosti, na jeho minulost a vzpomínky. Pro vytvoření námětu se můžeme rozhodnout, zda využijeme možnost oslovení prostřednictvím aktuální situace či pomocí vzpomínky, kterou v jedinci vyvoláme. Námět vzniká tak, že se nám daná zkušenost spojí s našimi prožitky a probudí emoce. Věcnost námětu je určována silou vztahu ke konkrétnímu zážitku či situaci Slavík (1997).

1.3.3.1 Prvotní námět

Jedná se o počáteční impuls, který určuje hlavní směr celé tvorby. Je význačně vázán na naše prožitky, především na pocity libosti, které fungují jako podnět. Každý námět je opřen o jednu z výrazových forem. První forma námětu spočívá ve znaku či symbolu, který ze zážitkového hlediska splývá s konkrétním vnějším popudem. Odkazuje k situaci, kde námět vznikl, ale liší se od situace tvorby. Ve formě druhé se týká konkrétní situace vzniku díla, ovšem motiv souvisí se zvýrazňováním námětu a spojení se situacemi mimo dění je přerušeno Slavík (1997).

1.3.3.2 Druhotný námět

Prvotní námět v obou jeho formách se shoduje s cílem a záměrem tvorby, a nesměřuje mimo něj. To je hlavní rozdíl mezi námětem druhotným a prvotním. Druhotné náměty nevycházejí z našich pocitů a emocí, ale jsou nám zprostředkovány Slavík (1997).

Je to například situace, kdy se snažíme vyvolat u ostatních obdiv, kdy se podřizujeme společenské normě či že je uskutečnění díla motivováno na základě zisku za jeho zhotovení Slavík (1997).

1.3.4 Úloha

Jedná se o vymezenou část učiva, která je prezentována v podobě zadání a žáky řešena. Úloha je nástrojem pro učitele jak záměrně a soustavně vést svého žáka k dosažení stanovených cílů. V pedagogickém díle se objevuje formou zadání úlohy a obsahuje klíčové informace, kterým musí žák porozumět a použít je. Zadání se považuje za specifický druh příkazu k činnosti. Zadání je úzce spjata s motivací, především co se týče tvořivých aktivit. Každá aktivita, která vede žáky k touze po poznání je velmi důležitá Slavík a Wawrosz (2004).

2 ROZVOJ OSOBNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

2.1 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí

2.1.1 Zpracování informací a přístup k řešení problému

Dítě chápe různé informace v závislosti na rozvinutí úrovně jeho uvažování. Je nezbytné rozvíjet poznávací procesy, aby byly děti schopny vzít v úvahu větší množství informací a rozlišovat ty méně nebo více důležité. Menší děti ulpívají na počáteční informaci a neberou v úvahu další část sdělení nebo jejich souvislost. S vývojem uvažování roste i schopnost informace selektovat a dále zpracovávat. Škola ovlivňuje charakter poznatků a působí na jejich vytváření a propojování. Pochopením vztahu mezi jednotlivými poznatky ovlivňujeme i schopnost vytvářet strategie pro řešení problémů. Vývoj této oblasti je podporování zrání jedince a narůstání zkušenosti, kde si dítě postupně vyzkouší efektivitu různých přístupů Vágnerová (2019).

2.1.2 Vývoj uvažování

Uspokojení momentální potřeby dítěte je výrazně ovlivněno nápadnými vlastnostmi objektu či atraktivních podnětů. Dále již neuvažuje nad tím, že by mohlo uvažovat nesprávně. Tento typ myšlení je vázán na vlastní zkušenost. Můžeme tedy pracovat s křiklavými barvami či zajímavými nebo pro dítě známými symboly Vágnerová (2019).

Uvádí, že uvažování můžeme rozdělit na typy. Jedním z nich je uvažování kauzální, které je založené na poznání příčinných souvislostí a vztahů, což pomáhá zapamatování si jednotlivých kategorií. Předškolní děti jednoduché kauzální vztahy i prostředky chápou. Jako příklad slouží situace, kdy je teplo, roztaje led na rybníku. Kauzální výklad nemusí být logický, ale musí dítě subjektivně uspokojit. Děti chápou příčinnost. Příkladná

myšlenka zní: Kdybychom neměli maminku, tak bychom se nemohli narodit. V některých případech si mohou do souvislostí dávat věci, které spolu nesouvisí, jen proto, že je mají na základě nějaké konkrétní zkušenosti spojeny – tedy transdukce. Za další typ myšlení považujeme induktivní, založené na podobnosti a je používáno ve vztahu ke způsobu kvalifikace a třídění. Jako příklad je uveden tzv. Piagetův experiment s korálky. Děti měly v krabici 20 korálků a ty správně označily jako dřevěné. Některé byly hnědé, některé bílé. Na otázku, zda je více hnědých nebo bílých většinou odpovídaly špatně (hnědých), proto, že je barva více upoutala. U předškolních dětí je běžná tendence libovolně měnit kritérium klasifikace. Posledním typem je uvažování deduktivní. S tím mají předškolní děti problém, ulpívají na vnější podobnosti, mají potřebu si vše empiricky potvrdit. Rozvíjí se při hře, kde se mohou děti učit chápat určité principy a postupně rozvíjet deduktivní logiku. V předškolním věku děti ještě mnohemu nerozumějí, potřebují však dosáhnout alespoň zdánlivé jistoty, protože některé skutečnosti jsou pro ně emočně nepřijatelné. V důsledku toho si mohou děti vymýšlet (nepravé lži – konfabulace). Kombinují vzpomínky s fantazií. Fantazie má v tomto věku zásadní význam pro harmonii dítěte.

2.1.2.1 Vymezení problému a jeho interpretace

Pro předškolní dítě není snadné správně pochopit podstatu problému. V této orientaci mu pomáhají již známé scénáře, znalost obvyklých souvislostí a vztahů. Nicméně nedovedou v předškolním věku ještě potlačit informace, které jsou pro pochopení úkolu nevýznamné. Má to opět vazbu na jejich vnímání podobností Vágnerová (2019).

2.1.2.2 Hledání vhodných řešení a jejich realizace

Předškolní děti ještě většinou nedokážou pracovat se systematickými plány. Jejich návrhy jsou spíše situační a mnohdy těžko realizovatelné. V tomto věku mají také děti sklon k nepřiměřeně optimistickému sebehodnocení a neznají ještě hranice toho, co je ve skutečnosti možné. Tedy na místo plánování se spíše snaží aplikovat naučené, mají tendenci reagovat impulzivně a bez rozmyslu a často řeší jen dílčí aspekt věci. Mají tendenci spoléhat na pomoc druhých, tzn. když mají problém, řeknou ho mamince.

Děti mají v předškolním věku málo rozvinuté metakognitivní schopnosti, tedy orientovat se v samotném poznání a ve vlastních poznávacích schopnostech. Na počátku

předškolního věku si děti začínají uvědomovat, že něco vědí a umějí, a také lidé okolo nich Vágnerová (2019).

2.2 Vývoj poznávacích procesů

2.2.1 Vývoj dětské kresby

V předškolním věku je poznávání zaměřeno na nejbližší svět a pochopení pravidel. Myšlení předškolního dítěte je názorné a intuitivní. Své názory vyjadřují v kresbě, vyprávění či hře.

„Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe“ (Vágnerová, 2019, 187).

Jsou popsány jednotlivé vývojové fáze kresby.

a) presymbolická, senzomotorická

Jedná se o grafomotorickou činnost. Může to být například čmárání u nejmenších dětí (nejde jim o výsledek, uspokojuje je činnost samotná).

b) přechod na symbolickou úroveň

Grafomotorický produkt může být dodatečně pojmenován a dítě přichází na to, že pomocí například čmárání, může něco vyjádřit.

c) primární symbolické vyjádření

Zde již dítě umí nakreslit konkrétní obrázek a napodobí zobrazení nějakého objektu. Vyjadřuje svůj pohled na objekt, kreslí, co na objektu vidí a co vnímá jako důležité.

Ve spojitosti s vývojem dítěte a jeho kresby je klíčový vývoj kresby lidské postavy, které má 3 stádia.

1. Stádium – Hlavonožec

Zásadní význam má lidský obličej a končetiny

2. Stádium – Subjektivně fantazijní zpracování

Toto stádium se týká dětí od 4 do 5 let. V kresbách již jsou zobrazovány detaily, někdy postupně dokreslovány. Objevují se tzv. průhledné kresby (zobrazování obsahu těla) a děti již začínají vnímat existenci trupu.

3. Realistické zobrazení

Jedná se o přechod k realismu a výtvoři se více nebo zcela podobají skutečnosti.

2.3 Emoční vývoj

Emoční prožívání je v předškolním věku více stabilní a vyrovnané, než je tomu u batolat. Nicméně jejich emoce se často střídají (př. smích a pláč). Rozvoj emoční paměti umožňuje dětem vzpomenout si na dříve prožité emoce, a to pak dokážou interpretovat ve vyprávění nebo jiné formě sdělení. Již poznávají příčinné souvislosti, které vedou k prožitkům Vágnerová (2019).

I přes určitou stabilitu emocí na děti působí změny.

a) Vztek, zlost

Děti již částečně chápou, proč nepříjemná situace vznikla, ale nemají ještě své emoce pod kontrolou.

b) Strach

Toto emoční rozpoložení souvisí s rozvojem dětské představivosti. Vstupuje sem existence různých nadpřirozených bytostí ale i špatné zkušenosti. Děti jsou odlišně bázlivé.

c) Smysl pro humor

Děti se většinou smějí opakování nesmyslných slov či slovům, která se říkat nemají. Ovšem faktem je, že pokud si děti navzájem předávají vtipy, je to projev důvěry mezi kamarády.

d) Těší se/Obává se

Souvisí se schopností chápání blízké budoucnosti.

Předškolní děti chápou význam emocí a dokážou odhadnout budoucí citové prožitky. Zatím ještě neumějí porozumět komplexnějším emocím. Až po 5. roce života si uvědomují, že mohou používat více podobných emocí ve stejnou dobu. Teprve 6leté děti chápou, že se lidi mohou cítit zároveň dobře i špatně, nebo něco může být dobré jen trochu. Důležitá je schopnost chápat podstatu lidských emocí. V předškolním věku si děti dávají do souvislosti, jaké situace navozují určité pocity, chápou tedy příčiny emocí a reakcí. Dovedou také lépe odhadnout příčiny vlastních emocí než u svého okolí, ovšem již dochází k rozvoji empatie, což je součástí emoční inteligence. Díky emoční inteligenci

jsou děti schopny chápat své pocity a pocity ostatních. Dokážou ovládat své emoční projevy nebo si umí udržet pozitivní naladění. Když se dítě vcítí do emočního prožitku jiného člověka, kterého má rád, může jeho emoční prožitek napodobovat, ani neví proč. Pokud se dítě dokáže vcítit do pocitů druhých, bývá v kolektivu více oblíbené. Je zde velmi důležitá role rodičů, kteří mohou dítěti pomoci emoce chápat, vysvětlit jim, proč oni nebo někdo jiný se cítí tak či onak. Od předškolních dětí již vyžadujeme, aby uměly kontrolovat emoční prožitky a chování, které s nimi souvisí. Obvykle je třeba regulovat negativní emoce, jako je zlost, vztek či podrážděnost. V předškolním věku se emoční regulace teprve rozvíjí a záleží i na typu temperamentu jedince. Při zvládnutí emoční sebekontroly se musí děti učit přenést svou pozornost na něco jiného, ideálně pozitivního. Děti, které mají nízkou úroveň sebekontroly, někdy inklinují k agresi, naopak zase nadměrná míra sebekontroly může vést k odtažitosti či úzkosti. Rozvíjí se emoce sebehodnotící a děti na sebe dokážou být hrdé. Objevují se pocity viny a postupně přichází na to, že se lze pocitům, které jsou jim nepříjemné vyhnout změnou chování. Děti začínají chápat vztahové emoce jako je láska, sympatie, odpor či pocity sounáležitosti. To závisí na temperamentu, zkušenosti a míře jistoty v rámci rodiny Vágnerová (2019).

2.4 Socializace

Socializace předškolního dítěte probíhá i mimo rodinu, v kruhu příbuzných, známých a dalšími sociálními skupinami. Děti se v předškolním věku připravují na život ve společnosti. Rodinná identita umožňuje dítěti zvládat nové role v novém prostředí. Socializace a individuace tedy probíhá v interakci s jinými lidmi. Má na ni podstatný vliv temperament jedince.

Děti se učí novým dovednostem, rozvíjí komunikaci s jinými lidmi, než jsou rodiče. Děti se postupně učí rozlišovat jednotlivé oblasti:

a) rodina

Zdroj jistoty a bezpečí. Prostředí je vnitřně rozděleno ve vztahu k jednotlivým členům, a dítě má v rámci rodiny svůj vlastní mikrosvět (jeho pokoj, koutek, hračky, aj.).

b) vrstevníci

Jsou to rovnocenní partneři a je to oblast, kde dítě nemá vyčleněné své místo.

Vztahy s vrstevníky přispívají k získávání zkušeností a osamostatňování se.

c) mateřská škola či jiná forma předškolního vzdělávání

Instituce, jejímž prostřednictvím dítě vstupuje do společnosti. Na tomto místě má dítě přístup ke všem hračkám a věcem, ale nepatří mu. Chybí zde tzv. intimní teritorium.

Pro správnou socializaci je zásadní, zda dítě v rodině získalo pocit jistoty a bezpečí, tzv. jistota symbolického charakteru. Děti se učí diferencovat své chování podle situace. V rámci sociální expanze získává jednotlivé role (vrstevník, kamarád, žák). Rodina je pro dítě vzorem, s kterým mají potřebu se identifikovat. Je to pro ně významná emoční autorita a děti rodičům často přisuzují schopnost zvládnout každou situaci. Akceptují názory svých rodičů a automaticky se s nimi ztotožňují. K tomu, aby si děti mohly vyzkoušet roli dospělého slouží hra. I zde můžeme vidět přípravu na budoucí život a pro dítě je rodičovská role atraktivní a v rámci hry akceptují i pravidla a způsob chování, který k tomu patří. Pokud mluvíme o symbolickém ztotožnění rodičů s dítětem, je důsledkem vyprávění rodičů o tom, co dělali, když byli malí. Rodiče se tak stávají dítěti bližší a zážitky z této životní etapy jsou pro něj srozumitelnější. Změny chování dítěte ovlivňují i rodičovský přístup. Rodiče mají větší požadavky na dítě předškolního věku. Více času s dětmi tráví obvykle matka. Je zaměřena na každodenní činnosti, s dětmi provozuje spíše klidnější hry, což jí dává prostor více s dětmi mluvit, a tak nemusí často používat přímé rozkazy. Matka je zdrojem jistoty a bezpečí. Role otce je výraznější při trávení volnočasových aktivit a užívají častěji direktivnější příkazy. Vztah s otcem je více variabilní než vztah s matkou. Vztahy se sourozenci jsou pro socializaci rovněž velmi významné. Sourozenec může být spojenec, nebo také soupeř. Starší sourozenec může mladšímu pomáhat zvládat sociální dovednosti nebo pochopit rodičovská očekávání. Starší sourozenec se učí zvládat nadřazenou roli a nezneužívat svého postavení. V předškolním věku se dítě postupně váže na lidi mimo rodinu. Vztahy s vrstevníky jsou souměrné, ale je v nich daleko méně jistoty. Potřeba kontaktu s vrstevníky tedy znamená další stupeň osobnostní zralosti. Dítě má spíše pozitivní sociální očekávání, ale už získává i první negativní zkušenosti. Vztahy s vrstevníky jsou provázeny soupeřením,

sdílením, součinností, projevy solidarity a zvládním zklamání či odmítnutí Vágnerová (2019).

3 ARTEFILETIKA JAKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Pedagog v artefiletice a jeho osobnost

Hlavním východiskem pedagoga v artefiletice je především vzdělání, které se opírá o předpoklady pracovat během pedagogické praxe pomocí tvořivých či uměleckých aktivit. Mimo odborné znalosti jsou třeba brát v potaz osobní předpoklady, týkající se schopnosti řešit problémy, citlivého vztahu k dětem, vlastní vyrovnanosti a uvědomění si vlastních slabín. Je doporučeno, aby budoucí pedagog v artefiletice prošel tzv. zážitkovým výcvikem, kde si vyzkouší jednotlivé postupy a metody, a to v roli dítěte. Tento výcvik vede k rozvoji empatických schopností, imaginace a sebepoznání. Pozorování z praxe poukazuje na fakt, že pedagogičtí pracovníci, kteří mají vyvážený a upřímný vztah s dětmi, mají také dobré předpoklady pro praxi a cit k uměleckému projevu Slavíková et al. (2019).

Artefiletika klade velké nároky především na osobnost a její zralost a moudrost. Při společné práci se lidé sobě navzájem otevírají a sdělují si své nejhlubší pocity či obavy, proto prostředí musí být vyrovnané, klidné, bezpečné a důvěryhodné. Učitel by měl být vnímavý a schopen respektovat osobní prostor každého jednotlivce. V první řadě je třeba mít dostatečné znalosti z oblasti výtvarného umění a kultury, jelikož základním rysem artefiletiky je opakování konceptů, které vyjadřujeme vždy jiným způsobem. Pedagog by měl umět svým žákům ukázat, že každé umělecké dílo vypráví svůj příběh i o jeho autorovi. Práce pedagoga v artefiletice s sebou nese podobné požadavky na přípravu jako u arteterapeuta Slavík (1997).

3.2 Struktura artefiletické výuky

Klasický průběh artefiletické hodiny se skládá z několika částí. Existuje model, který lze upravit podle potřeby a není nutné využít všechny metody. Během každé hodiny by ovšem děti měly mít prostor se vyjádřit Slavíková et al. (2019).

3.2.1 Uvítání a ledolamka

Jedná se o jakýsi krátký zahajovací rituál, obsahující pohybově-dramatické cvičení a uvedení do činnosti. Cílem je navodit atmosféru a připravit účastníky k další části hodiny (k výrazové hře).

3.2.2 Výrazová hra

„Jedná se o prožitkovou imaginativně-expresivní událost probíhající v pedagogickém díle, navozená určitým námětem, a více či méně vymezená pravidly“ (Slavík, 1997, 107).

Je to část hodiny, která je primárně vyhrazena dětem a jejich iniciativě a pedagog zůstává v pozadí, kde je v roli pozorovatele, pomáhá během průběhu aktivity a dohlíží na dodržování stanovených pravidel. Ta jsou rozdělena na pravidla nutná a pomocná.

„Nutné pravidlo výrazové hry vymezuje charakter, uspořádání a dynamiku podstatných prvků hry, jejich vztahů a jejich proměn ve hře tak, aby se hra vůbec mohla uskutečnit a naplňovat své cíle. Pomocné pravidlo výrazové hry vymezuje charakter, uspořádání a dynamiku některých méně podstatných prvků hry, jejich vztahů a jejich proměn ve hře taky, aby mohla lépe probíhat a úspěšněji naplňovat své cíle“ Slavík a Wawrosz (2004, s.222).

3.2.3 Reflektivní dialog

Považujeme ho za prostor pro návrat k minulým zážitkům a k našim vzpomínkám a je velmi důležitou součástí artefietiky. Označujeme ho také jako dialog doprovodný. Týká se uměleckých, kulturních ale i psychických, sociálních a socio-biologických prvků, které se během dialogu navzájem prolínají. Dá se uplatnit dílčím způsobem, ale mnohdy z něj může vzejít mnohem více a účastníci se intuitivně vyjadřují a uvažují. Cílem reflektivního dialogu je poskytnutí prostoru k vyjádření pocitů, ať už pozitivních či negativních, které prožíváme během výrazové hry a co nejlépe je popsat jak verbálně, tak neverbálně. Dalším ze záměrů je uvědomění vlastního názoru, pozorování a akceptování názorů ostatních a uvědomění si lidské individuality. Je důležité vnímat souvislost mezi vlastními a jinými uměleckými projevy výrazové hry Slavík a Wawrosz (2004).

3.2.4 Závěrečný rituál a rozloučení

Závěrečný rituál se využívá především ke zklidnění a přechodu z jedné činnosti do jiné. Je ho možné vynechat ale již zmíněný přechod z jedné činnosti do druhé musíme

nahradit jiným rituálem nebo jeho absenci vysvětlit a včas na ni upozornit. Může to být jen jednoduché zklidnění v kruhu doplněno několika slovy na závěr, které vede k rozpuštění skupiny.

Praktická část

4 CÍL VÝZKUMNÉ STUDIE

Cílem výzkumného šetření je sběr a řazení činností týkající se artefietických činností v mateřské škole podle stupně náročnosti. Činnosti jsou sestaveny tak, aby s nimi mohli pracovat i pedagogové, kteří s danými metodami zatím nepracovali a nesetkali se s nimi. Výzkum zjišťuje, zda jde artefietika provozovat v běžné mateřské škole, vezmeme-li v potaz počet dětí na třídách, prostory a podobu denního plánu, či zda je třeba děti na tyto činnosti průběžně připravovat a jak. Vzhledem k tomu, že je ověřen jen jeden z týdenních bloků, je praktická část doplněna rozhovorem s učitelkou pracující s artefietikou v rámci předškolního vzdělávání.

4.1 Metodika výzkumné studie

Pro výzkum je použita metoda nestandardizovaného pozorování. Během ověření připravených činností je pozorován výzkumný vzorek a průběh zachycen na videozáznam. Toto pozorování je doplněno evaluací, sebereflexemi a rozhovorem s učitelkou mateřské školy zaměřené na artefietiku v předškolním vzdělávání.

V kvalitativním zkoumání se můžeme nejčastěji setkat s volným, polostrukturovaným a strukturovaným rozhovorem. Ve svém výzkumu používám metodu strukturovaného rozhovoru. Ten má jasně formulované znění otázek, popřípadě i jejich pořadí. Výhodou této metody je jednoduché vyhodnocování pořízených informací, nevýhodou naopak nemožnost přirozené komunikace v průběhu dotazování. Trvání rozhovoru může být časově omezeno.

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum je prováděn v mateřské škole, do které jsem měla možnost již v minulosti docházet v rámci svých pedagogických praxí. Jedná se o třídu homogenní, s dětmi věku ve věku od 4 do 5 let. Děti má třída celkem 26.

Děti v této třídě velmi dobře spolupracují a jsou zvyklé pracovat v kolektivu a navzájem si pomáhat. Během jakékoli činnosti se velmi dobře přizpůsobují a zapojují se. Ve třídě

je chlapec s mutismem a nadaná dívka. Tato třída pracuje částečně s pedagogikou Franze Ketta.

Součástí výzkumného vzorku byla i paní učitelka z mateřské školy věnující se artefietice, se kterou je realizován rozhovor. Paní učitelka se tomuto oboru věnuje již 2 roky. S dětmi pravidelně realizuje artefietické činnosti v rámci předškolního vzdělávání.

5 PRŮBĚH ČINNOSTÍ

5.1 Na zahradě pod jabloní, bílé kvítky v trávě voní

Průvodní příběh: Toulavý brouček

Brouček si žil v lese spokojeným životem. Jednoho slunečného letního dne přijel do lesa p. Novák s traktorem nakládat dřevo. Brouček byl velmi zvědav, a tak se vypravil na průzkum. Vylezl na traktor a vtom se traktor rozjel zpět do města. Brouček se tedy najednou ocitl na místě, kde ještě nikdy nebyl. Všude byly podivné velké domy, po ulicích jezdila auta a co horšího všude chodili lidé a někteří dokonce se psy. Brouček utíkal ze strany na stranu a nevěděl kudy kam. Začal tedy hledat bezpečné místo. Našel zahradu u jednoho velkého domu, kde bylo spousta trávy, keřů a květin, ale zjistil, že zahradu obývá i velký pes a toho se bál. Tedy se vypravil hledat dále. Pak objevil hezkou zahrádku, kde byly takové zvláštní věci, jako houpačky a prolézačky. Byli tam také lidé, ale nebyli tak velcí a nevšímaví, jako lidé ve městě. Byli to malé děti, které tam chodily do školky. Brouček si řekl, že se zkusí zabydlet tady. Vylezl na pařez a rozhlížel se. V tom si ho všimla holčička a volala na paní učitelku: „Paní učitelko, tady je nějaký brouk.“. Seběhly se děti i s paní učitelkou a dohodly se, že broučkovi udělají domeček, aby tam s nimi mohl zůstat. Děti tedy nanosily všechno, co je třeba ke stavění hmyzího domečku. Byly to různé kousky dřeva, kamínky, kousky kůry a listí, všechno, co jim přišlo pod ruku. Dokonce našli na pískovišti i starou bábovku, která vypadala, že by mohla posloužit pro jejich věc. Tak všichni společně v koutku zahrádky vybudovali obydlí pro broučka, aby tam s nimi mohl zůstat. To bylo skvělé, brouček se v novém domečku cítil výborně, a těch malých lidí se zase tak moc nebál, zjistil, že mu neublíží. Brouček nebyl nikdy šťastnější, nic tak hezkého pro něj nikdo zatím neudělal. Nakonec tedy nelitoval, že opustil les, protože získal nový domov i kamarády.

5.1.1 Den první

Pomůcky: loutky k příběhu, audionahrávky – brouci, příroda

Organizace: hromadná

Popis činnosti:

a) Přivítání - během komunitního kruhu se společně seznamujeme. Každý postupně říká své jméno a gesty znázorní na pomyslném náladovém teploměru svou aktuální náladu. Kdo chce, říká například proč má dobrou náladu či naopak. Následně si posíláme v kruhu krabici (domeček pro hmyz). Každý si ji může prohlédnout, sáhnout si, zatřepat nebo ji vůbec nemusí otevřít ale beze slov. Jakmile krabice obíhá celé kolo, navazujeme na příběh.

b) Vyprávění průvodního příběhu – s dětmi si společně povídáme příběh, který nás bude provázet celým týdnem. Vyprávění je doprovázeno aktivizujícími pomůckami (loutkami) a audionahrávkami. Vyprávění je nejprve nedokončené a každé z dětí říká svou představu o konci příběhu. Na konec prozrazuji, jak příběh skončil. K němu se vážou doplňující otázky, pomocí kterých si příběh rekapitulujeme a opakujeme.

c) Pozorování brouků na zahradě – v rámci pobytu venku hledáme a zkoumáme broučky, které se pohybují na naší zahradě.

5.1.2 Den druhý

Pomůcky: nedokončený obrázek, silné fixy, barevné papírové květiny, audio nahrávka-brouci

Organizace: hromadná, individuální

Popis činnosti:

a) Kreslení společného obrázku – během komunitního kruhu si ukazujeme nedokončený obrázek. Společně vedeme debatu o tom, co by na obrázku mohlo být. Následně děti, které chtějí mohou na obrázek dokreslit to, co je napadlo. Nakonec si prohlížíme společný výtvar.

a) Broučková procházka – pohybová chvílka, při které dramaticky znázorňujeme jednotlivé části říkanky.

b) Cvičení s broučkem – během další činnosti spojujeme pohyb se slovy. Začínáme „Broučkovou rozcvičkou“ (říkanka s pohybem).

c) Pohybová hra – „Broučci, broučci, rychle domů“ – Děti se pohybují v prostoru, na kterém jsou rozmístěny různě barevně květiny, jako včelky, které chtějí opylovat květiny. Na znamení si musí každá včelka najít svou květinu. Na koho květina nevyjde, může jít ke svým kamarádům, na jejich květinu, kde se musí hodně přitisknout, aby se všechny vešly (prosociální hra).

d) Relaxace doprovázena zvuky přírody – děti leží na zádech a mají zavřené oči. Jen posloucháme vyprávění, kde popisují určité místo v přírodě a zhluboka dýcháme. Jakmile hudba ustane, broučci se probouzí a posadí se. (Imaginace)

5.1.3 Den třetí

Pomůcky: obrázky brouků, kamínky či knoflíky, přírodniny (šišky, jehličí, kůra, tráva, kamínky, dřevěné předměty, aj.)

Organizace: hromadná, skupinová

Popis činnosti:

a) Návrat k příběhu – nejprve si s dětmi připomínáme příběh z prvního dne a jeho děj.

b) Seznamování s brouky – část řízené činnosti věnujeme seznamování se s brouky, o kterých jsme si již povídali. Děti se snaží si vzpomenout na jednotlivé brouky, hledají je v domečku mezi ostatními a následně si mohou prohlédnout figurky jednotlivých brouků.

c) Gesta – domlouváme si společně několik znaků, které budeme používat pomocí říkanky s doprovodnými pohyby. Konkrétně květina (naznačíme květinu), brouka (pomocí ruky a prstů „lezení“), tráva (dotkneme se země), střecha (stříška z rukou nad hlavou).

c) Stavba domečků pro broučka – děti jsou rozděleny do pěti skupin po čtyřech. Na domluvené místo dětem dávám k dispozici různé přírodní materiály na tvoření, o které se musí podělit. Nejprve si všechny materiály pojmenováváme, seznamujeme se s nimi a mluvíme o tom, na co bychom je mohly použít. Z těchto materiálů si následně děti vytvoří domeček pro broučka (navazování na příběh). Nakonec se děti postupně (nejprve dívky, pak chlapci) prochází po třídě, prohlíží si výtvořené ostatních a říkají, co se jim na ostatních domečcích líbí. Nakonec s dětmi třídíme materiály zpět na své místo.

5.1.4 Den čtvrtý

Pomůcky: broučkův domeček, figurky brouků, pastelky, voskové barvy, papíry

Organizace: hromadná

Popis činnosti

a) Přivítání – během komunitního kruhu každý, kdo drží berušku gesty znázorní na pomyslném náladovém teploměru či mimikou svou aktuální náladu. Kdo chce, říká například proč má dobrou náladu či naopak.

b) Motivační vstup - následně berušku posíláme v kruhu ještě jednou a každý říká, jak by se zachoval v situaci, kdy by po něm lezl brouk. Poté mají děti možnost se vyjádřit. Společně si připomínáme jednotlivé brouky a hledáme je mezi ostatními v domečku, abychom si je mohli dobře prohlédnout.

c) Kresba brouků – každý si vybírá brouka, který se mu nejvíce líbí a toho se pokouší nakreslit. S tímto výtvořem se vrací zpět do kruhu. V komunitním kruhu si vytváříme jakousi výstavu a každý má možnost svůj obrázek ukázat a vysvětlit, co na něm je.

5.1.5 Den pátý

Pomůcky: velké plátno (zelené), materiály na tvoření (kusy látek, knoflíky, kamínky, přírodní materiály – kousky dřeva, šišky, listy, špejle, kůra aj.), audionahrávka – zvuky přírody

Organizace: hromadná

Popis činnosti:

a) Přivítání – během komunitního kruhu každý, kdo drží berušku gesty znázorní na pomyslném náladovém teploměru či mimikou svou aktuální náladu. Kdo chce, říká například proč má dobrou náladu či naopak. Dále se s dětmi vracíme k říkance, která je doplněna gesty (z minulých dní). Nejprve děti pojmenovávají jednotlivá gesta, následně si říkanku opakujeme celou i s gesty.

b) Motivační vstup - během motivačního vstupu se děti v kruhu schoulí, zakryjí si oči a poslouchají jen můj hlas. Navádím je k představě té nejkrásnější vysněné zahrady. Děti si představují, co na zahradě může být a jak vypadá.

c) Výrazová hra – do prostoru pokládáme velké zelené plátno a pomocí společných materiálů, které připravíme na domluvené místo vytváříme naši společnou vysněnou zahradu. Děti staví domečky, zdobí zahradu květinami, stromy, broučky a jinými zvířátky. Činnost je doprovázena zvuky přírody.

d) Reflektivní dialog – nad dílem se společně zamyslíme, co na té naší zahradě vlastně máme a jak by se na ní broučkovi žilo. Každý říká, co se mu na zahradě nejvíce líbí, co ho nejvíce bavilo a co postavil. Vracíme se k tomu, jak se nám pracuje společně a jestli jsme dobří kamarádi a dokázali jsme se domluvit.

5.2 V rybníku je vodička, ve vodičce kapička

Průvodní příběh:

Co prožila kapka vody

Povím Vám příběh kratičký o cestě vodní kapičky. V potůčku se prohání, když ji slunce zahřeje, na páru se promění, kam se potom poděje? Stoupá vzhůru do mraků. Je to cesta zázraků. Až má mráček plné břicho, zahromuje „stačí!“ Kapička se změní v deštík, pláštěnku ti smáčí. Tenhle příběh nemá konec, není za ním tečka, kapka steče do potůčku a zas dokolečka. Je tu jedna kapička, jmenuje se Anička. Táhne to tu stovky let, vidí, jak se mění svět. Dříve bylo všude čisto, čistý vzduch i voda. Teď je všechno jinak, což je velká škoda. Anička má velkého kamaráda, je to sluníčko. To řídí svou energií koloběh vody. Voda se odpaří do mraků, tam se srazí a spadne na zem v podobě deště, sněhu nebo ledových krup. Do ovzduší se vypařuje voda z ledovců, z moří, oceánů, voda z půdy, jezer, řek. Anička se dříve měla dobře, potom se ale začaly stavět továrny, začala jezdit

auta a už to bylo všechno jinak. Jednou se kapička Anička dostala do řeky, která byla blízko továrny a lekla se – voda byla špinavá. Chtěla uplavat, ale nebylo kam, všechna voda byla špinavá. Kapičku zachránilo sluníčko, vypařila se do mraků a oddechla si. Ale ne na dlouho – spadla jako déšť do moře, ale vůbec v něm nebyla modrá, krásná voda, ale měla naopak ošklivou barvu. Anička z toho úplně onemocněla, naštěstí ji opět zachránilo sluníčko, ale tentokrát ji muselo dlouho léčit, než se zase uzdravila. Potom se kapička chtěla opět podívat na zem, ale tentokrát měla štěstí – spadla do horského potoka, v něm byla voda krásně čistá, průzračná. Anička si zde našla spoustu nových kamarádek, s kterými si vesele hrála a byla tu moc spokojená.

5.2.1 Den první

Pomůcky: žádné

Organizace: hromadná

Popis činnosti:

a) Vyprávění průvodního příběhu - s dětmi si společně povídáme příběh, který nás bude provázet celým týdnem. Části příběhu se pokoušíme předvést pantomimou a zdramatizovat. Na konci příběhu si povídáme o tom, jak funguje koloběh vody a jak se chovat správně, aby se kapička Anička z příběhu nemusela tak trápit a co bychom mohli změnit.

b) Říkanka s doprovodnými pohyby „Kapička maličká“

5.2.2 Den druhý

Pomůcky: relaxační hudba (audio)

Organizace: hromadná

Popis činnosti:

a) Pohybová imaginace – nejprve se děti ptám, co si myslí, že by mohlo kapku potkat, než dopadne na zem a následně si zkusíme si na dešťovou kapku zahrát. Děti rozestaví

po prostoru herny. Každé dítě si představuje jednu dešťovou kapku a představuje si, co musí kapka podstoupit, než dopadne na zem.

Například: Kapka vypadne z mraku, cestou zmrzne, protože je ve výškách velká zima. Jak se blíží k zemi, zase roztaje a je z ní opět kapka, se kterou si pohrává vítr a fouká ji ze strany na stranu. Kapka dopadá na střechu, bubnuje na parapet, padá do koruny stromu, kde omývá listy a stéká z listu na list. Lepí se lidem na vlasy, stéká jim po obličejích, sdružuje se s ostatními, dopadá na zem, kde tvoří louže a malé potůčky. Vysvitne sluníčko a všechny kapky se vypaří. K podtržení atmosféry přehrávám dětem relaxační hudbu.

5.2.3 Den třetí

Pomůcky: silné fixy

Organizace: hromadná, skupinová

Popis činnosti:

a) Sluchová hra – děti naslouchají zvuku vody a snaží se rozeznat, co se s ní zrovna děje (teče, kape, šumí, prší, leje, ždímu hadr, hodím něco do vody, šplouchá)

b) Kresba kapičky Aničky ve dvojici – děti se rozdělují do dvojic a každá dvojice dostává jednu silnou fixu (jakou si vybere). Pomocí této fixy se děti snaží nakreslit kapičku z příběhu. Děti se o tužku buď střídají, anebo drží obě jednu tužku, volba je na každé dvojici.

5.2.4 Den čtvrtý

Pomůcky: černá látka, modrá látka, krepový papír (modrý), černý papír, velká krabice, šátek na zavázání očí

Organizace: hromadná, individuální

Popis činnosti:

a) opakování říkanky „Kapička maličká“

b) Překážková dráha – s dětmi si společně připravujeme překážkovou dráhu, kterou si nejprve projdeme společně (řeka – modrá látka, most přes řeku – černá látka, vodopád – zavěšený krepový papír, kameny přes jezírko – černý papír, vor přes řeku – krabice – setrvat v ní). Poté, děti, které o to mají zájem procházejí překážkovou dráhu ve dvojici s tím, že druhý kamarád má zavázané oči a první kamarád ho musí dráhou bezpečně provézt.

5.2.5 Den pátý

Pomůcky: kousky papíru, barevné papíry, krepový papír, vata, pastelky, fixy, bublinková fólie, lepidlo

Organizace: hromadná

Popis činnosti:

a) Přivítání – děti se snaží vystihnout své pocity (tělesné i duševní) pomocí prstů na ruce, které představují jakousi stupnici (0=zaťatá pěst, 10=ruka otevřená)

b) Motivační vstup – Co viděla kapka vody, než dopadla na zem? – s dětmi společně vedeme debatu o tom, co mohla vidět kapka vody, než dopadla na zem. Každé dítě může říci svůj nápad.

b) Výrazová hra - obrázek Koloběhu vody – dětem dáme k dispozici pomůcky na určené místo ve třídě, o které se musí podělit. Vytrhávají drobné kousky papíru a lepí z nich slunce, rybník s potůčkem, z vaty lepí mraky a domalovávají pozadí, a stoupající páru lepí z proužků bublinkové fólie.

c) Reflektivní dialog – každý v kruhu ukazuje, co na našem společném díle vytvořil a proč. Také se dětí ptám, jak se jim pracovalo ve skupině, jestli se dokázaly domluvit a jestli raději pracují samy či v kolektivu.

5.3 Dobrodružství v lese čeká, stačí se jen rozhlédnout

Průvodní příběh:

Už jste byli někdy v noci v pohádkovém lese? Všude tma a strašidelné zvuky, ozývá se sýček, občas zachrastí v roští a jinak se zdá, že všechno spinká. Jednoho letního večera

se taková malá zrzavá veverka, budeme jí říkat Amálka, vydala na procházku. Jak šla lesem, začalo se stmívat, uviděla v dálce světýlka, a tak se za nimi rozběhla. A copak si myslíte děti, že to bylo? No přeci světlušky, broučkové, co mají světýlko na zadečku. Najednou se rozhlédla kolem a zjistila, že se dočista ztratila. A tak přemýšlela, co bude dělat, aby našla cestu domů. Jak by to mohla udělat, nevíte děti? Náhle se před ní objevila nádherná bytost v lehkých pavučinových šatech, byla to lesní víla. Ano, jsme přece v pohádkovém lese, a lesní víla si byla zatančit na paloučku. Amálka překonala ostych a vyprávěla jí, co se jí stalo. Lesní víla si však hned věděla rady. Mávla rukou někam do lesa a za chvíli se objevila moudrá sova. Sova znala les jako nikdo jiný a Amálce slíbila, že jí pomůže. Amálka pěkně víle poděkovala, vyskočila si na strom a skákáním z větve na větev korunami stromů následovala sovu, která se jí snažila z lesa vyvést. I světlušky, které ze své nepozornosti zavedli Amálku hluboko do lesa pomáhaly a svítily na cestu. Dokonce i jelen, který dával pozor na stádo laní, dohlížel na tuto podivnou výpravu. Netrvalo dlouho a Amálka se ocitla na kraji lesa, odkud již znala cestu do svého domečku. Pěkně všem poděkovala, zamávala na pozdrav a spěchala domů. Před usnutím pak myslela na lesní vílu, světlušky, sovu i ostatní zvířátka, která jí pomohla najít cestu domů.

5.3.1 Den první

Pomůcky: víčka od plastových lahví, obruče

Organizace: hromadná, skupinová

Popis činnosti:

- a) Návrat k průvodnímu příběhu – s dětmi si společně rekapitulujeme příběh z minulého dne. Společně si připomeneme postavy, které v příběhu vystupovali. Zaměřujeme se především na lesní vílu, kterou si společně zkusíme popsat.
- b) Tvoření z víček od plastových lahví – děti se rozdělují do čtyř skupin, podle jejich vzájemných vztahů. Každá skupina má za úkol znázornit vílu, o které jsme mluvily pomocí víček uvnitř vyhrazeného prostoru. Materiál je umístěn na dohodnutém místě a děti se o něj dělí.

c) Zhodnocení – nakonec mají děti možnost prohlédnout si výtvary ostatních. Společně poté hodnotíme jak výtvary, tak to, jak se nám pracovalo ve skupině a zda jsme narazily na nějaký problém či naopak. Každý má možnost se vyjádřit.

5.3.2 Den druhý

Pomůcky: šátky/stuhy, audionahrávka, barevné kousky papíru, košík

Organizace: hromadná

Popis činnosti:

a) Přivítání – v kruhu si s dětmi posíláme košík, kde jsou různě barevné kousky papíru. Každý si z košíku vybírá jednu barvu, která nejvíce vystihuje jeho aktuální náladu. Tuto barvu ukazuje ostatním.

b) Hrajeme si na víly - navozujeme atmosféru tím, že dětem pouštíme vhodnou hudbu. Víly se začínají scházet uprostřed palouku. Nescházejí se najednou, ale jedna po druhé. Začíná tančit první víla a ostatní se k ní pomalu přidávají. Mávají šátky nebo stuhami. Jejich pohyby jsou pomalé a vláčné. Víly tančí zpočátku sami a pak se mohou v tanci sdružovat do dvojic, trojic nebo všechny dohromady. Když hudba dohrává, víly se pomaličku ukládají ke spánku, až úplně znehybní, zhluboka vydechnou a spí.

5.3.3 Den třetí

Pomůcky: košík, různě barevné kousky papíru

Organizace: hromadná, individuální

Popis činnosti:

a) Přivítání – v kruhu si s dětmi posíláme košík, kde jsou různě barevné kousky papíru. Každý si z košíku vybírá jednu barvu, která nejvíce vystihuje jeho aktuální náladu. Tuto barvu ukazuje ostatním.

b) Pobyt venku – již během řízené činnosti se s dětmi vypravujeme ven na pozorování vrbenských rybníků a vodních živočichů. Na této poznávací výpravě si každý vybere jednu přírodninu, kterou si odnese s sebou do školky. Po návratu následuje reflektivní dialog, kdy děti říkají, co si vybraly a proč.

5.3.4 Den čtvrtý

Pomůcky: vodové barvy, čtvrtky, štětce, igelitové podložky, velký papír (A1), lepidlo

Organizace: hromadná, individuální

Popis činnosti:

a) Barevná imaginace – s dětmi se společně scházíme v kruhu. Děti poslouchají můj hlas se zavřenýma očima.

„Je letní odpoledne. Protože je velké horko, rozhodly jste se děti, že se půjdete před sluníčkem na chvíli schovat do stínu lesních stromů. Kráčíte po rozkvetlé louce a pomalu se blížíte na okraj lesa. Hned jak přicházíte mezi první stromy, cítíte, jak na vás fouká chladný vzduch a sluníčko přestává pálit. Nohy se vám boří do měkkého mechu a okolo je slyšet šumění stromů, jak se do nich opírá vítr. Vcházíte lehkým krokem dál do lesa. Rozhlédnete se. Co vidíte?“

b) Malba vodovými barvami - každé dítě si svou představu nechá pouze v hlavě a odchází ke stolkům, kde jsou již připravené čtvrtky, vodové barvy a štětce a maluje svou vlastní představu či pocit.

c) Nakonec se scházíme v kruhu, kde je připravený velký papír. Každý postupně ukazuje výtvar a popisuje ho. Následně ho pokládá (nalepí) na společný papír. Na konci z tohoto papíru vzniká mozaika představ.

5.3.5 Den pátý

Pomůcky: rekvizity, kostýmy

Organizace: hromadná

Popis činnosti:

a) Přivítání - vybírám jedno zvíře, s jehož názvem hrajeme hru „tichá pošta“. Na konci si řekneme, zda jsme slovo doručily až na konec kruhu.

b) Motivační vstup - během motivačního vstupu se vracíme společně k průvodnímu příběhu. Ten si zopakujeme společně s postavami.

c) Výrazová hra – dramatické ztvárnění příběhu – Následuje rozdělení rolí, což nechávám v režii dětí. Dávám jim čas a kostýmy, jakmile se vracím mezi děti, dozvím se, kdo by chtěl hrát jakou postavu a do rozdělení rolí zasahuji jen, když je to nutné. Nakonec postupně zkusíme předvádět jednotlivé role, abychom věděly, jak se jednotlivá zvířata chovají. Postupně takto zdramatizujeme celý příběh.

d) Reflektivní dialog – na konci činnosti s dětmi mluvím o tom, jak jim vyhovovalo hrát danou roli, zda by chtěli hrát jinou a proč. Doptávám se, jak probíhaly domluvy při rozdělování rolí a co bychom mohly příště udělat jinak či lépe.

6 EVALUACE

Výzkum sleduje, jak jsou děti k činnostem namotivovány a jaké jsou vzájemné vztahy mezi dětmi ve třídě. Během činností sleduji především to, jak jsou děti schopné spolupracovat a jak si dokážou vzájemně naslouchat. Na konci činností se v rámci reflexe zaměřuje na to, jak jsou činnosti hodnoceny ze strany dětí a paní učitelky, co dětem dělá problém a co by bylo možné v rámci pedagogické práce s artefietikou zlepšit.

Pozorování je zaměřeno nejprve na motivaci a vztahy mezi dětmi. Již během prvního dne se děti dokážou ponořit do aktuálního tématu. Během vyprávění průvodního příběhu děti dokazují, že umějí porozumět čtenému textu, ztotožňují se s postavami v příběhu a projevují velkou dávku empatie. Díky průvodnímu příběhu děti vnímají činnosti jako smysluplné a vkládají do nich veškeré síly. Vztahy mezi dětmi jsou velmi přátelské. Děti si navzájem naslouchají a vedou spolu dialog. Při řešení problémových situací je jen minimálně potřeba, aby učitelka vystupovala v roli soudce. Díky výbornému vedení jsou děti schopné najít samy řešení určitého problému a domluvit se. Děti z dané třídy jsou navíc zvyklé s paní učitelkou pracovat s pedagogikou Franze Ketta, což se na průběhu aktivit velmi projevuje. Během týdne jsou děti připravovány na komunikaci beze slov pomocí říkanek s doprovodnými gesty, ovšem proto, aby mohly děti takto komunikovat i v průběhu aktivit je potřeba dlouhodobějšího působení a procvičování, protože bez předešlé zkušenosti je toto pro děti daného věku velmi náročné. Hodnocení výuky ze strany dětí probíhá právě pomocí gest, kdy průběh aktivit hodnotí pomocí pomyslného teploměru, který je vytvořen jak na hodnocení, tak na znázornění aktuální nálady během komunitního kruhu a přivítání. To probíhá převážně kladně. Děti se během činností baví

a všechny se zapojují s velkým zájmem. Bylo by vhodné začlenit více aktivit pohybového rázu, kvůli udržení pozornosti dětí. Vzhledem k jejich věku je obdivuhodné, jak dlouho dokážou naslouchat mě i svým spolužákům. Myslím, že ve třídě vedené jiným způsobem, by děti mohly mít problém s udržení pozornosti, je vhodné se zaměřit více na její aktivizaci.

7 ROZHOVOR

Rozhovor je realizován s učitelkou z mateřské školy, kde se každodenně pracuje s artefiletikou nebo jejími prvky. Vše probíhá prostřednictvím elektronické komunikace. Jedná se o otázky týkající se především realizace artefiletiky v předškolním vzdělávání a vlivu osobnosti a vzdělání pedagoga.

1. Kde hledáte inspiraci a co vás při práci motivuje?

V běžném životě, hodně v přírodě ale nejvíc se nechávám inspirovat dětmi. Je pro mě hodně důležité reagovat na děti bezprostředně při činnosti nebo například během týdenního tematického bloku, kdy je zaujme například nějaký pojem a já jej mohu skrze artefiletiku dětem přiblížit a s tématem propojit.

2. Jaké vzdělání či předpoklady by měl mít pedagog, který se rozhodne s artefiletikou pracovat?

To záleží na tom, s jakou věkovou skupinou chce artefiletiku realizovat. S dětmi předškolního, školního věku, dospělými nebo seniory. Se základy pedagogiky, vývojové psychologie, psychologie osobnosti, znalosti umění a artefiletiky to zvládne asi každý, kdo má trochu citu a organizačních schopností.

3. Jaký má artefiletika na děti vliv a jak je rozvíjí?

Tohle je dost krátká otázka na to, jak je její odpověď obsáhlá. Během artefiletiky jsou děti rozvíjeny jako u ostatních činností v MŠ komplexně ve všech oblastech, jak to žádá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Navíc skrze artefiletiku prožívají umění jinak, přibližují se jim pojmy pro děti nesnadno pochopitelné. Artefiletika nenásilně pomáhá rozvíjet schopnost vnímat své pocity, postoje, strachy umět je pojmenovat a přijmout, zároveň respektovat pocity a názory druhých. Je toho ale i mnohem víc.

4. Jaké výhody pro pedagoga s sebou práce s artefiletikou přináší?

Mě osobně velmi vyhovuje jasně daná struktura činnosti, jsem si tedy jistá, jak bude činnost vypadat a zároveň mám ale velký prostor k improvizaci a reakci na potřeby dětí. Třešničkou na dortu je dopad artefiletiky na dětskou osobnost a splnění mé práce.

5. Je nutné striktně dodržovat strukturu artefiletických činností?

Jednotlivé části a jejich posloupnost mají svůj význam.

6. Jak činnosti ovlivňuje složení skupiny a její počet?

U nás ve školce zůstává skupina stálá. Artefiletika je pouze pro předškoláky. Ideální počet je patnáct dětí. Samozřejmě lze realizovat činnost i ve větším počtu ale záleží na samostatnosti a schopnostech dětí i pedagoga.

7. Jaká je zpětná vazba dětí, popřípadě rodičů a pedagogů na tento druh činností?

V závěru každé artefiletické činnosti se dětí ptám na zpětnou vazbu. Co se ti povedlo, líbilo, co ses dozvěděl? Rodiče i ostatní pedagogové přivítají vyjadřovací schopnosti dětí i všeobecný přehled, povědomí dětí o různých uměleckých dílech, hudebních skladbách, které lze artefiletikou rozvíjet.

8. Je potřeba děti na artefiletické činnosti postupně připravovat? Jak?

Ano, je dobré alespoň ze začátku zařazovat různé prvky či části artefiletické činnosti do činností během dne. Artefiletické činnosti v září například zaměřovat na pojem přátelství a tvoření cest k přátelům. Zkrátka propojovat s týdenním tématem a postupně zvyšovat náročnost artefiletických činností.

9. Je možné artefiletiku či její prvky používat v běžné mateřské škole?

Ano, rozhodně. Pokud budeme děti soustavně na činnosti připravovat, čímž odkazují na předchozí otázku, je možné tento typ činností běžně užívat v jakékoli školce i s jakoukoli věkovou skupinou. Je důležité, program přizpůsobit specifikům dané třídy.

8 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ

Cílem mé bakalářské práce je prakticky ověřit využití artefiletických činností v rámci výuky v běžných mateřských školách.

Během vlastního pozorování a následného sledování videozáznamů jsem měla možnost vidět, jak na tento druh činností děti reagují. Bylo patrné, že artefiletické činnosti či její prvky výrazně zlepšují vztahy jak mezi dětmi, tak mezi dítětem a pedagogem. Děti si byly schopny navzájem sdělovat své pocity, naslouchat a efektivně komunikovat. Během reflektivních dialogů vyplývaly na povrch bezprostřední zkušenosti dětí z hlavní části činnosti. Jelikož jsem poměrně náročné činnosti ověřovala u dětí mladšího předškolního věku, bylo velmi obdivuhodné, jakým způsobem děti zvládaly veškeré připravené aktivity. Plně rozuměly zadání a zároveň, pokud tomu tak nebylo, dokázaly se zajímat a doptávat se. Velmi se projevila zkušenost s pedagogikou Franze Ketta. Díky tomu nebyl jakýkoli problém s komunikací, nasloucháním a pozorností dětí. Problémová byla komunikace neverbální.

Děti jsou v této třídě zvyklé komunikovat především verbálně. I když se snaha projevila, na komunikaci beze slov by bylo potřeba více času a příprav. Během jednoho týdne jsme nebyly schopni s dětmi praktikovat nějakou činnost zcela beze slov. Za úspěch považuji to, že jsme si byly s dětmi schopni vytvořit funkční gesta týkající se daného programu, jakožto dorozumívací prostředek.

Děti projevily sklony k prosociálnímu chování a navzájem se podporovaly. Během konfliktů byly schopny najít samostatně řešení a podle situací ustoupit či se naopak prosadit.

Například během třetího dne ověřovaného týdne se věnujeme již zmíněným gestům a stavbám domečků pro brouky. Znázornění konkrétních slov gesty nebyl problém, pokud byly součástí použité říkanky. Po několikátém opakování si děti byly schopny gesta zapamatovat. Problém nastal při oddělení gest od říkanky. Děti si je byly schopny zapamatovat, ale nebyly je schopny funkčně užívat při komunikaci během stavby domečků. Proto jsem ustoupila z původního plánu věnovat se stavbě domečků beze slov a používat tato gesta. Jak jsem již zmiňovala, pro užití gest namísto slov by byla potřeba dlouhodobější a průběžná příprava. I když činnost nešla podle plánu, pomocí slov neměly

děti problém se mezi sebou domlouvat. Na závěr činnosti si děti prohlédly výtvary ostatních a dokázaly je slovně ohodnotit, a porovnat s vlastním výtvořem.

8.1 Návrhy činností vycházející z pozorování a rozhovoru

Naslouchání	Reflektivní dialog Komunitní kruh
Zlepšení vztahů mezi dětmi	Přivítání/ledolamky Hry důvěry
Spolupráce	Společné tvoření (ve dvojici i ve skupině)
Komunikace beze slov	Říkaneky doplněné gesty Pantomima
Prosociální chování	Prosociální hry Přivítání/ledolamky
Vyjadřovací schopnosti	Reflektivní dialog
Práce ve dvojici	Kresba jednou tužkou Tvoření ve dvojici Překážková dráha (se zavázanýma očima)
Práce skupinová/kolektivní	Kolektivní tvořivá činnost/společné dílo Dramatické ztvárnění příběhu

9 DISKUZE

Během pozorování je patrný individuální náhled na tvorbu každého dítěte. Slavíková, Slavík a Eliášová (2007) uvádí, že podstatou artefiletiky je umělecká tvorba žáků, která je považována za první poznávací krok. Proto je nutné dětem zajistit dostatek prostoru a času jak pro výrazovou hru, tak pro neméně důležitý reflektivní dialog, aby měly možnost se vyjádřit a sdělovat své pocity a prožitky. Právě reflektivní dialog patří k nejdůležitějším ukazatelům pro rozpoznání artefiletické činnosti v praxi a ve spojení se vzdělávacími motivy je přirozeným zdrojem poznávání a poznání sebe sama. Postřehy dětí během činnosti, o nichž se mluví během dialogu, jsou pro ně východiskem pro další přemýšlení. Je úzce spojen s osobní zkušeností, což určuje vnímání a pohled na svět každého jedince.

Vrstevnické vztahy jsou velmi důležitou součástí artefiletické hodiny a podle Vágnerové (2012) dávají dětem možnost rozvoje prosociálního způsobu chování, což je důležité pro nynější i budoucí sociální vztahy. Během ověřování činností bylo vidět, že jsou děti k prosociálnímu chování průběžně vedeny, proto nenastal problém během spolupráce a komunikace mezi. Dokázaly udělat kompromis ale zároveň prosadit svou vlastní myšlenku.

Rozhovor s paní učitelkou je v souladu s realizací činností. Lze tak usuzovat na základě pozorování průběhu činností. Pochopila jsem, že dodržení struktury artefiletické hodiny má svůj význam a je důležité ho dodržet. Stejně tak činnosti ovlivňuje počet dětí ve skupině, protože dodržení struktury artefiletiky je ve větším počtu dětí náročnější na organizaci. Složení skupiny činnosti ovlivňuje, ale je stěžejní, aby skupina byla stálá s ohledem na vybudování vztahů. Velmi důležité je tvrzení, že je potřeba děti na tento druh činností postupně připravovat tím, že nejprve zařazujeme různé prvky artefiletiky v rámci běžného programu, až později se věnovat artefiletice samotné.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, zda se artefiletické činnosti dají praktikovat i v běžných mateřských školách bez předešlých zkušeností jak dětí, tak pedagogů. V rámci toho jsem vytvořila program na tři týdny, z nichž byl jeden týden ověřován právě v běžné mateřské škole.

Z pozorování vyplynulo, že artefiletické činnosti kladou nároky na osobnost pedagoga i osobní zkušenosti dětí. Proto je třeba do výuky zařazovat nejprve prvky a artefiletiky a postupně děti připravovat a směřovat k tomuto druhu činností. Zjistila jsem, že je velmi důležité složení skupiny a vztahy, které v ní převládají, protože pak mohou pomoci oběma stranám k poznávání jak již zmíněných vztahů a emocí. Co se týče věku dětí, přesvědčila jsem se o tom, že v artefiletických činnostech nehraje roli. Je v režii učitele, aby činnosti sestavil a upravil tak aby odpovídaly věkovým i individuálním zvláštnostem každé skupiny.

Dospěla jsem k závěru, že artefiletika je využitelná v rámci mateřských škol i pro neznalé. Ovšem ze strany pedagoga jsou potřeba znalosti zejména z oblasti základů pedagogiky, vývojové psychologie, psychologie osobnosti, znalosti umění a artefiletiky. Proto abychom artefiletiku realizovaly je také vhodné pracovat se stálou skupinou a postupně tuto skupinu na činnosti připravovat. Na závěr chci říct, že artefiletice bych se ráda s dětmi věnovala i během své budoucí praxe v předškolní pedagogice a ráda bych se zúčastnila jak kurzu, tak seminářů, které jsou v rámci artefiletiky pořádány.

Seznam použitých zdrojů

1. Hazuková, H. (2012). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
2. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada.
3. Michlíčková, R. (2010). *Výtvarné setkání v MŠ I*.
Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/7475/VYTVARNE-SETKANI-V-MS-I.html>
4. Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Karolinum.
5. Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: Teorie a praxe artefiletiky*, vol. 1. Praha: PF UK.
6. Slavík, J., & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění: Teorie a praxe artefiletiky*, vol. 2, Praha: PF UK.
7. Slavíková, V. (2014). *Putování starými pověstmi českými*. Praha: Portál.
8. Slavíková, V. (2007). *Tvořím, tvoříš, tvoříme*. Praha: Portál.
9. Slavíková, V., Slavík, J., & Hazuková, H. (2000). *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: PF UK.
10. Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál.
11. Potměšilová, P., & Sobková, P. (2012). *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. UPOL.
12. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*, vol. 2. Praha: Karolinum.
13. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.

Seznam příloh

- **Příloha č.1:** Báseň Broučkova procházka
- **Příloha č. 2:** Báseň Broučkova rozcvička
- **Příloha č. 3:** Báseň Kapička, malička
- **Příloha č. 4:** Společná zahrada (závěrečná činnost)
- **Příloha č. 5:** Otázky k rozhovoru

Příloha č. 1: Báseň Broučkova procházka

Probudil se brouček malý jejda, to je krásný svět!

Maminko, když dovolíš mi, na procházku šel bych hned.

Maminka mu dovolila, říká, jen ať pozor dá,

aby chodil pomaloučku, jinak spadne na záda.

Brouček na tu radu nedbal, rozběhl se ze všech

sil, zakopl a už to bylo, na záda se překulil.

Záda dole, nožky vzhůru, nemůže se ani hnout,

teď jen jestli má tu sílu pořádně se vyšvihnout!

Sebral sílu, vyšvihl se, a to bylo příliš snad,

otočil se jednou, dvakrát, ale na záda zas spadl!

Dlouho se tak převracel, to je bída-achich ách,

pak to zkusil opatrně, konečně je na nožkách!

Dostupné

z:https://wiki.rvp.cz/index.php?title=Kabinet/Ucebni_texty/%C5%98%C3%ADkanky/%C5%98%C3%ADkadla_s_pohybem

Příloha č. 2: Báseň Broučkova rozcvička

Broučkova rozcvička

Nevídáno, neslycháno,

brouček cvičí každé ráno.

Nejdřív nohy protahuje,

do výšky se natahuje,

potom ještě dřepy dělá,

on je pilný jako včela.

Dostupné z: https://www.skolaci.com/brouckova-rozcvicka/14757#google_vignette

Příloha č. 3: Báseň Kapička, malička

Na začátku kapička,
z kapky říčka malička.
A když říčka s řekou splyne,
přidají se další, jiné.
Vody ze všech stran,
a z kapky je oceán.

Zdroj: BRUKNER, Josef. *Samá voda--*. Ilustroval Jiří FIXL. Praha: Albatros, 2007.
ISBN 978-80-00-01911-6.

Příloha č. 4: Společná zahrada (závěrečná činnost)



Příloha č. 5: Otázky k rozhovoru

1. Kde hledáte inspiraci a co vás při práci motivuje?
2. Jaké vzdělání či předpoklady by měl mít pedagog, který se rozhodne s artefiletikou pracovat?
3. Jaký má artefiletika na děti vliv a jak je rozvíjí?
4. Jaké výhody pro pedagoga s sebou práce s artefiletikou přináší?
5. Je nutné striktně dodržovat strukturu artefiletických činností?
6. Jak činnosti ovlivňuje složení skupiny a její počet?
7. Jaká je zpětná vazba dětí, popřípadě rodičů a pedagogů na tento druh činností?
8. Je potřeba děti na artefiletické činnosti postupně připravovat? Jak?
9. Je možné artefiletiku či její prvky používat v běžné mateřské škole?