



Bakalářská práce

Artefietika jako seberozvojová volnočasová aktivita

Studijní program:

B7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Pedagogika volného času

Autor práce:

Lucie Nebeská

Vedoucí práce:

Mgr. Eva Fárková

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Artefietika jako seberozvojová volnočasová aktivita

<i>Jméno a příjmení:</i>	Lucie Nebeská
<i>Osobní číslo:</i>	P19000490
<i>Studijní program:</i>	B7505 Vychovatelství
<i>Studijní obor:</i>	Pedagogika volného času
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl: Sestavení, realizace a zhodnocení volnočasového artefietického kurzu pro cílovou skupinu dětí ZŠ ve věku 6-9 let

Dílčí cíle:

- Podpora kreativity, originality a zdravého sebevědomí u dětí
- Zdůraznění vzájemného respektu při skupinové práci

Metody:

- Artefietická práce s cílovou skupinou
- Metodická řada výtvarných technik
- Pozorování, rozhovor, diskuze
- Reflexe, zpětná vazba ke každé lekci
- Zhodnocení kurzu na základě analýzy některých děl zúčastněných jedinců

Požadavky:

- Studium odborné literatury
- Formulace teoretických východisek
- Příprava, realizace a evaluace programu kurzu
- Pravidelné konzultace s vedoucí práce

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0906-5.

HALAMOVÁ, Jana. *Artefiletika a její využití na ZŠ a SŠ: rešerše*. Liberec: Krajská vědecká knihovna v Liberci, 2012.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍKOVÁ, V. a kol. *Tvořím, tvoříš, tvoříme*. Praha: PF UK. 2007. ISBN 978-80-7290-341-2

Vedoucí práce:

Mgr. Eva Fárková

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání:

28. dubna 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

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

V Liberci dne 6. dubna 2020

Prohlášení

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

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou 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 bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou 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 bakalářská 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.

Anotace

Bakalářská práce s názvem *Artefiletika jako seberozvojová volnočasová aktivita* se zabývá teoretickými východisky v podobě představení pojmů artefiletika, arteterapie, volný čas, pedagogika volného času a dalších souvisejících témat. V praktické části je popsána charakteristika, průběh a reflexe zrealizovaného kurzu artefiletiky. Cílem této práce je sestavení, realizace a zhodnocení volnočasového artefiletického kurzu pro cílovou skupinu dětí ZŠ ve věku 6-7 let. Dalšími vedlejšími cíli je prostřednictvím realizovaného programu zdůraznit vzájemný respekt při skupinové práci, dále podpořit kreativitu, originalitu a zdravé sebevědomí u dětí v souladu s principy artefiletické práce a za využití k tomu určených metod a postupů. Metody potřebné pro realizaci a psaní bakalářské práce jsou artefiletická práce s cílovou skupinou; metodická řada výtvarných technik; pozorování, rozhovor, diskuze; reflexe a zpětná vazba ke každé lekci.

Anotace v angličtině

The bachelor thesis entitled *Artefiletics as a self-development leisure activity* deals with the theoretical background in the form of introducing the terms artefiletics, art therapy, leisure time, leisure time pedagogy and other related topics. The practical part describes the characteristics, course and reflection of the realized course of artefiletics. The aim of this work is to compose, implement and evaluate a leisure artefiletic course for the target group of elementary school children aged 6-7 years. Other secondary objectives are to emphasize mutual respect in group work through the implemented program, to support creativity, originality and healthy self-confidence in children in accordance with the principles of artefiletic work and using the methods and procedures designed for this purpose. The methods necessary for the realization and writing of the bachelor thesis are artefiletic work with the target group; methodical series of art techniques; observation, interview, discussion; reflection and feedback on each lesson.

Klíčové pojmy: Artefiletika, arteterapie, volný čas, pedagogika volného času, výrazová hra, reflektivní dialog, zážitek, zkušenost.

Klíčové pojmy v angličtině: Artefiletics, art therapy, leisure, leisure time pedagogy, expression play, reflective dialogue, experience.

Obsah	
Teoretická část.....	3
1. Vymezení hlavních pojmů.....	3
1.1. Volný čas.....	3
1.2. Pedagogika volného času	4
2. Artefiletika.....	6
2.1. Pojem artefiletika.....	6
2.2. Cíl a smysl artefiletiky	9
2.3. Osobnost pedagoga artefiletiky.....	9
2.4. Zážitek.....	11
2.5. Zkušenost	12
2.6. Artefiletické dílo.....	13
2.7. Imaginace	13
2.8. Uspořádání skupiny – „kruh bezpečí“	14
2.9. Hodnocení v artefiletice	16
3. Arteterapie	17
3.1. Pojem arteterapie	17
3.2. Rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií	19
4. Průběh artefiletické hodiny	19
4.1. Ledolamka.....	20
4.2. Výrazová hra	21
4.3. Reflektivní dialog	23
5. Charakteristika cílové skupiny – mladší školní věk	26
Praktická část.....	28
6. Harmonogram kurzu – Vítání jara.....	28
7. Charakteristika kurzu	28
8. Charakteristika cílové skupiny	29
9. Úvod pro kurz.....	29
10. Průběh jednotlivých lekcí	30
10.1. První lekce: Jaro se loučí se zimou (20.5.)	30
10.2. Druhá lekce: Barvy jara (27.5.)	34
10.3. Třetí lekce: Oslava kytíček (3.6.).....	37
10.4. Čtvrtá lekce: Jak se rodí ptáčky (10.6.)	40
10.5. Pátá lekce: Jaro v celé své kráse (17.6.).....	44
10.6. Šestá lekce: Dopis Sluníčku (24.6.)	47
11. Reflexe celého kurzu:.....	50
Seznam použité literatury	51

Teoretická část

1. Vymezení hlavních pojmů

1.1. Volný čas

„Slova volný čas mají pro většinu lidí příjemný zvuk, vyvolávají hezké představy. Spojujeme si je s oblíbenými činnostmi, jako je například turistika v zajímavé krajině, poznávání přírody, sporty a pohybové aktivity, drobné kutilství, sběratelství, chovatelství a pěstitelství, práce s informačními technologiemi, umělecké aktivity. K volnému času patří ale také setkávání s kamarády, přáteli, partnery, dobrá zábava, nové zážitky. Pro mnohé lidi je volný čas spojován s příjemným nicneděláním, klidným odpočinkem. Toto vše i mnohé jiné k výrazu volný čas patří. Je to doba, ve které se člověk svobodně rozhoduje, a podle toho volí, jak se svým časem naloží. (Bendl, 2015, s. 118) Volným časem rozumíme tedy dobu odpočinku, rekreace, zábavy, ale i dobrovolného sebevzdělávání. Důležitou součástí volného času jsou zájmové činnosti – koníčky, hobby. Patří sem i ztrátové časy v souvislosti s volným časem, například doba strávená na cestě za zájmovou činností, čekání u pokladen apod.“ (Bendl, 2015, s. 120)

„Volný čas je chápán jako čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, které vyplývají z jeho společenského začlenění, zvláště dělby práce a z nutnosti zachovat svůj biofyziologický či rodinný systém (Velký sociologický slovník. Karolinum, Praha 1996, heslo Čas volný). Někdy je definován jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností (reziduální, zbytková teorie, Resttheorie). Přesnější a úplnější je jeho charakteristika jako činnosti bezprostředně neutilitární, přinášející příjemné zážitky a očekávání, kam člověk vstupuje a kde se jí účastní na základě svého svobodného rozhodování. Jako základní funkce se někdy uvádějí: odpočinek (regenerace pracovní síly); zábava (obnova duševních sil); rozvoj osobnosti (spoluúčast na vytváření kultury). Funkce a možnosti volného času vymezuje komplexně H. W. Opaschowski:

- Rekreace (zotavení a uvolnění);
- Kompenzace (odstraňování zklamání a frustrací);
- Výchova a další vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení);
- Kontemplace (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavby);
- Komunikace (sociální kontakty a partnerství);

- *Participace (angažování se na vývoji společnosti);*
- *Integrace (stabilizace života rodiny a vrůstání do společenských organismů)*
- *Enkulturační (kulturní rozvoj sebe sama, kreativita v umění, sportu, technických a dalších činnostech).* “ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2010, s. 17)

„Volný čas je chápán jako jedna z oblastí lidských činností. Sféra volného času bývá kladena do protikladu ke sféře povinnosti. Oblast volného času se vyznačuje možností dobrovolné volby činností. Aktivita ve volném čase jsou pro člověka přitažlivé, poskytují příjemné zážitky, možnost odpočinku, relaxace, kompenzace pracovních povinností. Ve volném čase si člověk může odpočinout, nabrat nové síly pro plnění povinností. Rozumné využívání volného času přispívá k tělesnému i duševnímu zdraví, podporuje pozitivní mezilidské vztahy. Odpočimutý a zrekreovaný člověk je také schopen podat dobré pracovní výkony. Je proto ve všeobecném zájmu, aby se lidé už v mládí naučili s volným časem dobře hospodařit.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2010, s. 27)

Volný čas je podle pedagogického slovníku „čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku). Na výchovu a vzdělávání ve volném čase je zaměřena pedagogika volného času → výchova pro volný čas.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 274)

Z těchto definic vyplývá, že se jedná tedy o určitou časovou dobu, ve které se věnujeme svým zájmům, koníčkům, přátelům apod., a jak s tímto časem naložíme, je zcela na nás samotných. Nejedná se o čas, ve kterém se věnujeme práci, domácnosti, péči o rodinu a uspokojování fyzických potřeb, ale o dobu mimo tyto naše povinnosti. Co bude náplní tohoto času, je naší svobodnou volbou, tedy děláme, to, co my sami chceme, co jsme si vybrali, že dělat budeme apod. Můžeme ho aktivně využít k vlastnímu osobnostnímu seberozvoji a posunu v libovolné oblasti našeho zájmu anebo můžeme i odpočívat, relaxovat a tzv. nicnedělat. Volný čas je velmi důležitý pro každého z nás a každý by si měl vždy najít alespoň chvíli, která bude jen jeho a, při které se bude věnovat určité jím vybrané volnočasové aktivitě.

1.2. Pedagogika volného času

„Zabývá se výchovou ve volném čase, cíli, podmínkami a prostředky výchovy ve volném čase, pedagogickým ovlivňováním či zhodnocováním volného času. Sleduje možnosti rozvoje osobnosti člověka v různých věkových obdobích, dětí, mládeže, dospělých v produktivním věku

i seniorů ve volném čase. Pedagogika volného času patří mezi společenské vědy. Stanovuje teoretická východiska, vymezuje základní pojmy, metodické postupy i praktická doporučení pro realizaci volnočasových aktivit. Zahrmuje také otázky managementu volného času a metodologii výzkumu.“ (Bendl, 2015, s. 118)

„Pedagogika volného času by nemohla plnit své funkce bez spolupráce s mnoha dalšími vědními obory. Výchovu ve volném čase lze posuzovat z různých pohledů, teoretických aspektů. V rámci pedagogiky je úzká souvislost mezi pedagogikou volného času, obecnou, sociální a speciální pedagogikou, didaktikou, dějinami pedagogiky. Pedagogika volného času spolupracuje také s psychologii obecnou, vývojovou, sociální a pedagogickou. Důležité jsou i aspekty sociologické, filozofické, politologické a zdravotnické.“ (Bendl, 2015, s. 119)

Dle pedagogického slovníku je pedagogika volného času definována jako *„Disciplína pedagogiky, zaměřená na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých; v mnoha zemích zároveň studijní obor. Nabývá na významu díky některým protikladným jevům: roste množství volného času jako času, se kterým může člověk nakládat podle své vůle, a zároveň se tento prostor tzv. průmysl volného času a hromadné sdělovací prostředky snaží využít pro různé formy manipulace, zbavující ho právě jeho charakteristického znaku – svobodného využívání; roste výskyt nežádoucích forem chování (agrese, delikvence, zneužívání návykových látek), způsobených nudou („vakuum“) ve volném čase; relativně častý je i chorobný návyk na práci a únik před volným časem (workaholismus) aj. Důraz ve využívání volného času se postupně přesouval od funkcí odpočinkových přes orientované na spotřebu k orientovaným na zážitek (prožitek). Významnou metodou práce současné pedagogiky volného času je animace → výchova pro volný čas.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 162)

V pedagogickém slovníku od Průchy, Walterové a Mareše se také nachází *„hlavní principy současné pedagogiky volného času:*

- 1. autonomie činnosti, uvědomělý výběr subjektu, pohled na volný čas jako prostředek rozvoje osobnosti, upevňování zdraví, volný čas jako výzva a úkol osobnosti;*
- 2. aktivita subjektu, překonání pasivní konzumace, rozvoj kreativity;*
- 3. orientace na sociální kontakt, společné prožívání volného času s rodinou a přáteli;*
- 4. spontaneita, uvolněnost, otevřenost pro nové;*

5. *zábava, radost, požitek z činnosti;*

6. *uvolnění, odreakování, prostor pro znovunalezení smyslu;*“

(Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 162)

Oblast pedagogiky volného času je velmi zásadní a napomáhá jedincům i skupinám kvalitně a smysluplně využívat svůj čas mimo práci, školu apod. Přesto, že se jedná o dobu, kde si člověk sám určuje, co a jak bude dělat, určitá pomoc a nasměrování tzv. přijde vhod. Abychom s tímto časem nakládali správně a nevěnovali se například nelegálním aktivitám či abychom neupadali do stavu nudění se, je žádoucí vyhledat určité činnosti s nějakým instruktorem či lektorem. Především pro malé děti je tato oblast velmi důležitá a nalezení správného kroužku či kurzu jim napomůže seberozvíjet se v dané činnosti. Můžeme tak předejít nežádoucímu trávení volného času, například zkoušením návykových látek, a zároveň podpoříme dítě v posunu v jeho zájmech a dovytváření jeho osobnosti. Lektor kroužku děti ale i starší jedince lépe nasměruje a napomůže k daným cílům, než kdyby se dané oblasti jedinec věnoval sám se svými laickými vědomostmi. I pro dospělé je určitě vhodné nejprve absolvovat určité kurzy či aktivity s nějakým lektorem a poté se teprve dané problematice věnovat sám. V každém věku se dá například začít s nějakým cvičením, tancem či jiným sportem, kde zkušený instruktor všechny účastníky povede kupředu a vše je naučí. To samé platí pro výtvarné oblasti, ve kterých se mohou posouvat jak mladší jedinci, tak i ti starší. Vždy je dle mého názoru lepší začít s nějakou oblastí pod dohledem lektora, který nám se vším může pomoci a v rámci jehož kurzu rozvíjíme mimo jiné i naše sociální vazby a vztahy. Volnočasové aktivity nám napomáhají k rozvoji a posunu v dané oblasti, ale taktéž podpoří náš vlastní osobnostní seberozvoj a ten je zásadní v jakémkoli věku.

2. Artefiletika

2.1. Pojem artefiletika

„„Arte-“ v první části názvu poukazuje na těsnou vazbu k širším souvislostem umění (latinsky ars, artis). Artefiletika nechápe pod slovem „umění“ jen význačné umělecké projevy, s nimiž se setkáváme v galeriích, jevištích nebo koncertních sálách, ale všechny obdobné tvořivé činnosti a různé jevy v běžném životě. Jsou to předměty anebo aktivity, kterých si mnohdy nijak zvlášť nepovšimneme, a přece o mnohém vypovídají a mohou člověku pro ledacos otevřít oči.

Odehrávají se totiž na pomyslné spojnici mezi všednodenním životem a význačnými projevy kultury – právě tím jsou pro artefiletiku zajímavé.

Slovem „filetický“, které tvoří druhou část názvu, bylo pojmenováno takové pojetí výchovy, které usiluje o propojení emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem intelektuálním. Proto artefiletika vychází z tvůrčího expresivního projevu a osobních zážitků žáků, které se snaží pedagogicky zhodnotit pro poznávání, sebepoznávání, rozvoj komunikačních schopností a uplatnění se v životě mezi lidmi. V praxi to znamená nejprve pro žáky vytvořit podmínky pro zážitkově bohatou tvůrčí činnost a pak zajistit, aby tato činnost byla pedagogicky co nejlépe využita pro poznávací, sebepoznávací, sociální a komunikační aktivity.

„Artefiletika“ je tedy název pro specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a ve výchově. Artefiletické pojetí bylo inspirováno arteterapií a vyrůstá z výtvarné výchovy, takže příznačným pracovním prostorem pro artefiletiku je oblast tzv. vizuality (= vidění ovlivněné kulturou, výtvarná tvorba a vizuální prezentace.) Artefiletika navazuje na dobrou tradici české výtvarné výchovy, založené především na rozvoji tvořivosti dítěte. Artefiletika však koncepci tvořivosti obohacuje a novým způsobem ji rozvíjí jak ve vztahu k dětské osobnosti, tak i ve vztahu k výtvarné kultuře. Hlásí se k tzv. osobnostně orientované výchově, která se snaží respektovat přirozené potřeby dítěte a vytvářet co nejlepší podmínky pro jeho individuální rozvoj. Artefiletika je vedena snahou povzbuzovat duševní síly dětí a předcházet jejich psychickému nebo sociálnímu selhávání v pozdějším věku.“ (Hazuková, Slavíková, Slavík, 2010, s. 8-9)

„Artefiletické pojetí poskytuje praktické a teoretické nástroje k tomu, aby vzdělávací obory, resp. předměty, soustředěně vycházely ze svého odborného jádra, ale zároveň přesahovaly hranice příslušného druhu – nejenom směrem k ostatním druhům umění, ale také k ostatní kultuře. V daném ohledu můžeme mluvit o dvou stránkách artefiletiky, které se v praxi uplatňují jak společně, tak víceméně samostatně:

- 1. Přesahuje hranice oborů (ve vzdělávacích programech podporuje propojování předmětů nebo využívá umělecké aktivity uplatňující se v tzv. průřezových tématech).*
- 2. Týká se jednotlivých specializací (ve vzdělávacích programech jde o artefiletický přístup uplatněný v daném oboru, např. ve výtvarné, hudební nebo dramatické výchově).“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 13)*

„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.“ (Elišková, Slavíková, Slavík, 2019, s. 15)

„Artefiletika je spojujícím mezičlánkem mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. Představuje jakousi rozšířenou nebo v jistém směru prohloubenou výtvarnou výchovu. Je důležitou složkou preventivních aktivit přirozeně integrovaných do běžného života školy. Artefiletika nemá primárně léčebný charakter, a proto může bez potíží být součástí běžné školní výuky jak povinné, tak výběrové nebo zájmové. Přesto je výjimečná svým akcentem na psychosociální vztahové a zážitkové obsahy pedagogického díla a odlišuje se tak od běžného profesního prostředí naší dosavadní tradiční školy.“ (Slavík, 1997, s. 182)

„Artefiletika je výchovné pojetí založené a budované zprvu ve výtvarné výchově. ... Název „artefiletika“ je složen ze dvou částí. První část názvu odkazuje k umění (především výtvarnému) a také k arteterapii – z latinského ars, artis = umění. Druhá část pojmenování je inspirována myšlenkou pedagoga H. Broudyho (1976) o filetickém přístupu ve výchově, v němž intelektový rozvoj je úzce spjatý s rozvojem emočním a sociálním. Artefiletická koncepce staví na uplatnění zvláštního zřetele k osobním zkušenostem žáků a na heuristicky pojatém vzdělávání. Metodicky je artefiletika založena na psycho-didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit: (a) exprese – výrazového tvůrčího projevu, (b) reflexe – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno. Výrazový projev v podobě umělecké aktivity poskytuje žákům příležitost k bohatému vyjádření jejich vlastních zkušeností, poznatků, přání, citů. Dialog, který se rozvíjí kolem výrazových projevů a nalézá v nich svou motivaci, přináší řadu možností k reflektivnímu poznávání a přemýšlení.“ (Slavík, 2001, s. 12)

Z výše uvedených definic vyplývá, že pojem Artefiletika je velmi rozsáhlý, komplexní, ale možná nepříliš známý. Jedná se o oblast výtvarné výchovy, ve které se cílí na rozvoj každého jedince, jeho osobnost, individualitu, potřeby a zájmy. Artefiletika má dle mého názoru obohatit její účastníky a posouvat je v seberozvoji dále kupředu skrze zajímavé, tvořivé a originální nápady, které si na jiných obvyklých hodinách nevyzkouší. Artefiletické aktivity jsou činnosti zaměřené vždy na konkrétní jednotlivce a jejich potřeby či na stmelení celé skupiny. Věřím, že tyto aktivity napomáhají ke zdravému růstu každé jednotlivé osobnosti, která se daných hodin zúčastní a stanou se i velmi cennými vzpomínkami pro každého z nich.

2.2. Cíl a smysl artefiletiky

„Hlavním záměrem artefiletiky je zprostředkovat dětem cestu ke světu kultury i přírody na základě jejich výtvarných zážitků. Artefiletika chápe výtvarný projev a s ním spjaté zážitky jako spojující článek mezi dětskými osobními zkušenostmi a velkým kulturním a přírodním světem, který je obklopuje. Výtvarný projev dítěte má vždy více nebo méně zřetelnou souvislost s vizuálními a jinými uměleckými formami kultury, ve které dítě žije a vyrůstá, i s formami přírody, která je pradávno kolébkou všech lidí. Měli bychom tyto souvislosti pro dítě odhalit a na jejich základě mu otevřít brány poznání. Cílem artefiletiky je výchovně zhodnotit výtvarnou aktivitu jako symbolického prostředníka mezi niterným světem dítěte a světem lidské kultury nebo přírody. ... Smyslem celé naší pedagogické práce v artefiletice by mělo být uvádět děti do světa prostřednictvím souvislostí mezi jejich imaginací a imaginací umění.“ (Hazuková, Slavíková, Slavík, 2010, s. 9)

„Východiskem pro teorii i praxi artefiletiky, stejně jako pro celou výtvarnou výchovu je výtvarný zážitek. Ve výtvarném zážitku se žák intimně setkává s výtvarnou formou a dobírá se určitých obsahů. Takto zprostředkované obsahy jsou hlavní poznávkovou náplní artefiletiky. To znamená, že poznávání v artefiletice má převážně jiný charakter než v typicky naukových předmětech. Směřuje především k chápání, k chápajícímu rozumění a k odhalování smyslu.“ (Slavík, 1997, s. 170)

Myslím si, že cílů a smyslů artefiletiky je mnoho a dá se na tuto oblast dívat z různých pohledů. Cílem může být skrze výtvarný zážitek podpořit v dětech rozvoj představivosti, tvořivosti, vynalézavosti apod., ale taktéž se může cílit na propojení reálného a abstraktního světa či jedincům skrze artefiletické aktivity originálními nápady přiblížit určité problematiky venkovního světa a mnoho dalšího. Dle mého názoru může být artefiletika a její smysl chápána různými směry, ale především by se mělo jednat o činnosti zábavné, tvořivé a hravé, které v jedincích něco konkrétního zanechají a nějak je obohatí či podpoří v rozvoji.

2.3. Osobnost pedagoga artefiletiky

„Artefiletika je vzdělávací a výchovné pojetí postavené na uměleckých aktivitách. Proto východiskem přípravy učitelů artefiletiky je vzdělání, které vytvořilo dostatečné předpoklady k pedagogické práci s uměleckými aktivitami. Na ně by měla navazovat další prohloubená metodická příprava v artefiletice zaměřená na daný věk dětí. Pro dobrou pedagogickou práci v artefiletice je žádoucí, aby učitel kromě odborných znalostí prokázal i potřebné osobní

kvality. Měl by být schopen doprovázet své znalosti nadhledem nad řešenými otázkami a citlivým, uvážlivým vztahem k dětem, s nimiž pracuje. Potřebuje být také osobně vyrovnaný, vnímat z odstupů sám sebe, vědět o citlivých stránkách své psychiky a zvládat je.

Učitel artefiletiky by měl projít speciálním zážitkovým výcvikem – buď přímo v počáteční přípravě, nebo v rámci prohlubujících kurzů metodiky. V zážitkovém výcviku si v roli žáka vyzkouší artefiletické metody sám na sobě, a tak vytvoří předpoklady pro hlubší sebepoznání, prohloubení empatických schopností, rozvoj imaginace a jiných dispozic, potřebných pro tento typ výchovné práce.

Zkušenosti z praxe ukazují, že učitelky a učitelé, kteří mají hezký a vyvážený vztah k dětem, mají cit pro umělecký projev, dostatečně rozumějí oblasti svého odborného zájmu a jsou ve své pedagogické práci úspěšní, mají i výborné předpoklady pro artefiletiku. Mnozí z nich intuitivně směřují k tomuto pojetí. V takovém případě stačí prohlubovat zájem znalostmi i zkušenostmi a neustrnout v profesním vývoji.“ (Elišková, Slavíková, Slavík, 2019, s. 16)

„V obecném smyslu artefiletika předpokládá u svých učitelů především osobnostní zralost, a ještě lépe moudrost. Při společném vystupování do konceptů se lidé navzájem jeden pro druhého odkrývají, projevují své niterné prekoncepce velkých životních témat. Takový vstup do odkrytosti zpravidla mnohem lépe zvládají děti než dospělí. Přesto však bez ohledu na věk účastníků musí probíhat v prostředí plném bezpečí a vzájemné důvěry. Bez vytvoření takového klimatu ztrácí artefiletika smysl. ... Artefiletika předpokládá od učitele a jeho žáků velmi pěkné vztahy založené na vzájemné důvěře, respektu a ohledu ke svobodě osobnosti.“ (Slavík, 1997, s. 178 – s. 179)

Osobnost pedagoga artefiletiky je velmi důležitým aspektem pro správný chod dané artefiletické hodiny či tvořivých činností. Jedná se o jedince, který by měl být vůči dětem přátelský, empatický, ale i důrazný a cílevědomý. Je důležité, aby daný pedagog měl zájem o tvořivé činnosti, o seberozvoj a o děti jako takové. Měl by to být někdo, kdo děti povede správným směrem, ukáže jim cestu a podpoří jejich pozitivní rozvoj. Dle mého názoru jsou taktéž u pedagoga artefiletiky zásadní teoretické znalosti a praktické dovednosti, bez kterých by tato práce nebyla proveditelná. Všechny tyto aspekty dohromady utvoří jedince, který bude schopen hravým a zábavným způsobem dětem ukázat svět a problematiku artefiletiky.

2.4. Zážitek

„Zážitky si zaslouhují zvláštní pedagogickou pozornost, protože stojí v základech poznávání a učení. Bez uvědomění svých zážitků bychom totiž vůbec nic nevěděli nejenom o světě, ale ani o sobě. V tomto ohledu jsou zážitky jedinou cestou, již se lidé mohou za pomoci řeči a jiných kulturních aktivit dobírat poznání nebo sebepoznání. To je hlavní důvod, proč v souvislosti s artefietikou mluvíme o zážitkovém pojetí vzdělávání. Jedině v zážitcích se člověku ukazuje, jaký je svět, kdo v něm přebývá, co se v něm děje a jak spolu souvisí jedno s druhým. Poznávací přínos pak záleží na tom, jak si své zážitky budeme pamatovat, jak si je budeme vykládat a co si z nich do budoucna odneseme. ... Zážitek je výběrová část situace. Zážitek je tedy jen to, co si účastník ze situace vědomě nebo bezděčně pamatuje, může si to později vybavit a nějak se podle toho chovat nebo o tom něco různými formami vypovědět.“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 165)

„Slovem „zážitek“ označujeme osobní přístup k určité životní situaci, kterou jsme díky zážitku uchopili a můžeme se k ní ve vzpomínkách navracet. ... Zážitek je individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pociťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace. Zážitek je tedy jediným a nezbytně nutným oknem do situace, bez něhož bychom o situaci – o situaci jako takové – vůbec nevěděli. ... Zážitek je to, co ze situace můžeme uchopit, pamatovat si a dále s tím v myšlenkách, v představách nebo fakticky zacházet. ... Zážitek je pro nás v konečném důsledku to, co si ze situace odnášíme jako vzpomínky, více nebo méně přístupně pro opakovaný návrat.“ (Slavík, 2001, s. 64)

„Zážitek zde rozumíme vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný obsah nějakého úseku života, který pociťujeme jako určitý významový celek nebo celek, který má smysl, tj. právě jako situaci nebo příběh. Zážitek dokážeme v případě potřeby popsat, vyprávět o něm, nebo jej jinak zpřítomnit (dramatizací, kresbou apod.), přičemž do svého vyjádření vybíráme to, co považujeme za důležité. Proto se může stát, že o stejné situaci budou lidé, kteří ji společně zažili, vyprávět značně odlišně; každý z nich se pod vlivem svého osobního zážitku ve vzpomínce zaměřil na jiné stránky situace. Jinými slovy, každý člověk klade na určité stránky situace zážitkový důraz, jiné naopak zanedbává, přitom mezi lidmi mnohdy nebývá shoda.“ (Slavík, 1997, s. 56)

Podle psychologického slovníku od P. Hartla a H. Hartlové je „zážitek (*experience*) každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost). Zážitek je vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný. Jedná se o zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka → prožitek autentický.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 701)

Zážitek je nedílnou součástí každé artefietické hodiny. Buďto se jedná přímo o přenesení daného zážitku na papír, tedy ztvárnění nějaké vzpomínky, situace apod. anebo se může jednat o přínos, který artefietické činnosti přinesou. Poté záleží na každém jednotlivci zvláště, jak s daným zážitkem z artefietiky naloží. Každý může danou situaci později vykládat různě, z různých pohledů a náhledů a každý si také z daného zážitku může odnést zcela jiné zkušenosti a postřehy. Zážitek je tudíž velmi individuální a může v každém z dětí zanechat něco jiného a závisí pak pouze na nich, co si z něj do budoucna odnesou a jak s ním budou či nebudou pracovat. Z jedné situace či aktivity může tak vzniknout řada odlišných individuálních zážitků.

2.5. Zkušenost

„Jednotlivé zážitky by samy o sobě nestačily k učení a poznávání. K tomu je nutné, aby byly soustavněji hodnoceny prostřednictvím paměti a komunikace, a tak se staly součástí zkušenosti (miněno v širokém smyslu jako celek duševních obsahů získávaných v průběhu života). Zkušenost tvoří naše osobní před-porozumění, s nímž pokaždé přistupujeme k aktuální skutečnosti. Jedině skrze něj vede cesta k dalšímu poznávání. ... Každý člověk, příp. určitá skupina lidí, má svou jedinečnou osobní zkušenost, tj. osobitý prekoncept (před-porozumění) pro určitý koncept, tj. pro obsah, který je tématem dialogu. ... Zkušenost jednotlivých lidí je nejsilněji ovlivněna jednak nejbližším sociálním okolím, jednak působením mediální komunikace (televize, internet atd.), která zprostředkuje širší kulturní a společenské souvislosti. ... Prostřednictvím osobní zkušenosti každý jedinec vnímá a posuzuje svět. Se svou zkušeností zachází přirozeně a spontánně, avšak sám bývá vůči ní „slepý“ - málokdy si uvědomí její klíčovou roli v poznávání a hodnocení.“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 169)

„Přístupnost a srozumitelnost učiva pro žáky je do velké míry závislá na tom, aby práce s ním byla založena na dosavadních žákovských zkušenostech. Ty jsou ovšem přístupné pouze prostřednictvím nějaké výpovědi nebo obecněji vzato nějakého druhu výrazu (výrazové konstrukce). Na jeho základě vzniká dialog, v němž se setkává žáková zkušenost se zkušeností

jiných žáků a s odbornými znalostmi učitele: „Já to vidím či vytvářím takto, jak to vidíš nebo tvoříš ty?“.“ (Slavík, 2004, s. 144)

Podle psychologického slovníku od P. Hartla a H. Hartlové je *„zkušenost (experience, empirie) poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů. Zkušenost je hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě, vznikající během jeho praktické činnosti. Jedná se o subjektivní stav, který vzniká „uvnitř“ mysli člověka, při usuzování, boji vnitřních konfliktů apod. Zkušenost je to, co bylo prožito a uchováno v paměti individua. Není pasivní položkou paměti, ale jejím aktivním prvkem. Proces získávání zkušenosti a změny, kterou zkušenost následně vyvolá, tvoří podstatu učení jako zdroj poznání a prostředek interakce člověka s okolím. Někdy je pro zkušenost užíváno nepřiliš vhodné synonymum praxe → vědění zkušenostní.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 703)*

2.6. Artefiletické dílo

„Artefiletické dílo (artefiletické setkání) je zvláštním typem pedagogického díla v oboru výchovy uměním, které se rozvíjí kolem umělecké situace aranžované vyučující/m na základě námětu zadaného jako učební a kulturní úloha, jejíž řešení má dvě hlavní etapy: (1) výrazovou hru a (2) reflektivní dialog. Výrazová hra umožňuje žákům s využitím propů vstupovat do příslušných verzí fiktivního světa, a tak poznávat umělecké koncepty na základě zážitků ze hry a prostřednictvím jejich reflexe. Tímto způsobem se žáci učí rozumět rozmanitým verzím kulturních světů a v jejich kontextu i lépe rozumět sami sobě v různých typech lidských situací. Artefiletické dílo je výsledkem vzájemné spolupráce všech jeho účastníků, kteří mají v díle různou působnost v závislosti na jejich společenské nebo profesní roli, autoritě nebo na zvláštních podmínkách výchovné situace.“ (Slavík, 2004, s. 212)

2.7. Imaginace

„Nezbytným průvodcem výtvarné tvorby je především imaginace. Pod toto slovo zahrnujeme obraznost, představivost a fantazii. Patří k němu i denní snění, schopnost domýšlet a vymýšlet příběhy apod. Východiskem imaginace je schopnost vstoupit si do paměti zrakové, hmatové, sluchové dojmy a vybavovat si je jako představy. Tyto představy se v procesu imaginace objevují, prolínají, splývají nebo slučují, „zhušťují“ a přetvářejí do fantazijních obrazů nebo snů. „Mít imaginativní schopnost znamená, že člověku je dáno, aby více či méně vědomě viděl obraz něčeho, co už nebo ještě není a co se možná nikdy ani nestane.“ V imaginaci dochází k rozmanitým, často neočekávaným kombinacím významů – tak vznikají přenesené

významy, z nichž nejznámější jsou metafory nebo metonymie. ... Děti ve svých výtvarných projevech a v řeči bezděčně i vědomě vytvářejí mnoho přenesených významů. Rozvíjet u nich tyto schopnosti, to znamená pomáhat jim doširoka otevřít brány k účasti na lidském kulturním bohatství. Na těchto imaginativních principech se zakládá nejenom umělecká tvorba, ale i snění. ... V imaginaci se setkává několik druhů umění najednou – výtvarný projev, poetické slovní vyjádření, dramatický příběh apod. Imaginativní schopnosti těsně souvisí s tvořivými schopnostmi a s emocemi.“ (Hazuková, Slavíková, Slavík, 2010, s. 152)

Schopnost imaginace je pro jakoukoli výtvarnou činnost velmi zásadní, jelikož umožní jedincům vytvářet díla na základě představivosti, fantazie či jejich snů a přání. Umožní tvořit nereálné, abstraktní či vysněné obrazce a otevře tak několik možností, jak přenést nápady na papír. Myslím si, že rozvoj imaginace podpoří i rozvoj dalších schopností a dovedností, které jsou pro správný vývoj každého dítěte důležité.

2.8. Uspořádání skupiny – „kruh bezpečí“

„Základní a typické uspořádání artefietické skupiny při úvodní části hodiny nebo při reflektivním dialogu je kruhové. Kruh vytváří hranici mezi světem výrazové hry „uvnitř“ a vnější realitou. V tomto smyslu je pole uvnitř kruhu prostorem zvýšené pozornosti pro symbolické aktivity, pro tvůrčí projevy, výrazy obličejů, gesta, způsob mluvy apod. Platí v něm „mít oči k vidění a uši k slyšení“. Vzdělávací práci v kruhu je nutné žáky nejprve postupně naučit, protože je k ní zapotřebí nemálo sociálních i osobních předpokladů. Na jednom z prvních míst je ukázněnost, ohled k pravidlům skupinového chování, schopnost soustředění, vstřícnost k druhým atd. ... Kruh je symbolem rovnosti mezi lidmi, proto i vaše vřazení do kruhu společně s dětmi má symbolický význam. ... V průběhu tvůrčích činností, tj. ve výrazové hře, není práce v kruhu nezbytná. Jednak by mohla způsobovat technické potíže při skupinové práci, jednak by neumožňovala vytvořit intimnější prostředí pro individuální činnosti. Proto se kruh obvykle účelově rozpadá, vznikají dvojice nebo dílčí skupinky nebo si každý jednotlivec najde svůj intimní pracovní prostor. Avšak reflektivní dialog po skončení tvořivé práce probíhá téměř vždy v symbolickém kruhu. ... V artefietice se kruhové uspořádání skupiny v inspiraci z psychoterapie nazývá „kruhem bezpečí“ – tedy místo vyznačující se bezpečným sociálním klimatem, aby v něm tvořivost a upřímnost výpovědi netlumila případná úzkost vysvětlit, z čeho tento strach může povstávat. Úzkost, obavy, strach působí negativně na tvořivost a obecně jsou nepříjemné, proto je povinností učitelů jejich vzniku a rozvoji předcházet. Kruh bezpečí má obstarávat klidné soustředění a vyvolávat zvýšenou pozornost ke všem výrazovým projevům

(nejenom k nápadným výtvarným projevům, ale např. též k drobným detailům oblečení, k jemným změnám ve výrazu obličejů, v pohybech rukou nebo těla atp.). To má být obecným východiskem pro citlivé odhalování symboličnosti v lidském výrazovém chování a tvůrčím jednání. “ (Elišková, Slavíková, Slavík, 2019, s. 188 – s. 189)

„Estetické nebo umělecké zážitky, mezi nimi i zážitky výtvarné, potřebují jedinečnou atmosféru uvnitř artefiletické skupiny. Všichni členové skupiny se v ní musí cítit chráněni a neohrožovaní, musí mít důvěru v ostatní, aby mohli v plné míře uplatnit svou vnímavost, imaginaci a své tvořivé síly. Spojení bezpečné atmosféry s typickým uspořádáním artefiletické skupiny do kruhu budeme říkat kruh bezpečí. Kruh bezpečí může sloužit k léčbě duše. Může být prevencí proti psychickému nebo sociálnímu selhávání. Ale také je místem, kde se nejlépe daří estetickým nebo uměleckým zážitkům.

V kruhu bezpečí má vládnout pozorná vnímavost i ke zdánlivým detailům – k malé proměně ve výrazu tváře, k téměř nezatelnému rozdílu dvou barevných odstínů, k tichému zašumění vánku v korunách stromů... Má v něm panovat vstřícná otevřenost, tj. schopnost vyslyšet mínění druhého nebo jeho výtvarné vyjádření a snažit se mu porozumět, i kdyby bylo značně odlišné od mého. Aby vstřícná otevřenost měla smysl, je třeba v kruhu bezpečí vítat každou odlišnost a snahu po autentickém osobitém vyjádření. Vždyť jenom v rozdílnostech lze hledat poučení. Na druhé straně je dobře radovat se z podobnosti nebo shody, která člověka posiluje pocitem sounáležitosti. Je samozřejmé, že v kruhu bezpečí nemá místo výsměch nebo jiné zpochybňování schopností druhého člověka. Ale smát se společně vydařenému kouzlu – to už je něco docela jiného. “ (Hazuková, Slavíková, Slavík, 2010, s. 136)

Kruh bezpečí je uspořádání skupiny, ve které by se měli jedinci cítit, jak již název napovídá, v bezpečí. Měli by se nebát projevit svůj názor, souhlas či nesouhlas s čímkoliv, odlišný pohled na danou problematiku apod. Uspořádání v kruhu napomáhá k lepšímu vzájemnému vnímání ve skupině, ke stmelení skupiny a k vytvoření co nejlepší atmosféry. Artefiletická hodina takto začíná a po výrazové hře v rámci reflektivního dialogu i končí. Myslím si, že takovéto uspořádání je vhodné nejen pro artefiletické hodiny, ale i jiné činnosti či aktivity a současně je přínosné, když v daném kruhu bezpečí sedí i pedagog, který má hodinu na starost. S dětmi se tak lépe komunikuje, každý na každého vidí, slyší se navzájem a kruh tak vytváří příjemné prostředí pro úvod i reflexi dané lekce.

2.9. Hodnocení v artefiletice

„Pro učitele v uměleckých oborech, a v artefiletice obzvláště, je důležité vědět, že za podobu hodnocení lze pokládat i takové vyjádření k žákovu výkonu, které neobsahuje žádné příznačné prvky hodnotících výroků. Takovému vyjádření se říká nehodnotící zpětná vazba, tj. komentář nedoprovázený přímým hodnocením: cosi vyzdvihujeme nebo přijímáme, aniž bychom o tom vyslovili soud. ... V artefiletice a podobných pedagogických přístupech postavených na reflektivním dialogu se často užívá všech výše uvedených a jim podobných způsobů komentářů, které nejsou, a přece jsou hodnocením. Žáci se při nich učí zaměřovat pozornost v souladu s tím, jak ji zaměřuje učitel, tj. na to, co může být pokládáno za důležité pro jejich učení a poznávání. Přitom však nemusí mít pocit, že jsou nějak „nálepkováni“ nebo „zařazováni“. Je to potřebné právě v mladším školním věku nebo u předškoláků, kteří hodnocení obvykle dost silně prožívají a nemají ještě dostatečnou schopnost zaujmout vůči němu potřebný odstup a nadhled. ... Nehodnotící zpětná vazba je přínosná také pro průběh tvůrčích činností, které mají mít co nejvyšší míru autenticity, spontaneity a originalnosti. Při nich je důležité nebát se experimentovat a hledat různé varianty řešení a nedělat si starosti s tím, jak dopadne výsledek. ... Hodnocení v artefiletice, stejně jako v jiných uměleckých oborech, má být i při porovnávání a „vytváření žebříčků“ pro dítě hlavně cestou k tomu, jak vnímat kulturu a jak o ní přemýšlet v souvislostech vlastního jednání. Děti se mají v průběhu hodnocení učit porovnávat různé varianty výtvarného díla, zvažovat svůj postoj k nim a hledat k nim analogie ve světě kultury a umění. Konečným cílem hodnocení tedy je: děti se samy umějí s hodnocením vyrovnávat v jeho rozmanitých variantách, používat je a do potřebné míry mu rozumět. Cestou k výše uvedenému cíli je tzv. formativní hodnocení – je to hodnocení, při kterém je žák aktivním účastníkem hodnotícího procesu. Především to znamená, že se má s pomocí učitele a v dialogu se svými spolužáky učit:

- 1) Vyhledávat, co je pro hodnocení smysluplné,*
- 2) Porovnávat, co má smysl porovnávat,*
- 3) Umět nacházet a pojmenovávat hodnotící kritéria,*
- 4) Umět hodnotit vlastní činnost i činnost druhých,*
- 5) S hodnocením zacházet sociálně citlivě, tj. ve vztahu k druhým umět vyjádřit svůj postoj, aby byl přiléhavý, pro druhé srozumitelný, aby na něj dokázali „slyšet“ a mohli s ním prospěšně zacházet. ...*

Hodnocení podle kritérií se uplatňuje ve všech oblastech lidské činnosti, proto získané dovednosti jsou tu velmi dobře a průkazně přenositelné z umělecké oblasti prakticky kamkoliv jinam. Jinak řečeno, znalost kritérií hodnocení je pro žáky velmi důležitou přidanou hodnotou, kterou jim v roli učitelů můžeme poskytovat.“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 182 – s. 185)

„Každé výtvarné dílo, které vzniklo se zaujetím a upřímnou snahou, má tu nejvyšší hodnotu, i kdyby v porovnání s ostatními se zdálo sebenepatrnější. Nehodnoťte osobnost, ani výkon. Dávejte najevo své zaujetí, učte děti rozvíjet nové postřehy nad jejich prací i nad jejich chováním. To znamená, neplývejte např. slovy „ty jsi vynikající výtvarnice“, „to je ale hodná holčička“ nebo dokonce „jsi nemožný patlal“, „jsi zlobivý hoch“. Používejte tzv. popisného vyjádření: „Když se podívám na tvoji malbu, připadám si jako ve skutečném pohádkovém lese. Jen si všimněte, co je tu stromů, skřítků. A těch odstínů zelené barvy. Děti, co ještě objevíte zajímavého na Jirkově malbě?““ (Hazuková, Slavíková, Slavík, 2010, s. 136)

Dle mého názoru, má hodnocení v artefietice děti posunout, ukázat jim cestu dalšího rozvoje či nabídnout jiné možné úhly pohledu. Myslím si, že hodnocení v hodinách artefietiky nemá za cíl „známkovat“ dané jedince či je nějak „přechvalovat“ či shazovat, ale probrat s nimi dané dílo, jeho kvality a případné prostory pro zlepšení. Osobně bych na každém vytvořeném díle našla určité body, které autorovi pochválím a podpořím tak jeho tvůrčí sebevědomí a další tvorbu. V rámci reflektivního dialogu pak společně s autorem probereme, jak on hodnotí proces tvoření i výsledný výtvar. Hodnocení je tudíž velmi důležité jak od pedagoga směrem k autorovi, tak od autora směrem k pedagogovi. Může tak rozvíjet jak daného jedince, tak pedagoga artefietiky pro jeho další působení v oboru.

3. Arteterapie

3.1. Pojem arteterapie

„Arteterapie patří do expresivních terapií a můžeme ji definovat dvojím způsobem: z širšího nebo užšího pojetí. V širším pojetí se arteterapie stává zastřešujícím pojmem pro všechny expresivní terapie, jde tedy o využití jakýchkoliv uměleckých forem. V případě využití širšího pojetí definice se arteterapie stává nadřazeným pojmem pro ostatní expresivní terapie, tedy pro: dramaterapii, poetoterapii, biblioterapii, muzikoterapii či taneční terapii, ... V užším pojetí pak arteterapie využívá pro práci s klientem pouze výtvarných uměleckých forem. V České republice se arteterapie nejčastěji definuje právě z užšího pohledu. ... Arteterapie je

psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína, využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám (v užším pojetí formám výtvarného umění, v širším i jiných uměleckých oborů). 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 lze vymezit jako vyjádření pocitů, názorů, emocí či pojetí vnitřního světa člověka pomocí výtvarných prostředků. Arteterapie je práce týmová a musí být prováděna ve spolupráci s psychologem, psychiatrem nebo pedagogem. Pomáhá psychologovi zpřesnit diagnózu a prognózu, hlavně však je zaměřena do rozvoje tvořivých (kreativních) schopností klienta a na jeho citový vývoj. Význam a hodnota výtvarné práce spočívá v procesu činnosti, v pozitivním vztahu mezi arteterapeutem a pacientem. 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.“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 7)

„Arteterapie je stejně jako jiné druhy psychoterapie obrazem kultury. Je velmi silně zakotvena ve vývoji výtvarného umění v daném kulturním kontextu. Výtvarná tvorba v arteterapii akcentuje a znásobuje vliv kultury a její dopad na lidi v určité kultuře žijící. Výtvarnou tvorbu v arteterapii pak chápeme jako nedílnou součást terapeutického procesu a její systematické používání jako prostředek přispívající ke změnám v obtížích pacientů. Ať už je předmětem interpretace pro sebepoznávání, nebo prostorem pro sebevyjádření, rozšiřuje možnosti porozumění. V tomto spočívají specifčnosti arteterapie a v tomto rozměru vymezujeme její kompetence. Cílem arteterapie bylo zpočátku pomoci upřesňovat diagnózu duševně nemocných lidí, postupem času se přidal i terapeutický aspekt. Vytváření obrazů a objektů je jako hlavní náplň arteterapie aktem mentální hygieny. Arteterapie umožňuje nejen uvolňovat tenzi tvořivými aktivitami a předcházet tak např. destruktivnímu chování, ale zmírňuje i zažívanou psychickou zátěž. Děje se to uspokojením tvořivé potřeby pacienta, třeba jen v symbolické rovině, a navíc při ní manipulací se zástupnou symbolikou nastává nezřídka i úlevná změna úhlu pohledu na problém, mizí stav úzkosti, což může vést k odhalení souvislostí týkajících se patogeneze konkrétní poruchy. Dobře indikovaná a dobře prováděná arteterapie napomáhá posunům v kognitivním, citovém a duchovním rozvoji a otevírá tak možnosti ke změnám v obtížích pacientů též v klinické oblasti.“ (Lhotová, Perout, 2018, s.18)

„Arteterapie je obor spadající převážně do oblasti psychoterapie, který používá umělecké prostředky, zejména výtvarné, jako nástroj léčby duševních a sociálních poruch. V podobném

smyslu se mluví o expresivní terapii, která zahrnuje všechny umělecky zaměřené obory (tj. arteterapii v užším výtvarném pojetí, muzikoterapii – léčbu hudbou, dramaterapii – léčbu dramatickými tvořivými aktivitami atd).“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 15)

Podle psychologického slovníku od P. Hartla a H. Hartlové je „arteterapie (art’s therapy) použití uměleckých technik jako nástroje diagnostiky, psychoterapie, výchovy, sociální práce. Klade důraz na aktivitu, přičemž využívá uvolňující, katarzní a projektivní vlastnosti lidské tvořivosti. Protože pro terapeutické účely využívá hlavně výtvarné umění, termín se postupně zúžil převážně na modelování, kreslení, malířské projevy, práci s textilem apod. Patří sem však i muzikoterapie, biblioterapie, pohybové kreaace aj. Pomocí kresby, koláže, modelování dochází k porozumění sobě i druhým a k překonávání některých problémů. Tématem může být: čára mého života, můj totem, co chci mít apod. a výsledkem je získání náhledu, změna hodnot, radost z tvorby. Provádí se obvykle skupinově, výjimečně též individuálně → terapie pohybem, terapie pracovní.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 55)

3.2. Rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií

„Artefiletika je disciplína, která úzce souvisí s arteterapií. 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 i dalších patologií. Autorem pojmu artefiletika a duchovním otcem celé disciplíny je Jan Slavík, který artefiletiku definuje jako zvláštní pojetí výtvarné nebo v širším smyslu expresivní výchovy, která se dotýká hranic arteterapie a obrací se především k autentickému zážitkovému poznávání člověka a jeho kultury, k rozvíjení emocionálních, sociálních a tvořivých stránek lidské osobnosti. ... Spojení exprese s reflexí odlišuje artefiletiku od výtvarné výchovy a přibližuje ji k arteterapii. Artefiletika si však neklade za cíl léčit či objasňovat problémy klientů a tato skutečnost ji zas odlišuje od arteterapie a přibližuje k výtvarné výchově. Artefiletika tak stojí na pomezí psychoterapie, resp. arteterapie a pedagogiky, resp. výtvarné výchovy.“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 20 – s. 21)

4. Průběh artefiletické hodiny

„Typický průběh artefiletické hodiny (vyučovací jednotky) je tvořen těmito fázemi:

- (1) Uvítání, případně krátký rozhovor o tom, co děti prožily v době, kdy jste se neviděli,*
- (2) Ledolamka,*

- (3) Ztišení,
- (4) Motivační vstup (pohádka, příběh, oživení vzpomínek apod.) s navazujícími pokyny, co dělat při výrazové hře,
- (5) Výrazová hra,
- (6) Reflektivní dialog,
- (7) Závěrečný rituál, příp. rozloučení.

Z tohoto modelu lze samozřejmě některé části ubírat, jiné přidávat. Považujeme např. za dobré čas od času vsunout nejenom do zahájení, ale i do příležitostně vybrané části hodiny chvilku na popovídání „o čemkoliv“, co děti může zajímat a o čem samy chtějí mluvit. Není nijak vzácné, spíš naopak, že si o to řeknou samy.“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 191)

„Obecně vzato mějte na paměti, že konkrétní struktura hodiny má poskytnout potřebný prostor pro tři základní opěrné body:

- (1) Výrazovou hru,
- (2) Výtvarný zážitek,
- (3) Reflektivní dialog.“ (Hazuková, Slavíková, Slavík, 2010, s. 165)

„Pro psychickou pohodu dětí i pro zajištění ustáleného řádu činnosti artefietické skupiny je užitečné vytvořit si vlastní soustavu krátkých i delších rituálů. Mimo jiné vedou k určitému rytmu práce, který mohou pomoci ovlivňovat a zklidňovat. Ve vyučovací jednotce patří k nejdůležitějším zahajovací a závěrečný rituál. Míra jejich „ritualizace“, tj. míra pravidelnosti jejich zařazování a ustálenosti jejich programu, má být přizpůsobena možnostem a potřebám žáků i dospělých.“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 190)

4.1. Ledolamka

„Jako zahajovací rituál se používají tzv. ledolamky neboli rozehrívací hry běžné např. v dramatické výchově. Jsou to krátká, většinou pohybově-dramatická cvičení, všem pedagogům dobře známá. Cílem ledolamek je naladit účastníky k výrazové hře, ale nejenom to. Ledolamky především poskytují jedinečný prostor pro společnou hru učitele se žáky. ... V ledolamkách se mohou učitelé aspoň nakrátko přímo zapojit do výrazové hry. Mohou se tak lépe naladit na atmosféru skupiny, lépe ji ovlivnit a porozumět jí. Také pro děti bývá přímá účast učitele motivující. ... Po „rozehrátí“ ledolamkou má většinou následovat zklidnění nebo ztišení, které

můžete rovněž chápat jako „rituálek“, který se v několika obměnách opakuje a připraví jakýsi nástupní prostor pro soustředěný průběh hlavní části hodiny – výrazové hry. ...

Ledolamky neboli „aisbrejkry“ (ice-breakers) jsou krátké výrazové etudy (cvičení), které předcházejí hlavním vzdělávacím činnostem. Slouží k rozvíjení dovednosti vyjadřovat své dojmy z věcí nebo druhých bytostí a učit se rozumět výrazům druhých lidí. Jejich zařazení závisí na zvážení učitelky s ohledem na situaci ve třídě. Protože však mají charakter jednoduché hry s důrazem na uvolněný projev, který respektuje pravidla, bývají užitečné pro rychlé soustředění pozornosti na společnou činnost a pro motivování dětí. Jejich téma často vychází z následující činnosti, ale může být odlišné. Hlavním cílem je totiž vytvořit příhodné sociální a prožitkové klima pro danou činnost, obsahově s ní však souviset nemusí. Jejich funkcí je:

- a) Převést – překrýt dojmy z minulých aktivit a převést děti do nového zážitkového prostoru,
- b) Uvolnit – zbavit děti napětí a umožnit jim autentické chování,
- c) Vyladit – naladit je k symbolické hře a k zaměření pozornosti na její zvláštní rysy (zaměřuje pozornost např. na určitý druh pohybů nebo dojmů),
- d) Zapojit – do společné činnosti zapojit všechny děti i jejich vyučující; vedoucí skupiny má tedy příležitost být příkladem ve zvládnání různých způsobů expresivního projevu a chování ve skupině. “ (Elišková, Slavíková, Slavík, 2019, s. 21)

Ledolamka je velmi důležitou součástí každé artefietické hodiny. Děti mohou na danou lekci přijít unavené či naopak roztěkané a „nevyběhané“, a proto je zařazení ledolamky velmi zásadní. Jejím cílem je děti uvolnit, připravit na nové zážitky a vytvořit příjemnou atmosféru, ve které se dětem pak bude mnohem lépe tvořit. Mohou to být určité pohybové hry, zábavné aktivity či jiné činnosti, které mohou či nemusí přímo souviset s následným artefietickým tvořením.

4.2. Výrazová hra

„Základem artefietické výuky je tvůrčí umělecká činnost žáků, která má být zdrojem dalšího poznávání. Všechny umělecké činnosti i s jejich pomocnými aktivitami zahrnujeme v artefietice pod společný termín – výrazová hra. Podtrhujeme, že slovo „hra“ je tu míněno široce jako symbolická a víceméně soběstačná tvořivá činnost, která je východiskem pro učení a poznávání, ačkoli se jí můžeme věnovat jen pro ni samu, nejen pro nějaká konkrétní a předem daný účel. Nejde tedy v žádném případě o cosi „jen dětského“ nebo „zanedbatelného“. Termín

„výrazová hra“ má označovat to, co mají společné výrazové tvůrčí aktivity dítěte s obdobnými kulturními projevy ve společnosti. Poznatky získané prostřednictvím výrazové hry obvykle zanechávají v paměti hlubší stopu než jen mechanicky naučené údaje právě proto, že poskytují šanci spojovat osobní zkušenost člověka s jeho náhledem na širší kulturní souvislosti. V takové hře mohou být spojeny různé typy výrazových aktivit, včetně slovního vyjádření. ... Artefiletika pokládá uměleckou tvorbu žáků jen za první poznávací krok, na nějž má navazovat krok druhý: reflexe a dialog mezi žáky. Musíme proto zajistit dostatek času nejenom pro výrazovou tvůrčí aktivitu, ale též pro rozhovory o zážitcích z tvorby a o širších kulturních souvislostech, které se při tom ukazují.“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 174 – s. 175)

„Vcítění je další nezbytnou podmínkou kvalitního výtvarného čarování. Vcítění neboli empatie se projevuje jako plná zážitková účast v procesu výtvarné tvorby nebo výtvarného vnímání. Někdy se v podobném smyslu mluví o identifikaci s estetickým (uměleckým) objektem nebo situací. My budeme estetickou situací doprovázenou hlubokým zaujetím – vcítěním – nazývat výrazová hra. Ten, kdo se výrazové hry plně účastní, prožívá ji se zaujetím. Pro děti je hluboké vcítění typičtější než pro dospělé.“ (Hazuková, Slavíková, Slavík, 2010, s. 131)

„Výrazová hra je aktivní imaginativní proces, v němž se rodí estetické zážitky. V běžné hodině artefiletiky je to většinou výtvarná tvorba, někdy s hudebním doprovodem, nebo nějaká dramatizace apod.“ (Hazuková, Slavíková, Slavík, 2010, s. 156)

„Výrazová hra je 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 sociokognitivní konflikty a v konečných důsledcích směřuje k reflektivnímu dialogu a výchovnému, popř. terapeutickému efektu. Výrazová hra je spjata především s divadelní modalitou pedagogického díla. Výrazová hra je iniciátorem a katalyzátorem výchovných situací. Není tedy pouze tvůrčí expresí, ačkoliv snaha o volnost a individualitu výrazového projevu je od počátku jejím hlavním příznakem. Výrazová hra patří k hybným silám výchovného setkávání, neboť poskytuje prostor žákovi sebevyjádření, projevům jeho individuality. Vyjadřovací formou výrazové hry je exprese – výrazový projev (dramatický, výtvarný, hudební) zasazený do kontextu výchovného prostředí. Výrazová hra probíhá buď jako skupinová akce (dramatizace, společné malování, výrazový tanec či muzicírování), nebo jako souběžná individuální tvorba v rámci skupiny (individuální projev na společný námět a v prostředí skupiny). Výrazová hra má svůj počáteční námět a svá pravidla, a tedy i svůj typ záměrnosti.

Proto je hrou, neboť bez záměru, námětu a bez pravidel (si) nelze hrát „na něco“ ani „o něčem“. Hrou je i proto, že je zasvěcena symbolickému projevu – je vnímána „jako“, tedy jako hra, nikoliv životní realita sama. V tomto „jako“ se skrývá význam hry, tj. uzlový moment symbolu. Výrazová hra je hrou symbolickou.“ (Slavík, 1997, s. 107)

„Výrazová hra je imaginativní a kreativní symbolická výrazová aktivita, navozená v učební úloze námětem a více či méně vymezená pravidly, která účastníkům artefietického díla umožňuje smyslově uchopit anebo umělecky vyjadřovat příslušnou verzi fiktivního světa, zažívat ji jako působivou součást jejich fyzického bytí a posléze ji i reflektovat jako projev vlastní duševní reality v souvislostech lidské kultury. ... Nejzávažnější kulturní a výchovnou kvalitou výrazové hry je její symboličnost. Ve své symboličnosti je výrazová hra vždy společnou a společenskou situací. I pro tvůrce samotného zpravidla začínají její symboly promlouvat až ve chvíli společných interpretací. Právě prostřednictvím takto odhalovaných symbolů se výrazová hra stává jedinečným zdrojem poznání. ... Výrazová hra, vycházejíc z námětu, se opírá o běžnou osobní zkušenost žáků. Znovu zpřítomňuje obvyklé a mnohdy i zdánlivě nezajímavé životní aktivity a situace, staví je do nových kontextů nebo je stylizuje, aby je ozvláštnila.“ (Slavík, 2004, s. 220)

Výrazová hra je základ každé artefietické hodiny. Jedná se o hlavní činnost tvoření, ve které se jedinci věnují danému tématu. Může se jednat o individuální práci každého jednotlivce zvlášť anebo i tvoření celé skupiny najednou. V této části mohou jedinci rozvíjet svou fantazii, představivost, tvořivost, zručnost apod. a přenést tak veškeré své myšlenky, přání a sny na čtvrtku před nimi. Výrazová hra nese svá určitá pravidla, která je nutno dodržovat pro správný chod dané lekce, ale taktéž je velmi důležité, aby v místnosti byla příjemná přátelská atmosféra, umožňující dětem se uvolnit a být sami sebou. Průběh výrazové hry je zásadní od začátku až do konce, jelikož se dopodrobna probírá v následujícím reflektivním dialogu.

4.3. Reflektivní dialog

„Reflektivní dialog je první rozhodující kritérium pro rozpoznání artefietiky v praxi: chybí-li, nejde o artefietiku. V reflektivním dialogu se děti nejenom něčemu konkrétnímu učí, ale také rozvíjejí své komunikační a sociální dovednosti. Postupně si všímají různých stránek a souvislostí své tvorby a mezi sebou o nich diskutují. Jejich postřehy jsou východiskem pro další přemýšlení a pro poznávání kultury či rozmanitých lidských záležitostí, protože vytvářejí

spojovací článek mezi osobní zkušeností žáka a tím, co jí může odpovídat v širších kulturních souvislostech.

Žákovským postřehům, které propojují osobní zkušenost s jejím kulturním pozadím a směřují k prohloubení poznání, se v artefiletice říká vzdělávací motivy... Vzdělávací motivy mohou směřovat (a) k sebepoznání v kulturních souvislostech (tzv. introvertní vzdělávací motivy) nebo (b) k poznání prostředí – společnosti, kultury a přírody – s ohledem na osobní přístup k němu (tzv. extrovertní vzdělávací motivy).

Také systematická práce se vzdělávacími motivy, spolu s reflektivním dialogem, patří ke kritériím pro odlišení artefiletiky od jiných vzdělávacích pojetí. Reflektivní dialog ve spojení se vzdělávacími motivy je přirozeným a základním zdrojem nejenom poznání, ale i sebepoznání. Propojení poznání světa s poznáním sebe samého je třetím důležitým rysem, který vyznačuje artefiletiku; v tomto směru je artefiletika blízká arteterapii, resp. expresivní terapii. ...

Proces sebepoznání prostřednictvím reflektivního dialogu se tímto způsobem přirozeně propojuje s poznáním lidí v okolí. Právě díky tomu může artefiletika podporovat u dětí realistické postoje k sobě nebo druhým lidem, rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat vyjadřovací dovednosti. To všechno hraje důležitou roli v tzv. pozitivní prevenci různých duševních nebo sociálních problémů nebo při jejich rehabilitaci.“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 14 – s. 15)

„Artefiletika považuje dialog, který doplňuje výrazovou hru, za její nutný doprovod, jemuž se má věnovat patřičná pozornost. Především u mladších žáků je zapotřebí citlivě hledat nejlepší způsoby a vhodnou míru času, jak s dialogem zacházet, aby nebyla oslabena pozornost a motivace navozená předcházejícími zážitky. Doprovodný dialog označujeme jako „reflektivní“, protože se obrací zpět k minulým zážitkům a hledá v nich poznání. Součástí reflektivního dialogu je slovní interpretování díla, které může být proloženo expresivní interpretací. Reflektivní dialog se v artefiletice týká jak uměleckých a kulturních stránek zážitku, tak jeho psychických, sociálních nebo přírodních či sociobiologických souvislostí. Všechny tyto stránky leckdy v dialogu do určité míry splývají.

Cílem reflektivního dialogu je:

(1) Poskytnout účastníkům příležitost k výpovědi o zážitcích a prožitcích, které provázely výrazovou hru,

- (2) *Nacházet co nejvýstižnější slova (příp. doplněná jinými výrazy) pro osobně důležité stránky zážitků navozených výrazovou hrou,*
- (3) *Ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a porovnávat jej s pohledy ostatních jejích účastníků,*
- (4) *Uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi a zasadit nabyté zkušenosti do širších souvislostí,*
- (5) *Na základě vzdělávacích motivů poznávat souvislosti mezi projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými (kulturními) projevy,*
- (6) *Řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu výrazové hry, ale také se podělit s ostatními o radost z vydařeného díla,*
- (7) *Vyzkoušet, posuzovat a promýšlet varianty těch momentů výrazové hry, které jsou pocítovány jako důležité pro poznávání, anebo málo uspokojivé nebo málo završené.*
- (8) *Dopracovat se ke vzdělávacímu přínosu (přidané hodnotě), uvědomit si jej a naučit se jej využívat jako vkladu do své „pokladnice zkušenosti“.*

Reflektivní dialog založený na porovnávání individuálních prekonceptů učí děti, jak rozumět řeči umění a jejím prostřednictvím světu svého života – sobě samému, svému nejbližšímu sociálnímu okolí, kultuře a přírodě. Učí je, jak se domluvit navzájem mezi sebou. Vždyť s odlišností rozmanitých osobních hledisek se musí neustále vyrovnávat všichni lidé v běžných životních situacích. “ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 180 – s. 181)

„Reflektivní dialog je druhem dialogu, tzn. že je komunikativním prostředníkem vztahu mezi „Já“ a „Ty“, mezi člověkem a jeho partnerem v dialogu. Z účelového hlediska dialog je, nebo může být (a) prostředkem k poznání pravdy na podkladě argumentace ve sporu, (b) pokusem o syntézu směřující od logického sporu k dialektickému smíření, (c) postupem ozvláštňování přijatého smyslu v rozhovoru s jeho tradicí. Reflektivní dialog může plnit všechny uvedené funkce. Jeho zvláštnost spočívá v tom, že je diskurzivním vyústěním výrazové hry. V něm jsou pojmenovávány významy symbolů ve hře odhalených a jsou hledána společná řešení i osobní smysl sociokognitivních konfliktů vyvolaných hrou. ... Reflektivní dialog není hodnocením formy tvůrčích projevů, aspoň ne především, ale je spíše ventilací zážitků, vyjádřením pocitů neobvyklosti, příležitostí k novým objevům, podnětem ke shoení břemene neopodstatněného utajování. Míra jeho intimity závisí na situaci ve výchovné skupině a na kvalitách jejího vedoucího. Reflektivní dialog je přirozeným důsledkem výrazové hry. Vzniká jako reakce na rozdílnost výrazových projevů. “ (Slavík, 1997, s. 108)

„Reflexe po akci je zkoumaný návrat k tomu, co bylo zažito v nitru výrazové hry. Skládá se ze dvou navzájem neoddělitelných složek: (1) ze zpětného pohledu tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry (individuální složka) a (2) z porovnání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí v podobné situaci (sociální složka). Úkolem reflexe po akci je zpřítomnit a interpretovat původní zážitek za pomoci různých druhů výrazu, prozkoumat jej za pomoci jazyka o hře nebo jazyka nad hrou a vyložit jej v kontextu osobním, sociálním a kulturním.“ (Slavík, 2004, s. 235)

Velmi zásadním doprovodem a článkem každé správné artefietické lekce je reflektivní dialog. Tato část hodiny vytváří prostor pro každého zúčastněného jedince k projevení vlastního názoru, ke komentáři na své i spolužákovo dílo, k vyjádření souhlasu či nesouhlasu a mnohé další. Jedná se o část, která se uskutečňuje v kruhu bezpečí a má za cíl reflektovat proběhlou lekci. Každý dostane prostor se k celému průběhu hodiny vyjádřit, okomentovat a ohodnotit s vědomím, že žádná odpověď, otázka či poznámka není špatná ani správná. Reflektivní dialog je vyvrcholením artefietické hodiny a je tudíž velmi důležité věnovat mu stejnou, ne-li větší pozornost, jako předešlé výrazové hře.

5. Charakteristika cílové skupiny – mladší školní věk

„Jako mladší školní období označujeme zpravidla dobu od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. ... Při běžném pohledu na tuto životní etapu můžeme nabýt dojmu, že je to období vcelku nezajímavé, ve kterém se toho s osobností dítěte tolik neděje. Změny se nezdaří tak převratné jako v útlém a předškolním věku, ani tak bouřlivé jako v následujícím období dospívání. Psychoanalýza skutečně tento věk označila jako období „latence“ – tedy jako etapu, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a základní pudová a emoční složka osobnosti dřímá nyní až do začátku pubescence, v níž se opět projeví v plné síle. ... Kdybychom chtěli celé období psychologicky celkově smysluplně charakterizovat, patrně bychom je mohli označit jako věk střízlivého realismu. Na rozdíl od menšího dítěte, které je ve svém vnímání, myšlení i jednání hodně závislé na vlastních přáních i fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je často důležitější vědět, co by mělo být „správné“, je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Tento charakteristický rys školního dítěte můžeme pozorovat v jeho mluvě, v kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře. ... Dává zpravidla přednost realisticky provedeným ilustracím – a to i dnes, kdy je ovlivňován moderně pojatými kresbami. Také v jeho hře se projevuje snaha

o věrné zpodobení úloh nebo o provedení konstrukcí, jež pokud možno přesně odpovídají skutečné předloze.“ (Langmeier, 2006, s. 117 – s. 118)

„Vývoj pohybových i ostatních schopností je ovšem do značné míry závislý na tělesném růstu. Ten je během tohoto období většinou rovnoměrně plynulý – zatímco před jeho začátkem a opět na jeho konci lze většinou pozorovat větší nebo menší růstové zrychlení. ... Významně a souvisle se během celého období zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší a nápadná je zejména zlepšená koordinace všech pohybů celého těla. S tím souvisí rostoucí zájem o pohybové hry a sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu. Závisí na tom však i zlepšený výkon při učení psaní a kreslení. Zprvu jsou pohyby při praktických výkonech soustředovány do ramenního a loketního kloubu, teprve delší cvičení vede k potřebné jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů. Motorické výkony nezávisí ovšem jen na věku, ale i na vnějších podmínkách – jsou-li vhodně podporovány, vykazují rychlejší a diferencovanější vzestup. ... Také smyslové vnímání – druhá složka senzomotorické aktivity – se v tomto věku soustavně vyvíjí. Vnímání není ovšem, jak se dříve soudilo, pouhý souhrn elementárních počitků, které vznikají působením jednoduchých podnětů na smysly. Je to složitý psychický akt, na němž jsou zúčastněny všechny složky osobnosti člověka – jeho postoje, očekávání, soustředěnost a vytrvalost, dřívější zkušenosti, zájem i dosud rozvinuté schopnosti. Ve všech oblastech vnímání – zejména zrakového a sluchového – pozorujeme ve školním věku právě z tohoto hlediska výrazné pokroky. Dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá, je pečlivé a ve svém vnímání méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách než mladší dítě. Je proto poměrně dobrým a stále častěji i kritickým pozorovatelem. Nevnímá už věci v celku, ale prozkoumává je po částech, až do malých detailů. Vnímání s tak stává více cílevědomým aktem – pozorováním. ... Schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy – představivost – dosahuje u dětí školního věku až tak překvapivého vrcholu, že se soudilo na zvláštní psychický jev – eidetismus.“ (Langmeier, 2006, s. 120 – s. 122)

Praktická část

6. Harmonogram kurzu – Vítání jara

Datum lekce	Téma lekce	Ledolamka
20. 5.	Jaro se loučí se zimou	Molekuly
	Úvodní představení kurzu	
27. 5.	Barvy jara	Čáp ztratil čepičku
3. 6.	Oslava kytíček	Na ovečky a vlka
10. 6.	Jak se rodí ptáčky	Mrazík
17. 6.	Jaro v celé své kráse	Housenka a kuře
24. 6.	Dopis Sluníčku	Rybičky, rybičky, rybáři jedou
	Závěrečné zhodnocení všech lekcí (Reflexe)	

7. Charakteristika kurzu

Jednotlivé výtvarné aktivity pro tento artefietický kurz jsem vytvářela na základě inspirace ze dvou knížek. Jedná se o knihu *Dívej se, tvoř a povídej* od V. Slavíkové, J. Slavíka a S. Eliášové a poté dílo *Výtvarné čarování* od V. Slavíkové, H. Hazukové a J. Slavíka. Snažila jsem se ale vymýšlet vlastní příběhy a náměty, a to pouze s podobnými metodami či prostředky. Jelikož kurz se bude odehrávat především v ročním období jara, zvolila jsem téma „Vítání jara“ a veškeré činnosti jsem tomu přizpůsobila. V rámci tohoto hlavního tématu je součástí 6 tematicky zaměřených lekcí s časovým rozsahem cca 1 až 1,5 hodiny, a to vždy podle aktuálních podmínek či „rychlosti“ a dovedností dětí. Na začátku každé lekce nejprve proběhne ledolamka. Pro svůj kurz jsem pro tyto úvodní hry, které mají za cíl navodit příjemnou atmosféru, uvolnit skupinu a vytvořit správnou náladu, zvolila pohybové aktivity. Jelikož je kurz zaměřen především výtvarně, připravila jsem pro děti vždy i nějakou pohybovou činnost, při které se odreagují, „rozehřejí“ a „vyblbnou“, aby se pak lépe soustředily na následující artefietickou hru. Hlavními cíli kurzu je podpora kreativity, představivosti, originality a zdravého sebevědomí u všech zúčastněných dětí. Dále je kladen velký důraz na vzájemný respekt při samostatné ale i při skupinové práci, rozvoj sebereflexe, ale například i týmové spolupráce. Cílovou skupinou jsou děti ze ZŠ ve věku 6-7 let a kurz bude probíhat od 20. května do 24. června, vždy v pátek odpoledne.

8. Charakteristika cílové skupiny

Cílovou skupinou pro mnou vytvořený artefietický kurz je skupina 6 dětí z 1. třídy ZŠ. Věkové rozmezí je tedy od 6 do 7 let. Děti, které se přihlásily do mého kroužku, jsem již osobně velmi dobře znala, jelikož patřily do třídy, kde jsem během akademického roku 2021/2022 absolvovala své praxe v družině, a proto i realizace tohoto kurzu byla snazší a uvolněnější s přátelskou a vlídnou atmosférou. Členy mého kurzu jsou Ema, Pěťa, Kája, Eliška, Tomáš a Martin.

Jak jsem již zmínila, tyto děti již nějakou dobu znám, a to díky své praxi v družině, a všichni, co se mi do lekce přihlásili, jsou velmi talentovaní, tvořiví a hraví jedinci, na jejichž tvorbu a spolupráci se velmi těším. Měla jsem již spoustu možností vidět tyto děti při výtvarných pracích a zjistit si o každém z nich, jaká je jeho povaha. Ema je velmi samostatná, spíše introvertní a ocení klid a ticho při jakékoli práci. Oproti tomu Kája s Eliškou jsou velmi extrovertní, akční, rády si o všem povídají a nevydrží chvíli v klidu. Pěťa je citlivá, přátelská a velmi šikovná na jakékoli tvořivé práce. Jediní dva chlapci z naší skupiny, Tomáš a Martin, vždy rádi zkusí něco nového, objevují a vynalézají své vlastní tvořivé nápady.

9. Úvod pro kurz

Dětem jsem na začátku celého kurzu představila, co bude náplní následujících odpoledních lekcí, za jakým účelem se zde budeme scházet a jaké různé techniky a prostředky budeme pro náš výtvarný kurz potřebovat. Jelikož se s danými dětmi již znám, není potřeba seznamovacích her či jiných aktivit. Artefietický kurz bude podléhat určitým pravidlům, kterými se skupina bude řídit po celou dobu kroužku. Pravidla jsem dětem stanovila již v úvodu, ale pro řádné dodržování je budu opakovat před každou lekcí či danou aktivitou. Jedná se o respektování spoluúčastníků kurzu při tvorbě, ať už samostatné či skupinové, dále nerušení a klidový režim při tvoření a v neposlední řadě dodržování jednotlivých kroků, technik a postupů při dané výtvarné práci. Dětem jsem vysvětlila, že respektování druhých a jejich tvorby by mělo být normální i v jakékoli jiné hodině či společné aktivitě, a to že na něčem dělají společně s ostatními, není důvod k soutěžení či předhánění se, ale možnost, jak dát hlavy dohromady a týmovou spoluprací dosáhnout lepších výsledků.

10. Průběh jednotlivých lekcí

10.1. První lekce: Jaro se loučí se zimou (20. května)

Cíle lekce: rozvoj představivosti, kreativity, originality; vzájemný respekt při skupinové práci.

Pomůcky: čtvrtky formátu A3, štětce, kelímky s vodou, tempery, igelitové ubrusy.

Metody: práce s barvou – barevný dialog; neverbální komunikace; práce ve dvojici; imaginace.

Průběh lekce:

Ledolamka – Molekuly

Děti představují molekuly a mohou se vždy volně pohybovat, skákat, běhat, chodit po zvoleném hracím poli až do momentu, kdy já řeknu určitý počet, do kterého se ihned musí seskupit. Vytvoří tedy několik skupinek v daném počtu a ten, který se do skupinek nedostane, vypadává. Vždy je nechám chvíli se pohybovat a v rámci jedné hry se prostřídá několik čísel. Postupně tak povypadávají téměř všichni, a nakonec zbude vítězná trojice či dvojice.

Motivační vstup

Před zahájením aktivity s názvem „Jaro se loučí se zimou“ nejprve dětem povyprávím příběh související s následující aktivitou. Děti sedí v kroužku na koberci a v klidu poslouchají. *„Jelikož zima u nás trvá déle, někdy i až do dubna, a často až květen bývá teplejším měsícem, rozhodlo se jaro v tomto měsíci rozloučit se pořádně se zimou a vystřídat ji. Proto obě roční období oblékla své nejkrásnější a nejtypičtější barvy a setkala se spolu na papírových čtvrtkách, které vidíte před sebou. Zima, pro níž jsou typické studené barvy oblékla modré, zelené a fialové odstíny, kdežto jaro si vzalo s sebou barvy teplé, tedy žluté, oranžové a červené. Avšak aby se jim jejich barvičky nesmíchaly, rozhodly se, že si je pouze ukáží a skrze ně si povypráví příběh. V příběhu se vždy střídají a respektují ukázkou barev druhého.“*

Výrazová hra – Jaro se loučí se zimou

Nejprve si s dětmi společně zopakujeme rozdíl mezi teplými a studenými barvami. Poté se děti rozdělí na dvojice a každá dvojice si sedne ke své společné papírové čtvrtce formátu A3. Jeden z dvojice si půjde vylosovat jednu barvu, která určí, jestli daný jedinec bude zástupce zimy (studené barvy) či jara (teplé barvy). Druhý jedinec získává druhou skupinu barev a mohou společně začít barevný dialog. K dispozici tedy mají vždy buď studené barvy, jako je modrá, zelená a fialová anebo barvy teplé, tedy červená, oranžová, žlutá. Ten, kdo nelosoval, tak začíná malovat první. Může malovat něco konkrétního jednoduchého nebo stačí jednoduché

skvrny, obrazce, abstraktivní tvary, různé vlnky, čáry apod. Obě děti ve dvojici se střídají a reagují jeden na druhého pouze na čtvrtce – neverbálně. Nemluví mezi sebou, neruší se a nehádají se. Pouze komunikují skrze barvy. Opět zopakujeme že se barvy nemíchají a nepřemalovávají jako v předchozím příběhu. Každá dvojice tedy maluje střídavě určité barevné skvrny, tvary tak aby na sebe vzájemně navazovaly, jako když si povídají a vypráví si společně příběh. Barvy se mohou dotknout, ale ne překrývat a míchat. Děti se snaží malovat s respektem ke svému partnerovi, ale zároveň se snaží na jeho malůvky reagovat a „odpovídat“. Postupně těmito skvrnami společně pomalují celou plochu čtvrtky formátu A3. Jakmile má některá dvojice čtvrtku pomalovanou a je s dílem hotová, počkají v klidu a tichu na ostatní dvojice.

Reflexivní dialog

„Jak jste byli spokojeni s vylosovanou skupinou barev? Jak se vám líbilo společné malování? Co se vám naopak nelíbilo a proč? Bylo snadné odpovídat druhému v malování? Vadilo vám, když váš kamarád maloval, tam kde jste chtěli vy? Jak jste se cítili, když jste museli čekat, až na vás přijde řada? Vidíte třeba ve vašem společném obrázku něco konkrétního? Připomínají vám obrazce a skvrnky nějaké konkrétní věci? Vše, co k vašemu dílu chcete říct, můžete názorně ukázat na čtvrtce.“

Reflexe:

V této lekci byly vytvořeny tři dvojice – Kája a Eliška, Ema a Pěťa a Tomáš s Martinem. Ema s Pěťou pracovaly v klidu, tichosti, nerušily se při práci a ani nijak výrazně nepřemalovávaly obrazce té druhé. Oproti tomu Kája s Eliškou stále rušily, povídaly si a spíše mezi sebou soutěžily, která danou čtvrtku více vybarví. Nedočkavě se vždy chtěly dostat „na řadu“ a nebyly příliš tolerantní a trpělivé. Kluci zřídka také vyrušovali, ale po napomenutí přestali a více se soustředili na danou práci. S přetahováním či přemalováním také trochu „bojovali“. Výsledná díla jsou ale nakonec velmi pěkná a až na drobné detailové výjimky je zde vidět většinový respekt druhého při práci. V rámci reflexivního dialogu dětem trochu vadilo čekat, než se dostanou „na řadu“, a často měly jiné představy o daném díle a jeho pokračování než jejich partner ve dvojici. Většinově je ale bavilo si takto „povídat“ skrze barvy a „odpovídat“ druhému prostřednictvím svých obrazců.

Výsledná díla:



Obrázek č. 1: autoři: Ema a Peta



Obrázek č. 2: autoři: Kája a Eliška



Obrázek č. 3: autoři: Tomáš a Martin

10.2. Druhá lekce: Barvy jara (27. května)

Cíle lekce: rozvoj představivosti, kreativity, originality; vzájemný respekt při skupinové práci.

Pomůcky: čtvrtky formátu A4, čtvrtka formátu A2, houbičky, kelímky s vodou, tempery, igelitové ubrusy, lepidlo – herkules.

Metody: práce s barvou – barevná imaginace; barevné setkávání; skupinová práce; komunikace skrze malování (neverbální).

Průběh lekce:

Ledolamka – Čáp ztratil čepičku

Na začátku hry se určí jeden, který představuje čápa, a jeho úkolem je chytat děti. Čáp spolu s ostatními dětmi říká říkanku a během ní klope nataženýma rukama před sebou. Říkanka zní takto: "Čáp ztratil čepičku, mela barvu barvičku ...". Po této části čáp řekne nějakou barvu. Úkolem dětí je co nejrychleji tuto barvu najít a dotknout se jí. Nesmí se jí však dotknout sami na sobě, ale mohou najít spoluhráče a dotknout se například jeho oblečení. Jakmile se barvy dotknou, jsou v bezpečí před čápem. Dokud se však barvy nedrží, může je čáp chytit a koho chytne jako první, vystřídá si s ním místo a stává se čápem pro další kolo.

Motivační vstup

Abych děti naladila na následující aktivitu, začnu nejprve krátkou diskuzí na téma barvy jara. Děti sedí na koberci v kroužku a pokud chtějí odpovídat, hlásí se. „*Jestli pak děti víte, jaké barvičky se nejčastěji vyskytují na jaře? Například na zahradě či v lese, na louce apod.?*“, „*A umíte si některé tyto barvy představit?*“, „*Umíte je i namalovat a přenést je tak na papír?*“, „*My si teď společně zkusíme představit, jaké možné barvy můžeme v tomto ročním období najít.*“.

Výrazová hra – Barvy jara

Děti mají předem připravené čtvrtky formátu A4 (na zemi na rozprostřených igelitech) a barvy na malování. Všichni si lehnou pohodlně a uvolněně na koberec, najdou si místo vhodné přesně pro ně, zavřou oči a poslouchají příběh, který vyprávím. Děti se během vyprávění soustředí na své představy vyvolané imaginací. Příběh: „*Pomalu k nám přichází jaro. Slunce začíná krásně hřát a svítit na celý svět. Vy spolu se svými kamarády sedíte na krásně rozkvetlé světle zelené louce. Sedíte pod jasně modrým nebem, na kterém se místy objevuje pár drobných nadýchaných bílých mráčků. Váš pohled se ale zaměří i na onu rozkvetlou louku. Všude kolem*

vás je světle zelená tráva a spousta různě barevných květin. Poblíž vidíte fialové květiny, modré, červené, žluté, oranžové, růžové a mnohé další. Když se jdete podívat blíže k fialovým, zjistíte, že jsou i lehce namodralé. Naopak u žlutých objevíte bílé skvrnky uprostřed a tak dále i u dalších květin. Jaro hraje všemi barvami. A když se pořádně rozhlédnete, tyhle jarní barvičky jsou všude kolem vás. Až budete připraveni, můžete pomalu otevřít oči a připravit se na malování.“

Děti otevrou oči a pomalu se přesuneme k druhé části této aktivity, což je již samotná malba barvami. Každý si najde opět vhodné místo na práci a vybere si čtvrtku, na kterou chce následně malovat. Tentokrát ale nemají děti k dispozici štětce, ale houbičky, kterými mohou různými pohyby a způsoby nanést barvu na dané čtvrtky. Libovolnými barvami mohou děti znázornit své dojmy a pocity z předešlé imaginace. Mají za úkol zkusit využít co nejvíce různých barev a vybarvit tak celou jejich čtvrtku. Všichni malují v klidu a vzájemně se u práce neruší. Opět vznikají spíše abstraktivní obrazce než konkrétní tvary. Děti mohou malovat vše, co je napadne v souvislosti s předchozím příběhem. Poté, co každý dodělá své dílo, přejdeme na další aktivitu.

Doteď děti pracovaly individuálně, ale nyní se pokusí o barevné setkávání ve skupině. Skupina má velkou společnou čtvrtku formátu A2. Na tento papír libovolně umístí své A4 čtvrtky z předchozí činnosti, ale tak, aby se vzájemně nepřekrývaly a zároveň aby zde jejich dílo nebylo celé, ale pouze jeho část. Společně pak takto rozmístěné čtvrtky přilepíme, aby se neposouvaly. V rámci tohoto barevného setkávání děti pokračují ve své tvorbě, ale již na společný papír. Celá skupina tak společně vybarví celou plochu papíru. Při práci je opět vyžadován klid a každý se soustředí na svou malbu. Děti nepřemalovávají spolužákovy obrazce a respektují opět každého vlastní tvorbu. Děti mají za úkol být opět potichu a v klidu, aby nerušily ostatní při výtvarné práci. Mohou spolu komunikovat pouze na papíře, a to ale s respektem a ohleduplností ke kamarádům. Postupně se tak obarví celý papír, na kterém se podílely všechny děti. Ten, kdo již skončí se „svou částí“, v klidu čeká na ostatní, až domalují, a zatím může pozorovat dotváření skupinového díla.

Reflektivní dialog

„Co jste zažili při toulání se po louce mezi barvami se zavřenýma očima?“, *„Co jste cítili při individuálním malování a co při společném tvoření?“*, *„Bylo to v něčem jiné – příjemné či nepříjemné?“*, *„Vše můžete ukázat na skupinovém díle a vysvětlit názorně.“*, *„Co znamenají pro vás jednotlivé barvy?“*, *„Malovali jste raději sami nebo se skupinou a proč?“*.

Reflexe:

V této lekci bylo účastníků pouze pět, jelikož Kája byla nemocná. Při individuální práci byly děti po většinou v klidu a tichosti. Občas se holky začaly bavit, ale po napomenutí se opět vrátily k nerušené tvorbě. V této části byl klid i proto, že každý jedinec měl své vlastní místo na práci, a tudíž je nic výrazně nerozptylovalo. V další části již děti pracovaly opět společně a vymalovávaly společnou plochu na větší čtvtce. Nyní však již nastávaly momenty, kdy se děti pošťuchovaly, štětci „soupeřily“ o část papíru a občas se i dohadovaly či přemalovávaly již namalované obrazce. Musela jsem zasahovat a opakovat jim daná pravidla, aby výsledné dílo bylo dokončeno v klidu, s respektem k ostatním a bez hádek. Děti pak v rámci reflektivního dialogu přiznaly, že pro ně bylo příjemnější, když malovaly každý zvlášť, než když se o papír začaly dělit. Současně ale ocenily výslednou výtvarnou práci, kde je vidět každého část jeho tvorby i následné společné propojení.

Výsledné dílo:



Obrázek č. 4: autoři: všichni

10.3. Třetí lekce: Oslava kytiček (3. června)

Cíle lekce: rozvoj představivosti, kreativity, originality; vzájemný respekt při skupinové práci.

Pomůcky: čtvrtka formátu A2, mastné pastely.

Metody: práce s kresbou – kresba tvrdým pastelem; skupinová práce; imaginace; neverbální komunikace.

Průběh lekce:

Ledolamka – Na ovečky a vlka

Na jedné straně vymezeného hracího pole stojí děti, které představují ovečky, a na druhé pouze jedno, které hraje vlka. Hra začíná říkankou: Vlk: „Ovečky, ovečky, pojd'te domů.“, ovečky: „Nepůjdeme.“, vlk: „Pro koho?“, ovečky: „Pro vlka.“, vlk: „Kde je vlk?“, ovečky: „V lese.“, vlk: „Co tam dělá?“, ovečky: „Houby sbírá.“, vlk: „Ovečky, ovečky, nebojte se.“. Po říkance se snaží ovečky proběhnout na druhou stranu hracího pole kolem vlka, který je chytá dotykem. Obě strany se pohybují pouze vpřed, nesmí se vracet. Vlkem chycená ovečka se stává v dalším kole také vlkem, oba pak chytají ovečky, drží se za ruce a nesmí se pustit. Hra končí pochytním všech oveček, případně se může stát vítězem poslední zbylá ovečka.

Motivační vstup

Jako i u předchozích lekcí, tak i tato aktivita má nejprve motivační začátek na vytvoření správné atmosféry a naladění dětí na následující tvořivou činnost. Začneme krátkou diskuzí v kroužku na téma jarní květiny a jejich barvy. „*Jaké možné květiny jste již mohli venku – na louce, v lese, na zahradě... vidět? Umíte některé i pojmenovat nebo přímo i nakreslit? Víte, jaké jsou možné a různé barvy jarních květin?*“ Poté dětem opět povím krátký příběh. „*Zima již odešla, jaro nám pomalu ale jistě ukazuje své krásné hřejivé barvy a postupně se ukazují i první kytičky. Jelikož mají kytičky opravdu velikou radost z přicházejícího teplejšího ročního období, uspořádají na louce uvítací oslavu. Sejdou se květiny červené jako růže, fialové jako fialky, modré jako pomměnký, bílé jako sedmikrásky či žluté jako pampelišky a společně slaví začátek jara. Jelikož si ale rádi povídají, navštěvují se vzájemně a každá květina může jiné dát dárek v podobě své barvy. Takto si společně vzájemně předají pár dárečků, které dané květiny ozvláštní a zkrášlí.*“

Výrazová hra – Oslava kytiček

Jelikož je dětí ve skupině šest, necháme pro dnešek opět jednu větší skupinku. Děti sedí kolem velké čtvrtky formátu A2 a každý si postupně vylosuje jednu barvu tvrdého pastelu, kterou bude následně kreslit na společný papír. Podle své fantazie si každý nakreslí svou barvou obrys libovolné květiny na svoji část papíru. Každý se snaží vymyslet svou květinu a „neopisovat“ od ostatních. Květiny zatím děti nevybarvují, kreslí pouze jejich obrys. Děti budou mít pro tuto část tvoření stanovenou maximální plochu, aby každý zde měl svůj stejný prostor a aby pak zbylo dost místa i na pokračování. Kdo první dokončí svou květinu, počká v klidu a tichosti na ostatní. V momentě, kdy má každý z dané skupiny vytvořenou svou květinu, přesuneme se k další části kreslení. Poté si opět děti vezmou do rukou svou vybranou barvu a „cestují“ na papíře ke květinám ostatních. Zanechávají po sobě barevnou čaru představující cestu a kytičku, kterou takto „navštíví“, mohou nějakým způsobem dokreslit, dovybarvit, vylepšit, ale tak, aby tím neškodily původní kresbě. Každá květina takto „cestuje“ ke všem svým kamarádům. Takto dotvořit květiny druhých mohou všichni z dané skupiny, vždy svou barvou a drobným neškodícím zásahem. Pokusíme se, aby se na každé květině podílelo všech šest dětí, tedy aby zde byly vidět detaily všech šesti barev.

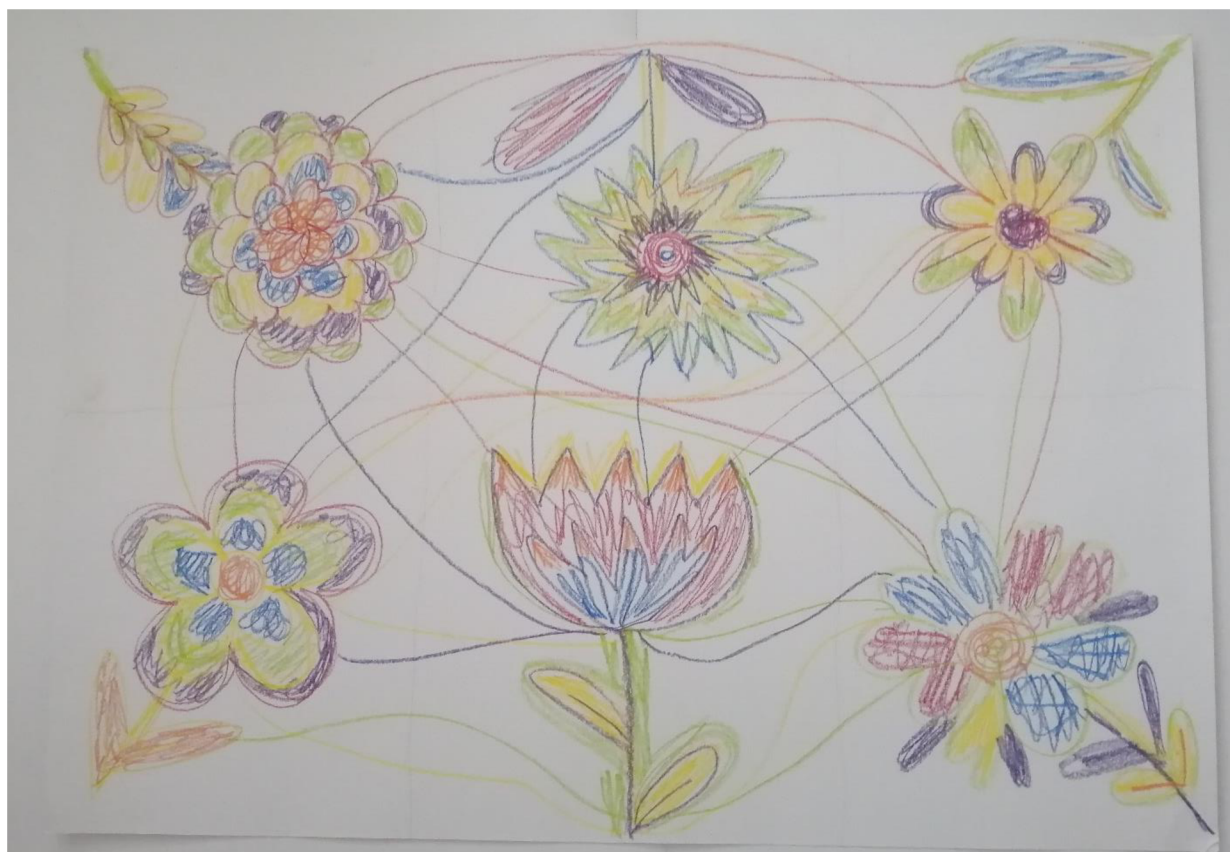
Reflektivní dialog

„Jak jste se cítili, když vám někdo dokresloval vaši květinu?“, „Jaké bylo vylepšovat kamarádovu kytku?“, „Bavilo vás pozorovat ostatní, jak vymýšlí a doladují květiny jiných?“, „Změnily byste něco na své finální kytce?“, „Líbí se vám, jak nakonec vypadá nebo byste něco udělali jinak, případně co?“, „Vše, co k vašemu dílu chcete říct, můžete názorně ukázat.“

Reflexe:

V dnešní lekci jsme opět byli v plném počtu šesti dětí. Oproti předchozím dvěma lekcím se děti při této aktivitě více soustředily, méně vzájemně rušily a jelikož se jednalo o vylepšování kamarádovy květiny, neprobíhaly zde téměř žádné dohady či „souboje“ o papír. Jediné, kde jsem děti musela zastavovat, byly situace, kdy nevěděly, kdy přestat se svou částí vylepšování a kdy dát prostor i jiným barvám. Následkem toho pak některé květiny měly určité barvy výraznější a jiné barvy pak tolik nevynikly. Vždy jsme společně vymysleli, jak danou květinu poupravit i další barvou, aby na každé byla vidět práce každého z dětí. Při reflektivním dialogu nám některé děti sdělily, že měly jiné představy o své květině, ale že je bavilo své nápady využít u té cizí. Jelikož se děti vždy soustředily na svou přidělenou květinu, nevnímaly, co se odehrává s tou jejich původní, a neměly tak příliš prostor pro případné neshody a dohady.

Výsledné dílo:



Obrázek č. 5: autoři: všichni

10.4. Čtvrtá lekce: Jak se rodí ptáčci (10. června)

Cíle lekce: rozvoj představivosti, kreativity, originality; vzájemný respekt při skupinové práci.

Pomůcky: čtvrtky formátu A5 – vystřižená vajíčka, čtvrtka formátu A2, barevné papíry formátu A4, pastelky, fixy, gelové fixy, lepidlo – hercules, nůžky.

Metody: kresba pastelkami, fixami, gelovými fixami; skupinová práce; imaginace; trénování vcítění se do někoho jiného – ptáků a jejich mláďat.

Průběh lekce:

Ledolamka – Mrazík

Na začátku se zvolí jeden, který představuje Mrazíka. Po pokynu ke spuštění hry má Mrazík za úkol všechny ostatní děti pochytat a tím je „zmrazí“. Dítě, které je takto chycené, musí stát nehnutě na místě a čekat na záchranu. Ostatní, kteří mohou volně běhat, mohou svého spoluhráče osvobodit tím, že ho podlezou a daný jedinec může opět utíkat. Mrazík vyhrává tehdy, když jsou všichni „zmražení“ a nemohou proto dál běhat. Pokud se to ale Mrazíkovi nepovede ve zvoleném čase (cca 10 až 15 min), vyhrává tým utíkajících. Případně je poté možné zvolit jiného Mrazíka.

Motivační vstup

Pro motivování dětí k následující výtvarné aktivitě začnu opět krátkou diskuzí na téma ptáci. „Víte děti, jak se rodí ptáci?“, „Odkud pochází malý ptáče?“, „Co proto, aby se z vajíček vyklubala mláďata, musí udělat jejich ptačí rodiče?“, „Viděli jste někdy takové ptačí hnízdo?“, „Kde se nejčastěji nachází?“, „Nebo viděli jste i přímo mladá ptáčata? Třeba kachničky?“, „My si dnes také zahrajeme na ptáčky.“, „Nejprve vytvoříme taková různá vajíčka a poté zkusíme vytvořit společně velké hnízdo, ve kterém se mohou ptáčata vyklubat.“

„Pro jaro je velmi typické, že si ptáci stavějí hnízda pro své potomky. Shánějí k tomu potřebný přírodní materiál, aby vše krásně drželo a vytvořilo hezký domeček pro vajíčka. Pokud vše půjde tak, jak má, z těchto vajíček, o které se rodiče budou láskyplně starat, se později vyklubou noví ptáčci, připraveni prozkoumat svět.“

Výrazová hra – Jak se rodí ptáčci

Začneme nejprve individuální prací, kdy si každý zvlášť vezme šablonku vajíčka přibližně formátu A5 a sám ji podle sebe vymaluje. Děti mohou kreslit pastelkami, fixami či gelovkami. Vajíčko si vytvoří sami podle toho, jak se jim líbí. Mohou na něj kreslit abstraktní

ornamenty, ale i něco konkrétního, jako např. kytičky. U tohoto tvoření dětem zopakují, že i ptáčci mají svá vajíčka různé a odlišné. Některá jsou šedá, jiná i třeba modrá či zelená a jsou i taková, co jsou zdobená např. tečkami. Pokud je již někdo hotov se svým vajíčkem, počká v klidu a tichosti na ostatní, případně jim může pomoci, pokud by o to někdo projevil zájem. Jakmile mají všichni svá dílka dotvořena, přesuneme se k druhé části.

Na zemi leží čtvrtka formátu A2. Děti mají za úkol natrhat různé barevné papíry na malé kousky, které následně budou postupně lepit na tento velký papír a tvořit tak zmíněné ptačí hnízdo. Na papír formátu A2 dáme velké množství herkulesu a „posypeme“ jej barevnými kousky našeho budoucího hnízda. To opakujeme ve více vrstvách a následně umístíme i velké množství papírových kousků na papír volně bez lepidla. Dětem při této části činnosti zopakujeme, že i ptáci takto hledají a přinášejí do stavby hnízda spoustu různých větviček, proutků a dalšího přírodního materiálu proto, aby vytvořili vhodné prostředí pro líhnutí svých mláďat. Poté, co je barevné společné hnízdo dotvořeno, si každé dítě najde své vajíčko a umístí jej libovolně do jeho nového domova. Jelikož je zde i spousta volného „materiálu“, můžou tak děti svá vajíčka v hnízdě lépe schovat, aby jej tak ochránily před možným nebezpečím zvenčí.

Reflexivní dialog

„Bavila vás představa, že jste ptáčci a staráte se takto o vaše mláďata?“, „Bylo pro vás snadné vytvořit vašemu vajíčku vhodný domov - hnízdo?“, „Tvořili byste raději hnízdo sami nebo vás skupinová práce bavila?“.

Reflexe:

Na dnešní lekci jsme se opět sešli v plném šesti-členném počtu. Při individuální práci, tedy tvorbě různých vajíček, byl ve skupině celkem klid. Občas si holky vzájemně braly gelovky či fixy, ale vše se vždy vyřešilo bez hádek. Trhání barevných papírů děti velmi bavilo, ale často-krát pak vznikl velký hluk a musela jsem děti napomínat. Poté jsme s dětmi přešli ke druhé části, tedy ke tvoření hnízda pro jimi vytvořená vajíčka. Tato část měla u dětí také úspěch, jelikož braly vajíčka jako svá budoucí ptáčátka a pečlivě si je schovávaly různě ve hnízdě. Během reflexivního dialogu se děti svěřily, že je velmi bavila představa, že jsou ptáčci a mají se takto postarat o svá mláďátka. Taktéž se téměř všichni shodly na tom, že byly rády, že hnízdo tvořily společně, jelikož mnohem rychleji natrhaly velkou hromadu malých papírků, než kdyby si každý měl takto velké hnízdo dělat sám.

Výsledné dílo:



Obrázek č. 6: autoři: všichni



Obrázek č. 7: autoři: všichni



Obrázek č. 8: autoři: všichni

10.5. Pátá lekce: Jaro v celé své kráse (17. června)

Cíle lekce: rozvoj představivosti, kreativity, originality; vzájemný respekt při skupinové práci.

Pomůcky: čtvrtky formátu A4, vodovky, štětce, kelímky s vodou, relaxační hudební nahrávka pro navození jarní nálady.

Metody: malba vodovkami za přítomnosti klidné hudby; individuální práce; imaginace.

Průběh lekce:

Ledolamka – Housenka a kuře

Jedno dítě pro tuto aktivitu představuje kuře. Ostatní děti jsou housenka. Děti představující housenku utvoří za sebou zástup a chytí se za ramena nebo za boky tak, aby se nerozpojily. Kuře má za úkol „sníst konec ocasu“ housenky, tedy posledního hráče v zástupu, a to pouhým dotekem. Když kuře poslední dítě chytí, daný jedinec vypadává. Kuře tak postupně „sní“ celou housenku, tedy všechny děti, a v tento moment kuře vyhrává.

Motivační vstup

Jako i předchozí lekce, tak i tato po ledolamce nejprve začne krátkým motivačním příběhem, který dětem povím. *„Jaro se nám již předvedlo ve všech svých barvách a typických znacích. Všude kvetou barevné a voňavé květiny, sluníčko hřeje a svítí do všech stran, mláďata zvířat se buďto rodí anebo již vesele běhají po světě. Vše je barevné, voňavé a hřejivé. Nebe je bez mráček či s pár bílými obláčky a občas jak je pro jaro zvykem, může i zapršet. Zahrádky u baráček taktéž jaro pociťují a teplé paprsky střídající dešťové kapky jim opravdu prospívají. Jejich květiny rostou do krásy a rozmanitosti. Určitě jste již byli na nějakém výletě, když je takhle krásně. Například vláčkem za dobrodružstvím, či s pejskem na procházce do lesa nebo se například jít vykoupat někde k vodě apod. Jaro můžete krásně všude kolem sebe vidět, cítit, ale mimo jiné i slyšet. Můžete slyšet ptáčky, jak zpívají, dešťové kapky, jak dopadají na zem, žabku u rybníka, jak žbluňkne do vody apod. Zkrátka zapojte všechny smysly a víte, že jaro je v celé své kráse tady.“*

Výrazová hra – Jaro v celé své kráse

Po úvodním příběhu položím dětem pár otázek: *„Co si představíte, když se řekne jaro?“*, *„Co jste třeba už zažili či co pro vás znamená jaro?“* Nyní má každý jedinec připravenou v hlavě již nějakou představu či nápad, který by chtěli přenést na papír. K navození správné tvořivé atmosféry a k vytvoření jarní nálady i uvnitř nám napomůže například tato nahrávka:

<https://www.youtube.com/watch?v=W1Y4FkCT05o> (*relaxační zvuky přírody*). Před samotným tvořením se můžou děti nejprve zaposlouchat, zavřít oči a nechat pracovat svou vlastní fantazii. Pokud již chtějí, mohou začít malovat. Tentokrát je tématem cokoliv, co je napadne pod slovem jaro. V této lekci se spíše jedná o konkrétní malůvky. Ať už něco z jejich života, vzpomínek či zážitků anebo zkrátka cokoliv, co si pod tímto pojmem samy představí. K jejich tvorbě jim po celou dobu napomáhá i výše zmíněná skladba. Mohou tak nechat svou fantazii vést právě touto doprovázející hudbou a tvořit tak něco, co jim melodie připomíná, co se jim díky ní vybaví či nechat promítnout na papír pocity, které v nich ať už jaro samotné či tato nahrávka vyvolává. Děti tedy mají každý k dispozici svou čtvrtku formátu A4 a malují na něj za přítomnosti relaxační klidné hudby cokoli, co se jim vybaví, když se řekne jaro. Malují každý zvlášť, vzájemně se neruší a v klidu a tichosti tvoří vše podle svých vlastních pocitů a fantazie. Poté, co svá dílka děti dokončí, mohou, pokud chtějí, ostatním povyprávět o tom, co pro ně znamená jaro. Mohou ostatním ukázat svůj obrázek a popsat jej. Pokud ale nechtějí, nemusí, tato část je dobrovolná.

Reflektivní dialog

„Jaké pro vás bylo malovat při hudbě?“, „Libilo či nelíbilo se vám to a proč?“, „Chtěli byste takhle tvořit a v pozadí nechat opět hrát určitou relaxační hudbu?“, „Jaké pocity ve vás přímo tato melodie vyvolávala?“, „Myslíte si, že jste se díky ní lépe soustředili na výtvarnou práci?“.

Reflexe:

Této lekce se zúčastnily pouze čtyři děti, jelikož Ema a Eliška byly nemocné. Tématem dnešní lekce bylo malování za přítomnosti hudebního pozadí. Během vyprávění příběhu pozorně poslouchaly, nevyrušovaly a čekaly, co bude dnes za úkol. Nejprve se dětem výše zmíněná metoda příliš nezalíbila a působily na mě, že budou podobně roztržité a nesoustředěné, jak by tomu bylo bez hudebního podtextu. Po určité chvíli se ale zklidnily, zaposlouchaly se do relaxační melodie a opravdu v klidu a tichosti přenášely své myšlenky, zážitky a pocity na dané čtvrtky. Během výtvarné tvorby se vzájemně nerušily, respektovaly se a vytvořily tak velmi pěkná dílka. V rámci reflektivního dialogu přiznaly, že malování s hudbou v pozadí je velmi bavilo a rádi by takto malovaly častěji. Daná melodie se jim líbila, myslely při ní na jaro, kytičky, sluníčko a další typicky jarní znaky. Myslím si, že přítomnost takovéto relaxační hudební znělky zlepšila jejich soustředěnost, pozornost a trpělivost, což jen vyvolalo příjemnější atmosféru na výtvarné tvoření.

Výsledná díla:



Obrázek č. 9: autoři: všichni

10.6. Šestá lekce: Dopis Sluníčku (24. června)

Cíle lekce: rozvoj představivosti, kreativity, originality; vzájemný respekt při skupinové práci; zrekapitulování celého kurzu (závěrečná reflexe).

Pomůcky: čtvrtky formátu A3, barevné papíry formátu A4, pastelky, fixy, lepidlo, nůžky.

Metody: práce s papírem, kresba pastelkami či fixami; individuální práce; imaginace.

Průběh lekce:

Ledolamka – Rybičky, rybičky, rybáři jedou

Na začátku se určí zájemce, který hraje rybáře a ten si stoupne na jednu stranu vymezeného prostoru. Ostatní děti – „rybičky“ – jdou do „houfu“ na druhý konec hracího pole. Před samotnou hrou vyzve rybář rybičky k pohybu. Rybář nejprve zvolá: „Rybičky, rybičky, rybáři jedou!“ a rozeběhne se směrem k rybičkám. Nato se rybičky snaží dostat na druhou stranu hracího pole (tam, kde byl dříve rybář) a musí to provést tak, aby je rybář nechytil. Ten běží naproti rybičkám a snaží se jich pochytnat co nejvíce, přičemž může běžet jen vpřed (nesmí se vracet). Koho se dotkne, stává se také rybářem a další kolo také loví. Rybáři se při chytání vezmou za ruce, nesmí se pouštět a vytvoří tak „rybářskou síť“, prostřednictvím které pochytnají více rybiček. Hra končí, když jsou všechny rybičky pochytnané, případně pokud zbude jedna vítězná rybička.

Motivační vstup

Na závěrečnou lekci mám pro děti připravenou aktivitu, která je naladí na blížící se léto a prázdniny. „Kdo z vás se již nemůže dočkat prázdnin?“, „A na co se nejvíce těšíte?“, „Společně jsme si představili nejdůležitější znaky jara – vzpomenete si na některé z nich?“, „Jaké aktivity jsme třeba v průběhu celého kurzu uskutečnili?“, „Objevovali jsme typické barvy pro toto roční období, jak se například liší od předešlé zimy, poté jsme si představili některé jarní květiny a pověděli jsme si něco málo o rození mláďat na jaře. Minulý týden jsme téma jaro tzv. ukončili tím, že jste sami tvořili cokoliv, co vás napadlo pod tímto pojmem. Nyní se k nám ale pomalu a jistě blíží další krásné roční období, a tím je léto.“

Výrazová hra – Dopis Sluníčku

„Když se řekne léto, jaké pocity to ve vás vyvolává?“, „Na co se z léta nejvíce těšíte?“, „Víte, co budete například s rodiči či s kamarády dělat během prázdnin?“, „Jedete nebo letíte třeba někam na dovolenou?“, „Máte třeba nějaké přání či plány, na které se v létě těšíte?“. „My si dneska společně vytvoříme dopisy směřované přímo Sluníčku. Cokoli, co chcete, aby se v létě stalo nebo co víte, že bude a nemůžete se dočkat, to budete Sluníčku do dopisu „psát“, tedy kreslit.“

Nejprve si společně s dětmi vytvoříme obálku, a to jednoduchým přeložením čtvrtky formátu A3 na půl. Poté, co má každý takto vytvořenou otevírací obálku, vytvoříme adresu Sluníčka, aby se k němu všechny dopisy v pořádku dostaly. Budeme potřebovat barevné papíry, nůžky a lepidlo. Nejprve kdo chce, může na obálku nalepit celý libovolný barevný papír formátu A4, představující nebe. Dalším úkolem dětí bude vystříhnout podle jejich představ obrys sluníčka a jeho paprsků. Můžou si vybrat i jiné barvy než žlutou a oranžovou jakožto ty, které jsou typické pro slunce. Mají k dispozici všechny možné barevné papíry a tak, jak si sluníčko a paprsky představí, následně vystříhnou je pouze na nich a na jejich fantazii. Mohou také vystříhnout například mráčky. Poté, co mají všechny potřebné části vystřiženy, nalepí celé sluníčko na přední vnější část obálky, aby sloužilo jako přesná adresa budoucího dopisu.

V momentě, kdy mají všechny děti své adresy Sluníčka nalepeny, můžeme přejít k další části této výtvarné aktivity. Děti rozloží papír formátu A3 a dovnitř něho nakreslí či napíší pastelkami nebo fixami to, na co se nejvíce těší, až přijdou prázdniny a léto. Přenesou na papír svá přání a sny týkající se léta, ale i například aktivity, o kterých ví, že nastanou, a oni se jich již nemohou dočkat. Jedná se o dopis Sluníčku, takže Sluníčko jim jejich plány splní a děti tak mohou rozvíjet i svou fantazii. V závěru této aktivity děti mohou, ale i nemusí, ostatním ukázat svůj dopis a povědět jim o svých přáních, na které se nejvíce v létě těší. Mohou si vzájemně povyprávět o tom, co budou o prázdninách dělat, ale opět je tato část dobrovolná a nikoho k ní nutit nebudeme.

Během tvoření, ale i po dokončení této aktivity, se společně s dětmi podíváme na jejich minulá díla z celého proběhlého artefietického kurzu a povíme si, co je nejvíce bavilo, či které z děl se jim takto v porovnávání nejvíce líbí, co by například chtěli udělat jinak, co se jim líbí na dílech ostatních, zda-li by podobné činnosti chtěly zopakovat apod.

Výsledná díla:



Obrázek č. 10: autoři: všichni

Reflektivní dialog k celému kurzu

„Co se vám nejvíce líbilo z uplynulých aktivit?“, „Jaké tvoření vás nejvíce bavilo?“, „Bylo něco, co se vám přímo nelíbilo a bylo vám nepříjemné a proč?“, „Když se teď podíváte na výsledné obrázky, napadá vás, co byste namalovali jinak či jak byste jinak spolupracovali?“, „Myslíte si, že kdybyste nepřemalovávali spolužákovy malůvky, že by obrázky vypadaly lépe?“, „Chtěli byste někdy podobné aktivity zopakovat?“, „Bavila vás i skupinová práce, kdy jste na jednom obrázku dělali například všichni, nebo raději tvoříte každý sám?“, „Myslíte si, že je důležité umět spolupracovat – ať už s kamarády nebo ve třídě apod.?“, „K čemu je to dobré?“.

11. Reflexe celého kurzu:

Artefiletický kurz s danou šestičlennou skupinou dětí mě velmi bavil a podle reakcí a odpovědí dětí to bylo vzájemné. Dětem se výtvarné činnosti líbily a jak individuální tvorbu, tak i tu společnou si zpětně velmi užily a ocenily konečná artefiletická dílka, které jim budou sloužit jako příjemné vzpomínky na proběhlý kurz. Věřím, že v budoucnu podobné aktivity stavěné na těchto hodnotách vřele uvítají.

Jelikož skupina nebyla až tak početná, byla práce s ní snazší než kupříkladu v mé praxi v družině, kde jsem měla na starost celou třídu. Mohla jsem se všem jednotlivcům spravedlivě a pečlivě věnovat a každému tak pomoci, s čímkoliv za mnou přišli. Snadněji se v daném kolektivu udržoval klid a pořádek, a tak i spolupráce a týmová tvorba probíhala v příjemnější atmosféře. Případné neshody, hluk či dohady se snadno vyřešily a vždy jsme společně dosáhli předem určených cílů u každé z lekcí.

Myslím si, že v rámci uskutečněného kurzu artefiletiky jsme byli schopni naplnit hlavní a vedlejší cíle stanovené na počátku psaní mé práce. Podpora kreativity, představivosti, originality a zdravého sebevědomí u všech zúčastněných je samozřejmostí u každé z lekcí, a tak jsem na to vždy kladla důraz, aby pro všechny účastníky byly tvořivé činnosti příjemným trávením společného odpoledne. Hlavním cílem, který vedl celý náš kurz, bylo zdůraznění vzájemného respektu při individuální, ale hlavně i při skupinové práci, aby děti rozvíjely svoji toleranci a také aby braly ohled na ostatní při jakékoli činnosti. Domnívám se, že náš výtvarný kroužek tomuto bodu alespoň částečně napomohl a podpořil děti v rozvoji této vlastnosti, která jim bude užitečná i při jejich dalších volnočasových, ale i jiných aktivitách. Každou další lekcí bylo u dětí patrné respektování a tolerance ostatních dětí lepší. Děti postupem kurzu lépe snášely společné tvoření a více respektovaly jedinečnost a zapojení každého jednotlivce. V neposlední řadě jsem se snažila cílit i na samotný rozvoj sebereflexe v rámci reflektivních dialogů, zpětné vazby a společného povídání si o daných dílech, tvorbě a vzniklých situacích.

Celkově mě tvorba a realizace kurzu velmi bavila a nadšení dětí bylo pro mě adekvátní odměnou. Díky nim jsme viděla, že kurz splnil, co splnit měl, že mnou vytvořené aktivity byly pro děti vhodné a společně jsme tak vytvářeli příjemnou, přátelskou a přívětivou atmosféru, ve které byla radost daný kurz tvořit. Věřím, že jak já, tak i děti jsme si z kurzu odnesli, co jsme měli, budeme na něj vzpomínat jako na jedinečné společné strávení odpoledních hodin a výtvarná dílka budou v budoucnu sloužit jako příjemné vzpomínky na tento zážitek.

Seznam použité literatury

- 1) BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, 306 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.
- 2) HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 127 s. ISBN 978-80-7290-471-6.
- 3) HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Přeložil Helena HARTLOVÁ. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- 4) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- 5) LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1272-0.
- 6) POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 111 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3120-8.
- 7) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- 8) SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-7290-130-3.
- 9) SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997, 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- 10) SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001, 281 s. ISBN 80-7290-066-8.
- 11) SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010, 167 s. ISBN 978-80-7361-079-1.
- 12) SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Vydání třetí. Praha: Portál, 2019, 194 s. ISBN 978-80-262-1557-8.