



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Artefiletika v lesní mateřské škole

Vypracovala: Eva Kratochvílová
Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Martina Lietavcová, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 23. března 2024

Eva Kratochvílová

Poděkování

Děkuji Mgr. et Bc. Martině Lietavcové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při vedení mé bakalářské práce. Děkuji celé své rodině za podporu.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá artefiletikou v lesní mateřské škole. Cílem práce je zjistit, jaké artefiletické činnosti může pedagog realizovat v podzimních měsících ve venkovním prostředí mateřské školy. Práce má část teoretickou a praktickou. Teoretická část seznamuje s lesní mateřskou školou a pojmem artefiletika a dále shrnuje prosociální vývoj dítěte předškolního věku. Praktická část nabízí náměty na artefiletické činnosti mimo budovu mateřské školy se zaměřením na prosociální chování ve skupině. Ve výsledcích jsou shrnuty poznatky, které byly v průběhu realizace zjištěny.

Klíčová slova: lesní mateřská škola; artefiletika; prosociální chování; spolupráce; předškolní věk

Abstract

The bachelor's thesis engages in artefiletics in forest kindergarten. The aim of this thesis is find out which artefiletics activities educator can realize outside in autumn months. The piece of work consists of the theoretical and practical part. The theoretical one represents the forest kindergarten and artefiletics. It also summarizes prosocial development of preschool children. The practical part offers proposals of artefiletics activities organized out of the building of the kindergarten. It is focused on prosocial behaviour in group. Findings, which were during realization discovered, are summed up in the results.

Key words: forest kindergarten; artefiletics; prosocial behaviour; cooperation; preschool age

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. LESNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA	10
1.1. Historie lesních mateřských škol	10
1.2. Co je lesní mateřská škola	10
1.3. Vybavení do lesní mateřské školy	12
1.4. Zázemí lesní mateřské školy	12
1.5. Volná hra	13
2. SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	17
2.1. Emocionální vývoj	17
2.2. Sociální vývoj	19
2.2.1. Socializace	19
2.2.2. Prosociální chování	20
3. ARTEFILETIKA	22
3.1. Prožitkové učení	22
3.2. Tvořivost	22
3.3. Evokace	23
3.4. Artefiletika a arteterapie	23
3.5. Začátek artefiletické činnosti	25
3.6. Průběh artefiletické činnosti	25
3.7. Závěr činnosti	26
PRAKTICKÁ ČÁST	29
4. Cíl a evaluační otázky	30
5. Metodologie	31

5.1.	Výzkumný vzorek	31
6.	Realizace	33
6.1.	Snímání obrazu země.....	33
6.2.	Zahrádka na talíři	36
6.3.	Les, obkreslování půdy (monotypie).....	39
6.4.	Malování blátem	41
6.5.	Empaketaž, obalování stromů	43
6.6.	Otisky listů.....	45
6.7.	Hnízda	48
6.8.	Land art	50
7.	VÝSLEDKY	52
7.1.	Jak ovlivnila evokace úspěšnost artefiletické činnosti?.....	52
7.2.	Jak se děti v lesní mateřské škole zapojovaly do artefiletických činností?... 52	52
7.3.	Jak se projevvalo prosociální chování mezi dětmi v průběhu artefiletických činností?.....	53
7.4.	Jak děti reagovaly při reflektivním dialogu vzhledem ke svému věku?.....	54
8.	DISKUZE.....	57
	ZÁVĚR.....	60
	LITERATURA	61
	Literární zdroje.....	61
	Internetové zdroje	64

ÚVOD

Lesní mateřská škola je alternativní vzdělávací směr předškolního vzdělávání, ve kterém tráví děti se svými průvodci většinu dne venku v přírodě. V posledních letech stoupá zájem o tento typ předškolního zařízení, proto roste počet lesních mateřských škol a lesních klubů. Rodiče vnímají jako největší benefit těchto zařízení fakt, že jsou jejich děti větší část dne mimo uzavřené budovy, bez velkého množství hraček a chytrých technologií. V lesní mateřské škole plyne rok v souladu s přírodou, kdy se děti i se svými průvodci musí těmto přírodním podmínkám přizpůsobit.

Lesní prostředí klade na děti vyšší nároky v oblasti hrubé motoriky, která je intenzivně rozvíjena. Vzhledem k charakteru prostředí se děti postupně učí odhadovat své možnosti a chápat, co jejich tělo zvládne a co naopak už ne. Děti ví, že je dobré spoléhat na své schopnosti, ale zároveň je potřeba s ostatními v kolektivu spolupracovat. V lese mohou nastat situace, na které jednotlivec nestačí a potřebuje pomoc. Dítě se během roku může potýkat, zejména v souvislosti s počasím, s pocity nepohody a vyhledává mezi svými vrstevníky oporu. Naučit děti fungovat ve společenství tak, aby se respektovaly s druhými je jedním z úkolů předškolního vzdělávání. Artefiletické činnosti probíhají ve skupině, proto mohou být prostředkem k rozvoji prosociálních kompetencí v kolektivu dětí předškolního věku.

Artefiletika spojuje přirozenou formou výtvarný prožitek a uvědomění si vlastních dojmů z činnosti. Artefiletický dialog umožňuje dětem předškolního věku zdokonalovat se ve vyjadřování a sdělování svých zážitků. Pomáhá dětem poznat sebe sama, nebát se promluvit a vyjádřit svůj vlastní názor. Artefiletika pomáhá uvědomit si, že každý jsme individualitou, můžeme se ve svých vyjádřeních rozcházet, stejně tak jako spolu můžeme souhlasit. Artefiletické činnosti zároveň rozvíjí velmi důležitou dovednost, kterou je umění naslouchat. Dokázat se zklidnit a vyčkat, až druhý řekne, co je pro něj důležité, co se mu líbilo, či co ho právě tíží, to je v dnešní uspěchané době velmi těžký úkol. Artefiletika může být pro učitele v mateřské škole pomocníkem při rozvíjení vztahů ve skupině a pomáhat mu tak s tvorbou pozitivního klimatu třídy.

TEORETICKÁ ČÁST

1. LESNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA

1.1. Historie lesních mateřských škol

První lesní mateřské školy začaly vznikat ve druhé polovině 20. století v Dánsku (Opravilová, 2016). Zakladatelkou byla Ella Flatau, která s několika dalšími rodiči trávila pravidelně dopoledne v lesním prostředí, protože v kamenných školkách nebyl dostatek volných míst pro jejich děti (Asociace lesních mateřských škol, 2023). Postupně se myšlenka tohoto předškolního vzdělávání rozšířila do Německa, Švédska, Švýcarska a Rakouska (Opravilová, 2016). V roce 2004 vznikla při Toulcově dvoře v Praze první mateřská škola o dvou třídách zaměřená na ekologickou výchovu a v roce 2009 pak začaly vznikat první lesní mateřské školy v Řevnici, Tišnově a Praze. V roce 2010 vznikla Asociace lesních mateřských škol, která komunikuje se státní správou. V roce 2016 se jí podařilo ukotvení lesních mateřských škol v zákoně jako plnohodnotné předškolní vzdělávání. Tato instituce se věnuje vzdělávání průvodců, ředitelů a dalších lidí, kteří mají zájem o seznámení se s problematikou lesních mateřských škol a zároveň poskytuje standardy kvality, kdy certifikuje lesní mateřské školy a tím zaručuje jejich dobré jméno (Asociace lesních mateřských škol, 2023).

1.2. Co je lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola je alternativní předškolní vzdělávání, kde děti tráví většinu dne za každého počasí venku v přírodě (Vošahlíková, 2012). „Alternativní se mohou označit školy, které se částečně nebo zcela odlišují cíli, učebními obsahy, formami a metodami i organizací školního života od stávajících státních a veřejných škol“ (Opravilová & Kropáčková, 2005, s. 40). Podle § 34 odstavce 9 zákona 561/2004 Sb. se za lesní mateřskou školu považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu.

Lesní mateřská škola je zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení, získává finanční příspěvky od státu, je kontrolována Českou školní inspekcí a Krajskou hygienickou stanicí, řídí se zákonem 561/2004 a děti zde mohou plnit poslední povinný předškolní rok. Oproti tomu lesní kluby jsou neziskové komunitní projekty, kontrolním orgánem jsou rodiče a řídí se občanským zákoníkem 89/2012 Sb. V roce 2023 bylo na území České

republiky více než 200 lesních mateřských škol a lesních klubů (Asociace lesních mateřských škol, 2023).

Lesní mateřské školy jsou tedy oficiální státem uznávanou formou předškolního vzdělávání (Daniš & Danišová, 2020). Z výzkumů vyplývá, že děti z lesních mateřských škol jsou na tom z hlediska školní připravenosti srovnatelně, či lépe než děti z běžných mateřských škol. Časté obavy rodičů o připravenosti jejich dítěte na povinnou školní docházku jsou tedy liché. Předškolákům se věnuje v lesních mateřských školách stejná pozornost jako je tomu u běžných mateřských škol (Vošahlíková, 2012).

Daniš (2016) ve své publikaci zmiňuje, že dnešní děti tráví venku méně času, než tomu bylo u jejich rodičů a prarodičů. Výzkumy uvádějí, že některé děti tráví venku pouze 25 minut za týden. „Důraz na pobyt a pohyb venku, na čerstvém vzduchu, v harmonickém přírodním prostředí kladli mnozí reformátoři, například Rousseau, Štorch, Burbank“ (Jančaříková, 2021, s. 86). V lesních mateřských školách se posiluje obranyschopnost díky přizpůsobování se organismu rozdílným venkovním teplotám. Viry se ve venkovním prostředí nedrží tak jako v uzavřených prostorech a tím pádem je nemocnost dětí z lesních mateřských škol nižší, než u dětí z běžných mateřských škol. Protože je pobyt venku velmi častý, hrozí naopak napadení klíštětem, proto je vhodné používání repelentů či očkování (Vošahlíková, 2012). Robertson (2014) ve své knize poukazuje na výzkumy, jenž dokazují, že přírodu člověk nepotřebuje jen k přežití, ale i ke svému vzkvétání.

Lesní mateřská škola může fungovat samostatně, to znamená, že nemá zázemí využitelné po celý den (jurta, týpí). Některé samostatné lesní mateřské školy nemají dokonce žádné zázemí. V případě nepříznivého počasí mají dohodu s nějakou jinou institucí, kam mohou přijít (knihovna, skautská základna atd.). Velmi rozšířeným typem je lesní třída při mateřské škole, kde je obvykle zázemím budova mateřské školy nebo zázemí v blízkosti lesa. Tento typ je rozšířený především v Dánsku (Vošahlíková, 2012).

Ideálním počtem je 12-22 dětí na minimálně dva průvodce. Asociace lesních mateřských škol uvádí, že v českých lesních mateřských školách je průměrně 12 dětí a dvě až tři dospělé osoby (Vošahlíková, 2012).

1.3. Vybavení do lesní mateřské školy

V lesní mateřské škole není špatného počasí, ale špatného oblečení. Před nástupem dítěte do lesní mateřské školy je nezbytné promluvit s rodiči, sdělit jim zkušenosti s oblékáním dětí a upozornit je na to, že se jejich ratolesti nebudou ze školky vždy vracet čisté. Základním oblékacím pravidlem je vrstvení. V zimě je zásadní spodní funkční vrstva, která odvádí pot a zajišťuje pocit sucha, dále jedna až tři vrstvy dle venkovní teploty, teplá a prodyšná bunda s vysokým vodním sloupcem (nevhodné jsou zateplené pláštěnky, ve kterých se děti zapaří), svrchní kalhoty mají být vodotěsné. V létě jsou vhodné světlé barvy a tenčí materiály, je doporučeno mít dlouhé rukávy i nohavice, to vše jako ochrana před sluncem, větvemi a klíšťaty. Nejvhodnější obuví je celoročně kotníčková obuv, v blátivém počasí pak holínky. Každé dítě by v batohu na zádech mělo mít pití, svačinu, náhradní oblečení, ustřiženou karimatku, aby si na ni mohlo v lese sednout. V zázemí má každé dítě sadu náhradního oblečení a označený spací pytel. Průvodce má v batohu mobilní telefon s kontakty na rodiče, lékárníčku, plachtu (sloužící jako podložka nebo přístřešek), karimatku, univerzální náhradní oblečení, igelitové sáčky, papírové kapesníky, vlhčené ubrousky, provázek (Vošahlíková, 2012).

1.4. Zázemí lesní mateřské školy

Pro zřizovatele lesní mateřské školy jsou výhodou nižší pořizovací i provozní náklady než u běžné mateřské školy. Zázemím může být indiánské týpí, mongolská jurta, maringotka, chata, srub či nevyužívané veřejné a soukromé prostory. Pro stavbu chat a srubů je na rozdíl od jurt a jiných typů stanů potřeba stavební a jiná povolení. Vytápění ve stanech je zajištěno kamny s komínovou rourou nebo otevřeným, avšak dobře chráněným ohništěm (Vošahlíková, 2012).

Podle § 9 vyhlášky č. 410/2005 Sb. platí následující:

- v lesní mateřské škole musí být zabezpečen dostatek pitné vody k pití, osobní hygieně a pro potřeby poskytnutí první pomoci. K donášení nebo dovozu pitné vody mohou být použity pouze pro tento účel vyčleněné čisté a uzavíratelné nádoby zhotovené z materiálů určených pro styk s potravinami.

- v bezprostřední blízkosti zázemí lesní mateřské školy nebo v zázemí lesní mateřské školy musí být umístěno hygienické zařízení se záchodem a tekoucí pitnou vodou a prostředky osobní hygieny, zejména toaletní papír, mýdlo a prostředky pro hygienické osušení rukou.
- zázemí lesní mateřské školy musí být udržováno v čistotě, suchu a ve stavu neohrožujícím zdraví dětí, musí být vybaveno prostředky pro poskytnutí první pomoci a musí umožňovat uložení osobních věcí dětí a materiálního vybavení lesní mateřské školy.
- zázemí lesní mateřské školy dále musí umožňovat ochranu dětí před nepříznivými klimatickými podmínkami.

Součástí zázemí lesní mateřské školy bývá vodní tok, jezírko, záhony, vrbové stavby jako jsou tunely, plůtky a iglú, zvířata (králíci, ovce, slepice), kompost, smyslový chodníček, pískoviště nebo blátoviště (Vošahlíková, 2012).

1.5. Volná hra

Podle sdělení č. 104/1991 o sjednání Úmluvy o právech dítěte je hra jedním ze základních práv dětí. Opravilová a Gebhartová (2005) označují hru jako hlavní činnost v životě dítěte, jejímž pozorováním můžeme lépe pochopit vnitřní svět dítěte, vliv prostředí na dítě a odráží se v ní i naše dosavadní pedagogická práce.

„V mateřské škole by volná hra měla mít přednost před vyučováním“ (Caiatiová et al., 1995, s. 16). Hra je především činnost spontánní a z takové hry pramení pocit svobody, smysluplnosti, rozvíjení fantazie, ale i stanovování si pravidel. Hra je vývojová potřeba předškolního věku a díky ní je komplexně rozvíjena osobnost dítěte ve všech oblastech, ať už mluvíme o motorice, matematických představách, či psychické odolnosti (Suchánková, 2014). „Současná mateřská škola uznává hru jako výsostnou činnost dětí a měla by ji citlivě odlišit od zacíleného předškolního vzdělávání. I předškolní dítě pozná, kdy může jednat svobodně a kdy něco udělat má nebo musí“ (Opravilová, 2016, s. 89).

Předškolní období by se mohlo nazvat obdobím hry, kdy nejtypičtější je hra symbolická, v níž jsou vlastnosti předmětu přeneseny na předmět zástupný. Námětová hra je oproti

hře symbolické více rozvinuta, je obsahově bohatší a často jsou do ní zapojeny i další děti. Jako příklad námětové hry lze uvést hru na rodinu nebo na obchod (Suchánková, 2014). Okolo dvou a půl roku věku dítěte převažuje před hrou paralelní (každý si hraje sám) hra asociativní (společná), která později přechází ve hru kooperativní (Langmeier & Krejčířová, 2006). Děti si ve hře přehrávají situace, které dennodenně zažívají a tím se vyrovnávají s prostředím, jenž je obklopuje (Suchánková, 2014). Nesporným benefitem volné hry je vytváření sociálních kontaktů a navazování přátelství s vrstevníky, za získávání nedocenitelných zkušeností. Děti se při volné hře dozvídají o pocitech, emocích a prožitcích druhých. Mají možnost stát se organizátorem, nebo se naopak nechat organizovat (Svobodová, 2010).

Lesní mateřské školy nabízí prostředí vhodné pro volnou hru dětí, která přispívá k soustředění, umění rozhodování a má pozitivní dopad na emoční a sociální chování. Čas strávený venku v přírodě je přínosný pro naše zdraví, a to jak fyzické, tak psychické (Daniš, 2016). Když dětem dovolíme hrát si volně v přírodním prostoru jako je les, vytvoří si spojení s přírodou a posílíme tak u nich proenvironmentální postoje a chování v dospělosti (Robertson, 2014). V lesním prostředí je mezi dětmi méně hádek než uvnitř budov, protože zde nemají možnost přít se o určitý počet hraček, z nichž každá má jediné správné použití. Děti si hračky vyrábí a hledají ve svém okolí podle své fantazie. Děti si v lese dokáží hru najít samy, nepotřebují k ní konkrétní návod. Dospělé osoby v lesní mateřské škole se proto nenazývají učiteli, ale průvodci. Jejich hlavním posláním je stanovovat hranice a provádět děti vzniklými situacemi (Valkounová & Daniš, 2019). „Bezpečný citový vztah je tím nejdůležitějším předpokladem, aby děti mohly řádu a hranicím porozumět, ztotožnit se s nimi a snažit se je dodržovat“ (Nováčková & Nevolová, 2020, s.63).

Média nabízí předškolním dětem přitažlivý obsah, děti mohou u televize trávit hodiny, a přitom se nenučit. Stávají se pouze pasivním příjemcem informací, bez jakékoliv vlastní aktivity (Mertin & Gillernová, 2013). V dnešním světě se ztrácí příležitosti ke svobodné hře. Mnohé děti si bez pro ně připraveného programu a obrazovek mobilu nejsou schopny hrát. Svobodná hra by se dala označit za vymírající druh. Přitom svobodná hra má spoustu benefitů, mezi které patří schopnost plánování, rozhodování, naslouchání, umění dávat i brát, překonávání překážek. Díky ní mohou děti najít své silné i slabé

stránky, získávají vlastní sebevědomí a znají samy sebe. Zároveň nesmíme zapomínat, že i ve volné hře je potřeba mít stanovené pevné hranice (Daniš & Danišová, 2020).

Daniš a Danišová (2020) místo termínu volná hra používají spojení svobodná hra, které považují za přesnější překlad anglického free play. Tato formulace se jim zdá lepší, protože se stává, že interpretace volné hry se mnohdy se svobodou rozchází.

Mezi benefity, jenž lesní mateřská škola poskytuje v průběhu volné hry patří:

Rozvoj hrubé motoriky, protože v lese jsou rozmanitější podmínky než na upravené zahradě běžné mateřské školy. V lese se na nerovném terénu trénuje rovnováha, leze se po stromech a svazích, přeskakuje se přes potoky a louže, klouže se po blátě atd. V neposlední řadě dochází k rozvoji prostorové orientace. Děti se učí, kde mají své fyzické limity (Vošahlíková, 2012). Děti, které jsou často mimo budovy jsou fyzicky aktivnější, jejich hrubá motorika se rozvíjí rychlejším tempem (Daniš, 2016).

Rozvoj sociálních kompetencí, protože les přináší mnoho situací, která vyžadují spolupráci a řešení konfliktů, učí nás respektu k druhému, vzájemná pomoc je v tomto prostředí klíčová, a to nejen mezi dětmi, ale i průvodci a dětmi a průvodci navzájem. Dospělí jdou vždy příkladem. Při volné hře se rozvíjí schopnost rozdělit si mezi sebe úkoly.

Rozvoj sebevědomí a sebepojetí, protože se děti učí rozhodovat o svém těle, když jsou průvodci často dotazováni, zda je jim teplo nebo zima, jestli se cítí komfortně. Každé dítě si je v lese schopno najít takové překážky, které je v jeho silách zdolat, to vede k rozvoji sebevědomí. Zároveň pozná, že je každé dítě ve svých schopnostech jinde, tímto přijímá přirozeně odlišnost a jinakost.

Kreativita, protože děti v lesních mateřských školách nemají hračky, na které jsme zvyklí z běžných mateřských škol. Tvoří si vlastní hračky z přírodnin kolem sebe a tím rozvíjí svou tvořivost (Vošahlíková, 2012).

Důležité je mít stanovená jasná pravidla, která všechny děti chápou. Mezi ty nejdůležitější patří:

- průvodce vidí na dítě a dítě vidí na průvodce;
- na cestě lesem na sebe čekáme na smluvených místech;
- nenecháváme po sobě nepořádek;

- nelezeme na hranice dříví;
- větve nosíme jen tak dlouhé, abychom na ně dosáhli;
- potřebu vykonáváme na místech dohodnutých s průvodcem;
- nic z toho, co nalezneme v lese bez konzultace s průvodcem nekonzumujeme;
- hub se nedotýkáme a nekopeme do nich;
- neodcházíme ani se známými lidmi (Vošahlíková, 2012).

Přísaha dospělých: Přísahám, že nechám děti řídit jejich hru a že budu podporovat jejich 4 K – kreativitu, komunikaci, kritické myšlení a komunitního ducha. Víím, že dát dospělým úkol, aby podporovaly 4 K, se může zdát kontraproduktivní, pokud jde jen o to, nechat děti si hrát pro hru samotnou bez nějaké další agendy. Ale zjistila jsem, že když dospělí dostanou za úkol něco sledovat mají menší tendenci vstupovat dětem do jejich myšlenkových procesů (Daniš & Danišová, 2020, s. 111).

2. SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Vágnerová (2012) uvádí, že o předškolním období můžeme mluvit od tří do šesti až sedmi let věku dítěte. Langmeier a Krejčířová (2006) označují v širším slova smyslu toto období již od narození po vstup dítěte do školy, nicméně v užším slova smyslu je to podle nich též věk od tří let až do nástupu do školy.

2.1. Emocionální vývoj

Barrett (2022) tvrdí, že emoce nemá člověk univerzální a nedochází k jejich samovolnému spouštění. Emoce je vlastně kombinace fyzických vlastností těla, přizpůsobivosti mozku a výchovy probíhající v určité kultuře. Naopak Vybíral (2005) uvádí, že člověk má sedm základních emocí (šťěstí, překvapení, strach, smutek, hněv, znechucení a zvědavost), které jsou snadno rozpoznatelné pro pozorovatele ze stejné kultury. „Funkce emocí jsou komplexní reakce na významné situace, které zahrnují zhodnocení významnosti situace a přípravu pohybové reakce na takovou situaci; dále je v nich prožíván i vnitřní psychofyzický stav subjektu“ (Nakonečný, 2004, s. 163).

Díky větší zralosti centrální nervové soustavy a zlepšení uvažování se u předškolních dětí rozvíjí emoční inteligence a to znamená, že děti jsou schopny lépe ovládat své emoce a více chápou pocity své, ale i pocity druhých osob. Lepší orientace v emocích druhých značí rozvoj empatie, která je každému vrozená (Vágnerová, 2012). Empatie je vcítění se a porozumění emocím člověka za použití rozumové a afektivní složky. Rozumová složka znamená, že chápeme záměry druhého, afektivní pak znamená, že jsme schopni vnímat jeho pocity. Empatie je verbální i neverbální odpověď na emoce druhého a stejně jako nespočet dalších dovedností se i tuto učíme nápodobou (Nováčková & Nevolová, 2020). Postupné dosahování emoční zralosti u dětí souvisí se zvyšujícím se počtem navazování mezilidských vztahů a odpoutáním se od citové závislosti na rodičích (Nakonečný, 2004). Jsou děti, které dokáží své emoce dokonce skrývat, což souvisí s předchozí negativní zkušeností s chováním dospělých osob (Mertin & Gillernová, 2015).

Čelní laloky, tedy oblasti citového a sociálního života začínají zrát až okolo pátého roku věku člověka. Okolo pátého a šestého roku věku začíná dítě lépe překonávat své negativní emoce, protože jsou pro něho lépe pochopitelné. Již začíná chápat, co je jejich

příčinou (Nováčková & Nevolová, 2020). Větší zralost centrální nervové soustavy napomáhá i při stavech vzteku a zlosti, které jsou v předškolním věku méně časté než v batolecím. Vztek se objevuje především při velké frustraci, například při konfrontaci s vrstevníkem (Vágnerová, 2012). Zrání v této oblasti pokračuje až do počátku dospělosti, proto nemůžeme od dětí chtít, aby své emoce vždy zvládaly (Nováčková & Nevolová, 2020). V tomto věku se často děti mezi sebou straší, líbí se jim pocity vzrušení, které při tom zažívají. Nutno podotknout, že ne všem dětem podobného věku se tyto činnosti líbí, záleží na míře bázlivosti jednotlivce. Typický je pro předškolní dítě specifický smysl pro humor, kdy dětem připadá legrační opakování nesmyslných či zakázaných slov a to zejména mezi blízkými kamarády. Dítě také chápe nejbližší budoucnost a je schopné na něco se těšit, ale také se může něčeho obávat. Dítě si před nástupem do základní školy umí připustit, že nějaká situace u něj může vyvolat pozitivní i negativní emoce zároveň. Dítě si uvědomuje sebe samo, rozvíjí se tak jeho sebehodnotící schopnosti. Nově děti prožívají pocity hrdosti, ale také viny a rozvíjí se u nich sympatie, nesympatie, soucit a sounáležitost (Vágnerová, 2012). Rozvíjí se také další důležitý aspekt naší osobnosti a tím je potřeba vážit si sám sebe, tj. potřeba sebeúcty. Její pozitivní rozvoj záleží na tom, jak se k nám chovají ostatní lidé, a to zejména ti, kteří jsou pro jedince důležití (rodinní příslušníci, pedagogové). K rozvoji sebeúcty je potřeba zažívat bezpečné vztahy založené na bezpodmínečném přijetí a vzájemné důvěře, dále mít, přiměřeně věku, možnost ovlivnit dění kolem sebe a mít možnosti k zvládnutí cílů (Nováčková & Nevolová, 2020).

„Schopnost vyznat se ve svých emocích, umět s nimi zacházet, porozumět emocím druhých lidí, umět řešit konflikty a domluvit se s ostatními a navazovat s nimi přátelství, to jsou schopnosti, které označujeme jako emoční inteligenci“ (Svobodová, 2010, s. 87). V mateřských školách pedagogové mnohdy zapomínají na posouvání emoční vnímavosti dítěte. Tu může učitel rozvíjet tím, že půjde příkladem a nebude se ostýchat přiznávat dětem, co cítí a proč to tak cítí. Velmi vhodné je dítěti naslouchat, pomoci mu v pojmenování jeho emocí, případně nabídnout pomoc, pokud vidí, že vzniklou situaci není dítě schopno vyřešit samo (Svobodová et al., 2010). V prostředí mateřské školy je vhodné zařazovat dramatické činnosti, ve kterých si děti vyzkouší beztrestně celou škálu emocí, aniž by měly strach, že je bude někdo za jejich pocity soudit (Svobodová,

2010). Nezapomínejme, že pro dobrý emocionální vývoj dítěte je potřeba jeho přijetí a brání jeho potřeb a prožitků vážně, stejně tak je důležité nastavení hranic. Předškolní děti již o svých pocitech dokáží hovořit, proto je dobré rozvíjet emocionální rovinu povídáním si o nich (Mertin & Gillernová, 2015).

2.2. Sociální vývoj

2.2.1. Socializace

Socializace dítěte probíhá až do začátku docházky do mateřské školy v rodině, proto můžeme předškolní věk nazvat jako fázi přesahu rodiny. Rozvoj osobnosti socializací a individuací je zajištěn kontaktem s ostatními lidmi (Vágnerová, 2012).

Dítě v předškolním období zastává roli vrstevníka, kamaráda a žáka mateřské školy. Na dítě působí rodina, která je zdrojem bezpečí a jistoty, dále pak vrstevníci a mateřská škola. Vrstevníci jsou rovnocenní jedinci, mezi kterými dítě získává zkušenosti. Děti mezi sebou vytvářejí vztahy, spolupracují, srovnávají se mezi sebou, zažívají pocity odmítnutí a zklamání (Vágnerová, 2012). Potřeba sociálního kontaktu s vrstevníky značí zralost dítěte (Mertin & Gillernová, 2015). Mateřská škola je první institucí, se kterou se dítě setkává. Je charakteristická tím, že dítěti zde nic nepatří a nemá zde možnost takové intimity jako v rodině. Zároveň se od dítěte očekává, že přijme cizí dospělou autoritu, kterou je pedagog. Poprvé se také ocitá ve skupině neznámých dětí a je na něm, jaké postavení si zde získá (Vágnerová, 2012).

Ve vrstevnické skupině si dítě zkouší, jaké je to prosadit se, protože mezi věkově staršími dětmi a dospělými se mu to nemůže podařit. Dítě si sebezpozování a soupeřením uvědomuje svoji hodnotu (Vágnerová, 2012). Přemýšlením nad svým chováním dochází k rozvoji sebehodnocení jako součást sebereflexe (Nakonečný, 2004). Mezi dětmi podobného věku se jedinec učí důležité dovednosti a tou je spolupráce. Na dítě jsou v tomto směru kladeny velké požadavky, protože se musí zvládnout se do jisté míry ovládnout a upozadit svůj egocentrismus. Mezi dětmi se v tomto věku začínají objevovat počátky přátelství, které jsou z počátku pouze situační. V této oblasti dítě tíhne ke kamarádovi, který má podobné vnější znaky jako ono, například má stejný batoh, stejné tričko apod. Dále si kamarády vybírá podle toho, zda se potkávají i mimo školku,

preferuje dítě stejného pohlaví, přitažlivé je pro ně vlastnictví atraktivního předmětu. Děti si zpravidla hledají přítele ve stejné věkové kategorii (Vágnerová, 2012).

2.2.2. Prosociální chování

K rozvoji prosociálních vlastností dochází právě v předškolním věku, kdy se dítě dostává z intimní zóny rodiny mezi cizí děti a dospělé (Vágnerová, 2012). Svobodová et al. (2010) uvádí, že prosociální chování je takové, které je nezištné a nečekáme za něj ocenění ve formě odměny. Znamená to chovat se k ostatním tak, že mé činy jsou užitečné jak pro mě, tak i pro druhého a máme z nich radost oba. Nakoněčný (1996) tvrdí, že dítě je schopné prosociálního chování teprve mezi čtvrtým a pátým rokem věku, do té doby je jedinec egocentrický a není schopen altruismu vůči jiné osobě. Schopnost prosociálního chování u dětí předškolního věku potvrzuje i Svobodová et al. (2010) a říká, že opakem prosociálnosti je deprivanství. Koukolík a Drtilová (2006) ve své knize popisují deprivanty jako psychopaty, kteří se téměř nikdy nedostávají do vězení, jsou často sociálně úspěšní a sociálně přizpůsobení. Jejich osobnost nemá výčitky svědomí ani necítí vinu a nejsou schopni vcítit se do druhého člověka.

Vyšší formou prosociálního chování je altruismus, kdy konáme ve prospěch pohody někoho druhého, a to pro nás znamená určitou oběť (Svobodová, 2010).

Prosociálního chování je dítě předškolního věku schopno až po určité úrovni své vlastní emocionální zralosti, kdy dokáže upozadit své momentální potřeby a také musí být schopno pochopit, že není centrem všeho dění, tzn. decentrace sebe sama. Důležité je zmínit, že pro rozvoj prosociálního chování je zapotřebí kladný vzor z rodiny. Pokud se dítě s takovým přístupem doma nesetkává, nemůže se samo takto chovat (Vágnerová, 2012). To potvrzuje i Svobodová et al. (2010), která zmiňuje, že pro kladný rozvoj prosociálního chování u dětí je nutné, aby ohleduplné a prosociální chování zažilo i vůči své osobě a podotýká, že by to mělo být zejména od dospělých osob. Učitel je ten, který jde dítěti příkladem, ke všem dětem se chová stejně s respektem, bez rozdílu a je přátelský i ve vztahu k rodičům (Svobodová, 2010).

K prosociálnímu jednání je potřeba:

- být schopen pochopit situace z pohledu druhé osoby;
- být schopen morálního úsudku (cena života, pomoc nemohoucímu);

- být schopen empatie;
- být znalý sociálních norem a pravidel (Svobodová, 2010).

K pochopení druhého člověka a vcítění se do jeho kůže je zapotřebí, aby se mezi sebou děti dobře znaly, věděly, co má druhý rád, co mu udělá radost. Toto podporujeme zejména zařazováním prosociálních her (Svobodová et al., 2010). Děti necháváme spolupracovat, pomáhat si a domlouvat se nejdříve v malých a postupně ve větších skupinách. Tím ve třídě podpoříme přátelské vztahy (Svobodová, 2010). Mezi očekávané výstupy v oblasti dítě a ten druhý v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání patří mimo jiné to, že dítě rozumí běžným projevům emocí a nálad, respektuje potřeby jiného dítěte, vnímá, co si druhý přeje a chová se citlivě (RVP PV, 2021). V mateřské škole prosociální chování podporujeme efektivní komunikací, respektujícím přístupem, poskytujeme dítěti pozitivní zpětnou vazbu a sociální zrcadlo, a především naplňujeme potřeby dítěte (Svobodová et al., 2010).

3. ARTEFILETIKA

3.1. Prožitkové učení

Dítě v mateřské škole prožívá každou činnost s prožitkem. Prožitkové učení je takové, kdy se pedagog pokouší o záměrné navození prožitku a tím u dítěte vyvolává specifické vnitřní subjektivní pocity. Pedagog se tímto učením snaží o rozvoj sociálních dovedností a zároveň chce zacílit i na emocionální složky osobnosti (Svobodová et al., 2010). „Termín prožitek vyjadřuje intenzivní, důkladný způsob žití. Je charakterizován přítomností. Termín zážitek značí přesah prožitku dosažení cíle a celkově radost z žití. Pojem zážitek se vždy vztahuje k minulému prožívání. Pojem prožitek vyjadřuje vyšší míru aktivity.“ (Jančaříková, 2021, s. 95). Prožitek lze chápat jako citovou (emoční) složku zážitku, která je vnímána tělesně či smyslově. Prožitky a to, jak jsou kvalitní, jak je vnímáme a vyjadřujeme, ukazuje do jisté míry spokojenost a zvládnání našeho života a učíme se je komunikací v sociálním prostředí (Slavíková et al., 2019). Pojem zážitek vidí Slavík (2001) jako to, co si ze situace pamatujeme a dále s tím ve vzpomínkách pracujeme. Jsou to individuální vzpomínky, které nám umožňují navrátit se do konkrétní situace.

3.2. Tvořivost

Do věku pěti let je tvořivá aktivita dítěte na vzestupu. Mezi třetím a sedmým rokem nastává nejlepší čas pro rozvoj tvořivosti, který je zapotřebí podporovat neustále novými podněty (Svobodová et al., 2017). Dostatečné množství podnětů zakořeňuje v dětech touhu po tvoření a podněcuje fantazii. K tomu poskytuje artefiletika vhodné podmínky (Rodová & Lojdová, 2016).

„Znaky tvořivých úloh:

- samostatně vytvořit něco nového;
- hledat a objevovat co nejrůznorodější způsoby změn určitého jevu, objektu, nacházet co nejrozmanitější formy, alternativy jeho existence;
- nové chápání, vysvětlení jevu, hledání jeho možných významů;
- hledání nových, zvláštních spojení mezi údaji, kombinace nápadů, tvorba nových asociací“ (Svobodová et al., 2017, s. 107).

3.3. Evokace

Evokací můžeme nazvat chování, které se vyznačuje určitým úsilím člověka, provázené touhou a chtěním směřující k dosažení nějakého cíle. S evokací souvisí i pojem zvědavost, což je zájem o něco nového a neznámého (Nakonečný, 1996). Evokaci dělíme na vnitřní a vnější. Vnitřní evokace nás žene k cíli, protože po tom sami bytostně toužíme, děláme to, co nás baví. Vnější je naopak zatížena určitým tlakem z okolního prostředí, není to pro nás zábava a v těchto činnostech nevidíme smysl (Suchánková, 2014). Danou činnost uděláme, abychom se vyhnuli trestu, či získali odměnu. Pokud nám bylo v dětství umožněno používat svoji vnitřní motivaci, odráží se to na naší životní spokojenosti a také na našich životních cílech v dospělosti (Nováčková & Nevolová, 2020). V prostředí mateřské školy se snažíme vyhnout evokaci založené na tom být nejlepší (Svobodová, 2010).

Pro udržení vnitřní motivace platí pravidlo 3 S a 1 Z (Nováčková & Nevolová, 2020):

- smysluplnost (v našem konání musíme vidět smysl);
- spolurozhodování (musíme mít možnost ovlivnit věci, jenž se nás týkají);
- spolupráce (potřeba vztahů);
- zpětná vazba (potřeba být informován o našem snažení, výsledcích a chování).

Slavík (2004) dělí evokaci na prvotní a pomocnou. Prvotní evokace je neoddělitelnou součástí zadání artefietické činnosti, bez ní by se vytratily informace, díky kterým mohou žáci aktivitu provést. Pomocnou evokaci lze od zadávané úlohy oddělit, aniž by znemožňovala provedení činnosti. V artefietice má evokace za úkol vzbudit touhu k uměleckému vyjádření.

3.4. Artefietika a arteterapie

Pojem arteterapie poprvé použila v USA Margaret Naumburgová ve 30. letech 20. století, v Evropě se užívá asi od roku 1940, v České republice pak po roce 1990 (Potměšilová & Sobková, 2012). „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“ (Liebmann, 2010, s.14). Arteterapie má za úkol věnovat se do hloubky osobním problémům, oproti tomu artefietika má vést k hlubšímu poznání kultury, přírody a nacházet to, co je společné

(Rodová & Lojdová, 2016). Liebmann (2010) uvádí, že arteterapeutické aktivity vhodné pro děti jsou takové, které podporují jejich představivost a fantazii.

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

Artefiletika užívá podobné postupy jako arteterapie, ale v oblasti výchovy, jedná se tedy o pedagogickou disciplínu, nikoli o léčebnou metodu. Termín artefiletika vymyslel vysokoškolský profesor Jan Slavík a to složením latinského slova ars (umění) a filetický přístup (spojení expresivní činnosti s reflexí). Inspirací mu byl pedagog Harry Broudy, jenž se snažil prosadit filetický přístup k výchově v 70. letech 20. století (Potměšilová & Sobková, 2012). Zpočátku byla artefiletika budována na výtvarné výchově (Slavík, 2001), ale od výtvarné výchovy se artefiletika liší právě propojením exprese s reflexí (Potměšilová & Sobková, 2012). První článek, jenž popisoval artefiletiku u nás v České republice vyšel v roce 1994 v časopise Výtvarná výchova (Rodová & Lojdová, 2016). K tomu, aby se člověk stal učitelem artefiletiky je dobré absolvovat zážitkový výcvik, kde si přímo na sobě vyzkouší v praxi artefiletické činnosti (Slavíková et al., 2019).

V artefiletice je expresivní tvorba vodítkem k tomu, jak rozumět lidem a světu, a to ve vztahu k sobě samému. Tato myšlenka navazuje na dva antické způsoby poznávání, což je noéta – poznávání na základě pojmu, tzn. doslovné a aisthéta – obrazné poznávání. Samotné výtvarné vyjádření a techniky nejsou v artefiletice nejdůležitější, stávají se prostředkem, nikoliv cílem (Slavík, 1997). Úkolem artefiletiky je ukázat cestu k přírodě a kultuře skrze výtvarné zážitky (Slavík et al., 2000) a to v jakémkoliv věku (Rodová & Lojdová, 2016).

Průběh artefiletické hodiny (upraveno dle Slavíková et al., 2019, s. 191):

- 1) uvítání, rozhovor o zážitcích, které děti zažily, když jsme se neviděli;
- 2) ledolamka;
- 3) ztišení;
- 4) motivace (příběh, pohádka, vzpomínky) a pokyny k výrazové hře (postup);
- 5) výrazová hra;

- 6) reflektivní dialog;
- 7) závěrečný rituál, rozloučení.

3.5. Začátek artefiletické činnosti

Před hlavní artefiletickou aktivitou jsou, ovšem nemusí být, zařazovány tzv. ledolamky („ajsbrejkry“), což jsou krátká výrazová cvičení, která zúčastněným pomáhají vyjádřit své pocity z činnosti a zároveň učí naslouchání druhých osob. Obsahově nutně nemusí souviset s tématem hlavní artefiletické činnosti. Ledolamky mají převést, uvolnit, vyladit a zapojit. Převést znamená odpoutat se od minulé hry a nabudit je na zážitek, který je čeká. Úkolem uvolnění je pomoci zbavit se napětí. Vyladěním se snažíme upoutat pozornost na nějaký rys, což může být například pohyb. V zapojení se snažíme, aby se zúčastnili všichni přítomní. Do tohoto zahajovacího rituálu se zapojuje i učitel, tato samotná skutečnost může být pro některé děti motivující k následné výrazové hře. Po ledolamkách lze zařadit krátkou reflexi, ale spíše se rovnou přechází k hlavní aktivitě, aby zbytečně neubíhal čas. Po ledolamce následuje ztišení v podobě krátkého rituálu (Slavíková et al., 2019). Kirchnerová a Rubešová (2013) ve své knize uvádějí relaxaci jako prostředek k uvolnění napětí před i po hlavní aktivitě. V relaxaci je podle nich vhodné zařazovat takové úkoly, které podporují obrazotvornost, imaginaci a fantazii.

3.6. Průběh artefiletické činnosti

K vlastní artefiletické činnosti je potřeba znát námět. Když je znám námět a víme, čím se budeme zabývat, známe i obsah činnosti, tedy to, jakými aktivitami budeme námět realizovat (Slavíková et al., 2019). „Zahrnujeme do něj nejenom ty složky díla, které se jeho účastníci a spoluvůrci uvědomují, ale i ty, které jsou pro tu chvíli nevědomé“ (Slavík, 2004, s. 135-136). Dále je potřeba zabývat se tím, jak realizaci provedeme, tzn. technikou tvorby (Slavíková et al., 2019). Velice důležité je podat zadání tak, aby bylo srozumitelné všem aktérům, a to vzhledem k jejich věku (Slavík, 2004).

Pro hladký průběh výrazové hry je nutné stanovit pravidla nutná a pomocná. Nutná pravidla jsou taková, která umožňují vlastní naplnění cílů hlavní artefiletické činnosti. Pomocná pak napomáhají k lepšímu průběhu aktivity, kdy reagují na proměny a dynamiku hry (Slavík, 2004). Protože je samotná činnost setkáním individualit a jejich projevů, i samotné vyústění je jedinečné a nemusí plně odpovídat zadání. Snažíme se,

aby se ve výrazovém projevu odrážela individualita a volnost, avšak stále chápeme, že jde o výchovnou situaci (Slavík, 1997).

Hlavní umělecká činnost se v artefietice nazývá výrazovou hrou, která má především charakter činnostního učení (Slavíková et al., 2019). „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“ (Slavík, 2004). Do výrazové hry se učitel nezapojuje, ale stává se sledujícím a tím, jenž dohlíží na dodržování pravidel (Slavíková et al., 2019). Rozdělení rolí, kdy na jedné straně je pedagog a na druhé žáci potvrzuje i Slavík (2004) a toto označuje pedagogickým dílem, ve kterém žáci poznávají a učí se. Pomocí výrazové hry jedinec vyjadřuje své vnitřní rozpoložení a také to, co momentálně tkví v jeho mysli. Výrazový projev nutí člověka ke sdílení svého zážitku a vzniká tzv. empatická bublina, kdy jsou lidé schopni vzájemně se na sebe napojit a naladit (Slavík, 2001).

3.7. Závěr činnosti

Závěrem artefietické činnosti je reflektivní dialog. „Metoda reflexe je ve své podstatě evaluačním procesem, pomáhá nám zjistit, jak děti pochopily problém, kterým jsme se zabývali, pro děti pak má význam jakéhosi shrnutí a zvýraznění důležitých míst.“ (Svobodová & Švejdomá, 2011, s. 86). Pokud na výrazovou aktivitu nenavazuje reflexe a dialog mezi dětmi, nejedná se o artefietiku (Slavíková et al., 2019). Důležitost ve sdělování pocitů a zážitků vidí i Kirchnerová a Rubešová (2013), které reflexi doporučují provádět po každé společné skupinové aktivitě.

Reflektivní dialog v praxi znamená, že si mezi sebou zúčastnění povídají o svých výtvorech a prožitku během tvoření a nalézají tzv. vzdělávací motivy, což jsou osobní postřehy propojující osobní zkušenosti a kulturní pozadí (Slavík et al., 2019). Nejde tedy o hodnocení samotných výtvorů (Slavík, 1997). Slavík (2004) píše, že je reflektivní dialog složen ze dvou částí a těmi jsou individuální a sociální složka. V individuální se člověk vrací ke své aktivitě a v sociální porovnává svůj vlastní zážitek se zážitky ostatních aktérů.

Cíle reflektivního dialogu (upraveno dle Slavík, 2004, s. 235):

- 1) dovolit zúčastněným sdělit své pocity a dojmy;
- 2) nacházet výstižná slova;
- 3) porovnávat své zážitky se zážitky ostatních;
- 4) být schopen uvědomit si rozdíly, ale i shody v zážitcích;
- 5) poznávat souvislosti mezi projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými projevy;
- 6) podělit se o radost z díla, ale také řešit nepohodu nebo nezdary (vnější i vnitřní);
- 7) posuzovat a promýšlet varianty výrazové hry.

Artefiletiku charakterizují tři rysy: reflektivní dialog, vzdělávací motivy a propojení poznávání sebe sama a světa. V posledním směru, tzn. v poznávání se se artefiletika nejvíce přibližuje arteterapii. Obohacováním se o prožitky vede k sebepoznávání skrze srovnávání sebe sama a chování a myšlenkami ostatních. Tímto se u zúčastněných rozvíjí komunikační a sociální dovednosti spolu s citovou odolností (Slavíková et al., 2019). „Artefiletika je vedena snahou povzbuzovat duševní síly dětí a předcházet jejich psychickému a sociálnímu selhávání v pozdějším věku“ (Slavík et al., 2000, s. 10).

Při vnímání sdělení je důležitá empatie naslouchání, kdy je nutné být plně přítomen tomu, co člověk právě prožívá, co nám chce říci. Snažit se o to, zaměřit se na pocity druhého bez toho, aniž by nám do našeho názoru na věc vstupovaly naše reakce případně předpojaté soudy (Rosenberg, 2023). Opravdové aktivní naslouchání naslouchajícího obohacuje a zároveň u sdělujícího probouzí pozitivní pocity a radost (Vybíral, 2005).

Zájem o druhou osobu dáváme najevo přátelským kontaktem z očí do očí, trpělivostí, projevující se mimo jiné i přívětivostí hlasu, povzbuzováním a sdílením emocí a zájmu o téma (Vybíral, 2005). Pro uvolněné sdělování svých pocitů je potřeba budovat mezi učitelem a žáky partnerské vztahy, které nejsou založené na mocenských taktikách, ale naopak se vyznačují možností volby (Rosenberg, 2023). Vybíral (2005) zmiňuje důležitost podání otázky, kdy se významně liší odpověď na otázku otevřenou a uzavřenou. U uzavřené otázky očekáváme jednoslovnou odpověď, naopak u otevřené otázky čekáme, že se dotazovaný rozhovoří.

„Učíme děti projevit a formulovat vlastní názor s ohledem na druhého, všímat si odlišností, vytvářet si realistický postoj o sobě samém a respektovat se navzájem. Vždy bychom měli zjistit, zda si některé z dětí neodnáší zážitek nepříjemný.“ (Kirchnerová & Rubešová, 2013, s. 13). U dětí artefiletika rozvíjí nejen spolupráci, ale také funkční komunikaci (Rodová & Lojdová, 2016). Při dialogu se snažíme respektovat tradiční kulturní pravidla, ale zároveň bereme v potaz originalitu zúčastněných. Zážitky nejsou nikdy stejné, ale důležité je, že se pro nás stávají velkým zdrojem inspirace (Slavíková et al., 2019). Kromě popisného slovního interpretování lze k reflexi využít i interpretaci expresivní, tzn. její vyjádření jinou uměleckou formou – dramatickou, hudební apod. (Slavík, 2001).

Důležité je nezapomínat na závěrečný rituál, který pomůže dětem uzavřít dveře za artefiletickou aktivitou a dovolí jim naladit se na jinou činnost. Důležitost rituálů v celém procesu je zřejmá, každou jejich změnu je potřeba dětem dobře vysvětlit, aby se necítily nepříjemně (Slavíková et al., 2019).

V artefiletice se snažíme používat nehodnotící zpětnou vazbu, využívat popisného vyjadřování. Při hodnocení je dobré mít na paměti pravidlo SIR, které nám v hodnocení pomůže. S – jsou sociální podmínky dítěte ve škole a v rodině, I – je informovanost, jak dítě mému hodnocení rozumí a R – schopnost reflektivity pedagoga i žáka, jak dítěti rozumím, chápu jeho prožívání (Slavíková et al., 2019).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Cíl a evaluační otázky

Cílem práce je zjistit, jaké artefiletické činnosti je možné realizovat v heterogenní třídě lesní mateřské školy v podzimních měsících a jak tyto činnosti působí na rozvoj prosociálního chování dětí ve skupině.

Pro praktickou část práce byly stanoveny tyto evaluační otázky:

Jak ovlivnila evokace úspěšnost artefiletické činnosti?

Jak se děti v lesní mateřské škole zapojovaly do artefiletických činností?

Jak se projevovalo prosociální chování mezi dětmi v průběhu artefiletických činností?

Jak děti reagovaly při reflektivním dialogu vzhledem ke svému věku?

5. Metodologie

Výzkum je kvalitativní, za použití metody přímého nestandardizovaného pozorování. Z aktivit byly pořizovány audionahrávky a zároveň byly během realizace zapisovány poznámky z činností. Ferjenčík (2000) řadí pozorování mezi základní techniky ve sběru dat. „Výzkumná zpráva kvalitativního výzkumu může legitimně využívat expresivních způsobů sdělování, a tím se shoduje s uměleckou výpovědí. Jejich společným východiskem je poznávání světa prostřednictvím zkušenosti s ním.“ (Uhl Skřivanová et al., 2014).

Skutil (2011) říká, že pro kvalitativní výzkum je typický intenzivní kontakt se sledovanou skupinou za využití nižšího počtu standardizovaných metod získávání dat. K získávání dat jsou využívány terénní poznámky, fotografie, audio a video záznamy atd. Jako hlavní výstup tohoto výzkumu vidí v objasnění, proč a jak lidé v určitém prostředí a v určité situaci jednají. Pro potřeby kvalitativního výzkumu je nejlepší, pokud je výzkumník veden pouze výzkumnou otázkou a nenechá se dopředu ničím jiným ovlivnit. Uhl Skřivanová et al. (2014) vidí smysl výzkumu ve výtvarné výchově v bezprostřední možnosti poznávání účastníků a jej vidí jako způsob reflexe vůči osobě výzkumníka.

5.1. Výzkumný vzorek

Ke své práci jsem použila heterogenní třídu lesní mateřské školy, kde jsem zaměstnaná. Kapacita naší lesní mateřské školy je 24 dětí na den. V době mého výzkumu bylo zapsáno 22 dětí na den, z toho 14 chlapců a 8 děvčat. Z důvodu kolísavé přítomnosti dětí v mateřské škole se počty účastníků jednotlivých aktivit lišily během celého výzkumu, a to nejen počtem, ale také věkovým složením a zastoupením chlapců a děvčat.

Věkové rozložení našeho kolektivu v době realizace práce bylo následující. Ve skupině bylo pět dětí, které nastoupí v následujícím školním roce povinnou školní docházku. V práci jsou nazýváni předškoláky. Ve věku čtyři až pět let navštěvovalo naši lesní mateřskou školu 11 dětí. Do našeho kolektivu v této věkové kategorii přestoupily z jiné pobočky našich lesních mateřských škol dvě děti (chlapec a dívka), obě ve věku čtyř let. Přestože si byly z jiného prostředí známé, nejevily k sobě zvláštní náklonnost. Nejmladších dětí ve věku tří let bylo šest, z toho pět dětí nastoupilo nově od září.

V třídním kolektivu se nachází jedno dítě s odkladem školní docházky a jedno dítě, které má jednoho z rodičů cizince, proto je pro něj vyjadřování v českém jazyce zatím složité. Žádné z dětí nepochází ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Pro rodiny našich dětí je typické, že se v rámci komunity lesní mateřské školy setkávají i mimo provoz lesní mateřské školy. Děti a jejich rodiče se schází i ve svém volném čase s ostatními rodinami.

6. Realizace

Realizace probíhala v měsících září, říjen a listopad, maximálně jednou týdně. Sedm aktivit bylo realizováno místo dopolední řízené činnosti s ohledem na potřeby a aktuální rozpoložení sledované skupiny. Jedna z aktivit byla realizována pouze s dětmi předškolního věku při odpoledním vzdělávání předškolních dětí, tedy v době, kdy mladší děti odpočívají v jurtě. Činnosti byly voleny takové, které je předškolní pedagog schopen realizovat během podzimních měsíců ve venkovním prostředí. Inspirací pro zvolené aktivity byla kniha *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky* (Slavíková et al., 2007).

Závěrečný rituál byl po všech aktivitách totožný. Všichni jsme si stoupli do kruhu, každý z nás vložil jednu ruku doprostřed a za společného pokřiku „lesní školka“ jsme vymrštili ruce vzhůru.

Všechna jména komunikačních partnerů jsou z důvodu zachování anonymity změněna.

6.1. Snímání obrazu země

Realizace se zúčastnilo 15 dětí, z toho pět děvčat a deset chlapců.

Ledolamka

Jednalo se o naši první artefiletickou aktivitu. Vzhledem k tomu, že probíhala v adaptačním měsíci září, zvolila jsem tematickou ledolamku. Všichni jsme seděli v kruhu a posílali si kamínek. To z dětí, které drželo kamínek v ruce mělo říct své jméno a mohlo vyjádřit pohybem, co rádo dělá, co ho baví. Možnosti vyjádření pohybem zvolili z celé skupiny pouze dva předškoláci. Některé z nejmenších dětí své jméno neřekly vůbec, nebo velmi potichu. Ze starších dětí se vždy našel někdo, kdo podal nápovědu. Byl to pro mě signál, že starší děti mladší registrují, když si jména pamatují.

Evokace

Dětem jsem v kruhu vyprávěla příběh o vílách, mezi kterými byla jedna, která ostatním vílám prováděla samé nehezké věci, proto se s ní nikdo nepřátelil. Jednoho dne se víla rozzlobila tak, že použila zlé kouzlo a nechala z vílí louky zmizet všechny barvy. Záhy zjistila, že tento čin zcela jistě ke vzniku přátelství nepovede, chtěla kouzlo vrátit zpět, ale samotná na to nestačila. Víla od dětí potřebovala pomoc.

Výrazová hra

Úkolem bylo na prázdný papír formátu 6x A3 malovat volně přírodninami namočenými v temperách barev louky. Přírodniny jsem dětem nashromáždila během dopoledne v lese a připravila jsem je na tvořící část louky tak, aby byly všem dětem pohodlně dostupné. Když jsem řekla, že jdu do jurty pro tu louku bez barev, děti byly velmi zvědavé, co přinesu. Říkali: „Louku neunesíš! Louka je velká.“ Když viděly, že nesu velký papír, za kterým jsem celá schovaná velice se smály. Bílou louku jsem položila na trávu a požádala jsem děti, aby si vybraly přírodniny a zkusily volnou plochu zabarvit. Všechny děti se do aktivity zapojily. Většina si vybrala k tvoření dlouhá stébla trávy, Honza to komentoval slovy: „Vypadá to jako štětec.“ Děti bez ostychu namáčely přírodniny do temper. Byla jsem překvapená, že se zapojil i čtyřletý chlapec, který je ve většině případů v roli pozorovatele. Tomuto chlapci není příjemné, když se zašpiní, tentokrát se ale nechal hrou pohltit a barvy si natíral i na paže. Děti zjistily, že namočená tráva mnoho bílé plochy nenamaluje a začaly využívat i jiných možností. Kája si aktivně v okolí jurty hledal další listy, které by při malování mohl použít. Ruda, náš nejmladší aktér, si stěžoval: „Mně se to láme.“ Vedle Rudy sedící Klára pohotově zareagovala, když mu nabídla třešňový list, který byl širší a malování jí s ním šlo dobře: „Zkus tohle.“ Marek měl svou část louky zcela vymalovanou a hlasitě volal: „Nemám místo.“ Lukáš mu ukázal a poposedl si tak, aby se vedle něho Marek vešel se slovy: „Tady je to prázdný.“ Honza přišel se spontánním nápadem poházet naši nově vzniklou louku trávou, protože na louce přece tráva je. Děti hlasovaly pro nápad s nadšením a nápad společně zrealizovaly.

Reflektivní dialog

Z reflektivního dialogu jsem měla obavu, protože to byl náš úplně první. Menším dětem bylo potřeba dávat návodné otázky, děti spontánně neodpovídaly. Ptala jsem je, zda se jim líbily barvy, jak se jim dařilo malovat netradičním malířským náčiním, či zda se nám podařilo louku zachránit. Poslala jsem opět kamínek a mluvil ten, který ho držel. První na řadě byl Honza, který ovšem potřebuje více rozmýšlet své odpovědi, proto přenechal své slovo dalšímu v pořadí, což byl David. David řekl: „Nejvíce se mi líbilo, že jsme malovali rukama.“ Honza si mezitím svou odpověď rozmyslel a pověděl: „Mně se nejvíce líbilo to barevný.“ Měl na mysli to, jak bylo možné míchat jednotlivé barvy.

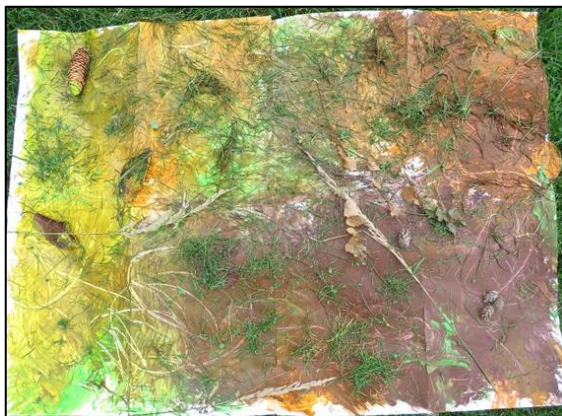
Zároveň oceňoval další větou Lukášův nápad s obarvením trávy, když řekl: „Tamto se mi líbilo, protože to bylo takový seno.“ Petrovi se stejně jako Honzovi líbila nabarvená tráva. Jana po delším přemýšlení řekla „Mně se líbily ty listy.“ A Evě se líbily všechny barvy. Kubovi se líbila žlutá barva, stejná barva zaujala i Kristýnu. Kláru nejvíc oslovila barva hnědá. Markovi přišly nejzajímavější šišky. Martina sdělila: „Mně se líbilo, že je to s tou trávou.“ Lukáš dodal: „Mně se líbí, že tam na tom je ta přírodnina, že to má teď ty barvy jako ta přírodnina a jako ta louka.“ Jan nám řekl jen: „Já nechci.“ Ruda s Vilémem také ocenili žlutou a míchání barev. Smíchání barev se líbilo i Markovi. Nakonec si vzal slovo opět Lukáš: „Mně se líbilo, jak jsme to mohli barvit těma rukama a jak jsme tam mohli přimíchávat ty barvy a jak to má ten tvar.“ Na závěr jsem se zeptala: „Myslíte si, že se nám podařilo louku zachránit a barvy jí vrátit?“ Děti jednohlasně volaly, že ano.

Obrázek 1: Průběh výrazové hry „Snímání obrazu země“



Zdroj: autor

Obrázek 2: Výsledek výrazové hry „Snímání obrazu země“



Zdroj: autor

6.2. Zahrádka na talíři

Realizace se zúčastnilo 16 dětí, z toho pět děvčat a jedenáct chlapců.

Ledolamka

Tato artefietická činnost korespondovala s naším týdenním blokem s názvem Zahrádka na talíři. Při ledolamce jsme si v kruhu posílali prázdný talíř a děti měli říct první, co je napadlo, když se jim talíř dostal do ruky. První holčičku napadla kočička a další děti se se zvířaty přidaly. Takže byly nápady jako pes, štěňátko, kůň. Dále talíř evokoval plody lesa, kůry, stromy, trávu. Objevily se i nápady na jídlo, například palačinka, hrušky. Předškolákům talíř připomínal i jiné věci, jako například létající talíř nebo oběd.

Evokace

Dětem jsem dala do ruky kouli mokré hlíny a řekla jsem jim, že si podobný talíř zkusí každý sám vyrobit a nakonec si na něj každý i něco naservíruje.

Výrazová hra

Děti kouli přijaly s nadšením volaly: „Hlína, hlína!“ a také „Je to těžký, je to příjemný, je to studený, je to lepkavý.“ Práce s připravenou hlínou nebyla ale vůbec jednoduchá. Opakovaně bylo slyšet „Mně to nejde, mně to padá.“ Dětem hmota totiž nedržela tvar, jak by si přály. Vilém situaci komentoval slovy: „Já udělám placku.“ Nakonec tedy vznikaly spíše placky a misky. Děti přesto vypadaly spokojeně, říkaly: „Mně se to povedlo takhle.“ Honza okomentoval i stav svých rukou po tvoření: „Mám pěkně špinavý ruce, že jo?“ Předškoláci byli hotoví nejdříve, mladší děti je žádaly o pomoc a oni bez řečí

pomáhali. Děti talíř poté zdobily přírodninami, které si dávaly do papírového sáčku již od rána, až do příchodu k jurtě. Původně bylo počítáno s tím, že si své výtvořiny dáme na bílý ubrus, jenž prostřeme na louce a budeme mít hostinu. Bohužel zemina, která byla k výrobě talířů používána nám nedovolila přesun výrobků, proto reflektivní dialog proběhl bez ubrusu přímo na louce a na plachtě, kde jsme talíře vyráběli. Při pokusu o zvednutí výrobků děti říkaly: „Mně to padá ta šiška, já už to tam nemám.“

Reflektivní dialog

Mé pocity z tvoření byly rozporuplné, mrzelo mě, že proces výroby nebyl díky typu hlíny tak jednoduchý, jak jsem si přála a představovala. Jak se ale ukázalo, pro děti byla tato činnost něco tak jiného a neobvyklého, že mé pocity nesdílely. „Mně se líbilo, jak tam mám tu šišku“, hlásil se o slovo Lukáš. Jana se o své pocity také nezdráhala podělit: „Mně se líbilo to tvoření, že jsme vyráběli z lesa něco.“ Markovi se líbilo zdobení talíře plody. Náš nejmladší odpověděl, že se mu na tvoření nejvíc líbil on sám. Petr se ptal: „Kdy už si umyju ruce?“ Oproti tomu Kristýna sdílela své zážitky se slovy: „Já to ráda mačkám, budeme ještě?“ Celkově se dětem líbily jejich výtvořiny a jejich ozdobení, ale většina z nich nechtěla při reflektivním dialogu nic říct. Po ukončení činnosti závěrečným rituálem jsme výrobky s vypětím všech sil a s pomocí nejrůznějších nástrojů přendali do naší lesní kuchyňky, kde děti pokračovaly ve vaření.

Obrázek 3: Průběh výrazové hry „Zahrádka na talíři“



Zdroj: autor

Obrázek 4: Výsledek výrazové hry „Zahrádka na talíři“



Zdroj: autor

6.3. Les, obkreslování půdy (monotypie)

Realizace se zúčastnilo 17 dětí, z toho sedm děvčat a deset chlapců.

Ledolamka

Při ledolamce byly děti stočené na zemi do klubička a představovaly hroudu hlíny, po doteku slunečního paprsku (pohlazení pedagoga) se proměnily ve strom a naznačovaly jeho růst. Následovala báseň s pohybem:

Nejdřív malé semínko,

povyrostlo malinko.

Rostlo, rostlo, čím dál více,

až z něj byla borovice.

Evokace

Nejdříve jsme si zopakovali, co všechno můžeme na podzim v lese najít. Děti zmiňovaly šišky smrkové i borovicové, pojmenovávaly různé listy stromů a plodů, které znají. Zkusili jsme se zamyslet, k čemu může člověk jmenované přírodniny využívat. V lese si děti na začátku roku postavily větší skrýš, proto jsem jim navrhla, zda by si do tohoto domku nechtěly vytvořit obraz. S nápadem samozřejmě s nadšením souhlasily.

Výrazová hra

Na velký arch balícího papíru jsem dětem pomohla nakreslit plody podzimu, které byly zmiňovány v evokační části. Poté jsem dětem dala k dispozici křídly, suché pastely a voskovky a poprosila jsem je, aby zkusily obkreslit lesní půdu, na které byl arch položen, popřípadě dokreslit něco, co jim les připomíná.

Kristýnka ukazovala: „To je lištička, ale mně se to nelíbí.“ Lukáš měl problém s Mikulášem, říkal: „Já nechci, aby vedle mě seděl, protože pořád brečí.“ A pokračoval: „Já to neumím nakreslit, mně se to zlomí (křída).“ Jana vykřikovala: „Kdo mi to tady nasypal (jehličí).“ Mareček hlásil: „Já tu mám díru, mně to vadí.“ Lukáš dostal nápad, poodešel s křídou ke stromu a namaloval mu kůru. Eva mě překvapila, protože na papír nakreslila stůl a židli jako výrobek ze dřeva. Děti měly k dispozici omezené množství kříd a voskovek, proto se stávalo, že se dítěti nedostávalo barvy, kterou by si přálo. Do stejné

situace se dostala i tříletá Klára: „Já chci růžovou.“ Všimla jsem si, že ji má tříletý Marek a zeptala jsem se: „Marečku, Klára by potřebovala růžovou. Myslíš, že ji můžeš Kláře dát, až ji nebudeš potřebovat?“ Z Markovy strany zaznělo kategorické ne. Naštěstí se ozval předškolák Lukáš, který svou růžovou vyměnil za Klářinu modrou.

Reflektivní dialog

Opakovaně se objevil názor: „V papíru se dělaly díry a blbě se na něj kreslilo.“ Eva ohodnotila tvoření pozitivně: „Mně se líbí tady ty květinčky, ty jsem kreslila já.“ Robert zase ocenil nakreslený strom se slovy: „Myslím, že je to borovice.“ Kristýnka si pochválila svoji lištičku, se kterou v průběhu tvoření spokojená nebyla. Honza chtěl sdělit své pocity, ale stejně jako u první aktivity si potřeboval svou odpověď rozmyslet, nakonec nám řekl: „Mně se líbí ten barák a červená tráva a to, jak jsem maloval.“ Robert ocenil borovicovou šišku, ale David nevěděl, kterou z šišek má Robert na mysli, proto ukázal a zeptal se: „Myslíš tahle borovicová?“ Obraz jsme společně do skrýše připevnili. Jana tvoření shrnula větou: „Mně se líbí moje kytka.“ Lukáš nakonec dodal: „Mně se líbí všechno.“

Obrázek 5: Průběh výrazové hry „Les, obkreslování půdy (monotypie)“



Zdroj: autor

6.4. Malování blátem

Realizace se zúčastnilo 15 dětí, z toho šest děvčat a devět chlapců.

Ledolamka

Děti se volně pohybovaly po louce a každé z nich se mělo na signál (zvuk foukací harmoniky) zastavit a vyrůst v strom. Ruce dolů znamenaly jehličnan, ruce nahoru strom bez listů a ruce nad hlavu do tvaru koruny představovaly strom s listy. Toto děti několikrát opakovaly.

Evokace

Tuto část jsme začali společným opakováním částí stromů. Následně jsem každému z dětí předala semeno bukvice, které si každý položil na velký arch papíru do míst, kde byly předkreslené kořeny. Dětem jsem řekla, že nyní necháme semínka vyrůst do velkého stromu.

Výrazová hra

Úkolem výrazové hry bylo společně vytvořit na velký arch papíru strom z přírodnin, které děti během dopoledne společně sbíraly v lese (listy, kůra, mech, hlína). Aktivita začínala tím, že děti vybarvily za pomoci rukou předkreslený strom blátivou kaší, která byla připravená v nádobě. Poté strom dotvořily přírodninami. Pro Honzu nebyla konzistence bahna příjemná, protože po několika minutách prohlásil: „Já už nechci mít špinavý ruce.“ Tímto výrokem se mu podařilo strhnout ještě jednoho chlapce, ruce si došli umýt a po zbytek aktivity ostatní děti pouze pozorovali. „Hele, sem nekresli!“, upozornila ostře Eva malého Viléma, který se rozhodl malovat bahnem i mimo předkreslený strom. Vilém se Evy trochu lekl a poodešel na druhou stranu archu. Děti byly do hry ponořené, že během ní příliš nemluvily, spíše si jen radily, jako například Lukáš, který sděloval Petrovi: „To sem nedávej dolu tu kůru, tady je ten mech jako v lese dole, chápeš?“ Klára viděla na malém Vilémovi, že je v jednu chvíli postává a neví si rady, co má dál dělat. Vzala ho tedy za ruku a odvedl ho k přepravce, kde mu ukázala přírodniny, které si může nabrat a na arch se stromem umístit.

Reflektivní dialog

První ke slovu se při reflexi dostal Honza, který aktivitu shrnul slovy: „Nebylo mi to moc příjemný, to bahno. Bylo to i nechutný.“ Zároveň ale konečný výsledek pochválil: „Ten strom se docela povedl.“ Klára byla s výsledkem spokojená: „Mně se líbí ten strom, protože je tak krásnej.“ Všimla jsem si, že něco chtěla říct Kristýna, ale protože je velice nesmělá, sama od sebe se neozvala. Zeptala jsem je jí přímo, jestli nám nechce něco říct. Ráda reagovala slovy: „Mně se líbí ty listy.“ Naopak Eva s průbojností problém nemá, často skáče do řeči a opětovně se hlásí, stejně jako tentokrát: „Mně se líbí, jak jsme dělali tohle kůru.“ Bystrý předškolák Lukáš, který má smysl pro detail konstatoval: „Mně se líbí, jak jsme tam mohli dávat takový ty, třeba mech. Mně se to líbí celý.“ Reflektivní dialog z této činnosti byl velice neklidný, děti byly nesoustředěné. Přikládám to pěknému počasí a faktu, že výrazová hra probíhala na pozemku, kde děti lákalo pískoviště a jiné aktivity.

Obrázek 6: *Výsledek výrazové hry „Malování blátem“*



Zdroj: autor

6.5. Empaketáž, obalování stromů

Realizace se zúčastnilo 17 dětí, z toho sedm děvčat a deset chlapců.

Ledolamka

Děti stály v kruhu, který byl vytyčen lanem, aby bylo jasně dané území. Děti na tlesknutí přecházely skrz kruh, ale velmi opatrně a tak, aby to nikoho nebolelo a nikoho se nedotkly během přecházení ze svého místa na místo protější. Zkoušely jsme i variantu přechodu bokem a pozadu. Děti musely dávat opravdu velký pozor a být k sobě ohleduplní. Vzhledem k vysokému počtu nejmladší věkové kategorie byla tato ledolamka náročná.

Evokace

Vzhledem k blížící se zimě jsem se dětí zeptala, jak by zařídily teplo pro stromy. Děti sdílely nápady jako teplý čaj, šála a oblečení. Z batohu jsem vyndala ruličky toaletního papíru a sdělila jsem dětem, že se jedná o tu nejjemnější a nejvzácnější látku, ze které teď zkusíme stromům vyrobit oblečení.

Výrazová hra

Výrazovou hrou byla empaketáž, obalování stromů. Děti byly velice pobavené, že mají toaletní papír používat jako látku. Všechny děti, kromě nejmladšího Rudy, se dožadovaly svého přidělu toaletního papíru. Netradiční materiál v nich vzbudil zvědavost. Ruda měl již od rána plačtivou náladu, protože se mu stýskalo po mamince, proto se rozhodl, že se této aktivity nezúčastní. Než jsem stačila rozdat všem dětem materiál na oblékání stromu, už se vedle mě ozývala Klára: „Já chci přidat, už nemám.“ Kláře se podařilo vybrat si vhodný strom s dostatečně vrásčitou kůrou, proto ji na něm papír dobře držel. Naproti tomu Eva volala: „Mně se to odmotalo.“ Kristýna pohotově reagovala: „Chceš pomoci?“ Atraktivní materiál děti zaujal a všechny se soustředily na akci a pilně pracovaly. Všimla jsem si, jak si Eva papír zamotala a Klára ji pomáhala s rozmotáním. Vilém byl nešťastný, držel ruce vysoko nad hlavou a přitlačoval papír ke kmeni stromu říkajíc: „Mně to padá, je to vysoký.“ Do dnešní aktivity se s velkým nadšením zapojil i Roman a hned Vilémovi přispěchal na pomoc: „Já tam dosáhnu, mně už je skoro pět.“ Klára ke mně přiběhla a hlásila: „Já už jsem ho oblekla.“ Zdence obalování moc nešlo, proto ji Klára přispěchala na pomoc, nakonec společně obalovalo jeden strom pět dětí.

Společná práce jim šla lépe, než když pracoval každý sám. Zdenka za chvíli přispěchala se slovy: „Dáš mi ještě?“ Na konci mi Roman ukazoval, co všechno stihl obmotat a odhalil mi tajemství svého úspěchu: „Jeden strom už jsem měl, tak jsem dělal tenhle. Hele, já jsem to nalepil na smůlu.“ Skvělý nápad jsem ocenila a poprosila, jestli by ho mohl poradit i kamarádům, kteří si s obmotáváním neví rady. Výrazová hra skončila ve chvíli, kdy byl spotřebován všechn toaletní papír.

Reflektivní dialog

Kristýna aktivitu zhodnotila jednoduše: „Byla to sranda.“ Honza sdílel svůj postřeh: „Já slyšel od Viléma, že to vypadá jako kaka.“ Ema se při aktivitě potýkala s nezdarem, proto ji zhodnotila spíše negativně: „Vyrobila jsem tamten strom. Mně to nešlo a nelíbilo se mi to.“ Zkusila jsem vložit návodnou otázku: „Připomíná vám ten toaletní papír něco?“ Na odpověď jsem nemusela dlouho čekat, ozval se Lukáš: „Jó to mi připomíná jako tričko tam.“ Kláře zase jiný z výtvorů připomínal šaty a aktivita se jí líbila. Svůj názor nám chtěl sdělit i Petr: „Mně se líbilo to motání a ty naše šaty.“ Papír bylo potřeba opět ze stromů sundat, tedy je svléknout, a to zase velmi opatrně tak, aby se nám vzácná látka nepotrhal. Děti k sobě byly ohleduplné, pokud někomu kus papíru spadl, nebyl pro jiného problém mu jej podat. Dostali jsme se i k otázce, z čeho je toaletní papír vyroben. Honza se svými znalostmi nezklamal: „To je ze dřeva.“ Vilém reagoval: „Dyť je to měkký a dřevo ne.“ Na to Lukáš řekl: „Na to je taková nějaká mašina.“ Na základě tohoto rozhovoru jsme další den s kolegyněmi zařadily do programu téma zpracování dřeva.

Obrázek 7: Průběh výrazové hry „Empaketáž, obalování stromů“



Zdroj: autor

6.6. Otisky listů

Tato aktivita byla založená na dobrovolnosti. Byla jsem zvědavá, kolik dětí a v jakém věkovém složení se u realizace sejde. Z celkového počtu 15 dětí přítomných ve školce se realizace zúčastnilo osm dětí, z toho tři děvčata a pět chlapců.

Ledolamka

Děti seděly ve dvojicích na louce naproti sobě. Natáhly k sobě dlaně, zavřely oči, dotkly se a dlaně začaly pomalu oddalovat. Cílem bylo zjistit, zda pocit spojených dlaní udrží. Tato aktivita byla záměrně zařazena již v době, kdy se mezi sebou děti více seznámily a nevadil jim vzájemný fyzický kontakt.

Evokace

Dětem jsem navrhla, že si v altánu můžeme vytvořit muzeum listů. Děti běhaly po lese a měly za úkol najít ve vymezeném čase co nejvíce různých listů. Listy jsme si ukázali a zopakovali, kterému stromu patří.

Výrazová hra

Smyslem výrazové hry bylo to, že si každý libovolně vybral několik listů, namaloval je štětcem temperovými barvami a otiskl je na čtvrtku. Výrobky jsme poskládali vedle sebe a přikládali jsme papírový rámeček, čímž jsme vytvářeli další a další nové obrazy na naší altánové výstavě. Výrazová hra probíhala skupinově u stolu, kde si každý vyráběl svoji individuální práci. Pro děti z nejmladší věkové kategorie bylo malování listů náročné a potřebovaly asistenci, kterou jsem jim poskytovala já, nebo starší děti. Děti mezi sebou komunikovaly především, když potřebovaly podat misku s konkrétní barvou. Honzovi se povedl otisk listu javoru a dalším doporučoval: „Tenhle se povedl, to zkuste. To je javor. Ještě ho mám.“ Lukáš nám ukazoval, jak pojal tuto činnost on: „Já je dávám takhle vedle sebe, to se mi líbí.“ Kristýna má ráda růžovou, tak nám hrdě ukazovala, jaké odstíny se jí podařilo namíchat. Nejmenší Vilém s Klárou si vybírali spíše větší listy, které se jim dobře drželi. Klára byla šťastná, když se otisk povedl: „Koukej, hezký.“ Když byly papíry zaplněné, každý si zkusil přiložit papírový rámeček. Ema si všimla: „Hele, teď jsem spojila tři obrazy.“ Lukáš ihned reagoval: „Jó, i ten můj. A čím je tenhle, ten je dobřej.“ Vilém byl rád, že někdo ocenil jeho snažení a řekl jen nesměle: „Můj.“

Reflektivní dialog

Eva hodnotila barevnost: „Mně se líbí, jak je to barevný. Takový podzimní.“ Lukáš řekl něco k technice: „Nikdy jsem to nedělal. Moc mi to nešlo, ale pak dobrý.“ Kristýna se také přidala: „Mně se to taky patlalo. Ty ruce si umeju.“ Byl čas na návodnou otázku: Vadilo někomu, když někdo přiložil rámeček na jeho obraz? Pavel byl pohotový: „Mně to nevadilo.“ Klára nás potěšila, když řekla: „Mně se to líbilo, že to bylo vždycky jiný.“ Honza ji doplnil: „Myslíš jako jiný barevný?“ Přesně to Klára myslela.

Obrázek 8: Průběh výrazové hry „Otisky listů“



Zdroj: autor

Obrázek 9: Výsledek výrazové hry „Otisky listů“



Zdroj: autor

6.7. Hnízda

Realizace se zúčastnilo 18 dětí, z toho šest děvčat a dvanáct chlapců.

Ledolamka

V kruhu jsem držela krabici, ve které bylo zrcátko. Dětem jsem sdělila, že mám v krabici někoho, koho mám ráda a kdo je pro mě důležitý. Většina dětí hádala, že jsem jim přinesla ukázat nějaké zvíře. Děti jsem obcházela a každého jednotlivě jsem poprosila, aby do krabice nahlédl a udržel tajemství, co tam vidí. Když se děti viděly, měly nezapomenutelné a šťastné výrazy. Nejmladším dětem jsem na konci této části musela objasnit, proč viděly v krabici sebe.

Evokace

Byl to týden, kdy jsme si povídali o tom, která zvířata v zimě spí. Společnou diskuzí jsme došli k tomu, že nechodí spát ptáci. Děti jsem poprosila, aby si představily, že jsou ptáky a potřebují si na zimu postavit útulné hnízdo. Každému jsem rozdala několik bílých peříček.

Výrazová hra

Smyslem výrazové hry bylo, že si děti našly beze slov skupinu kamarádů o maximálně pěti dětech a společně z klacíků postavily kruhové hnízdo, do kterého se pohodlně vešly a dozdobily ho peříčky. Tato aktivita byla záměrně zařazena až ke konci, kdy se již děti dobře znaly a nebylo tedy problém heterogenní skupiny vytvořit. Zejména pro tříleté děti bylo těžké vydržet beze slov. Příjemně mě překvapilo, jak snadno a automaticky si děti vytvořily pracovní skupiny. Nejčastější situace byla, že se dva nejlepší přátelé rozhodli být spolu a k sobě si bez preferencí brali ostatní děti, které procházeli kolem, nebo které se beze slov zeptali, zda se mohou připojit. Nakonec vzniklo pět skupin dětí, z toho jedna skupina zahrnovala pouze jednoho jedince. Byl to chlapec ve věku pět let, který se již ve vlaku nepohodl se svým kamarádem, proto se rozhodl stavět si hnízdo sám. Protože je velice tvrdohlavý, nepřipojil se k jiné skupině ani poté, co jsem se ho na to přímo zeptala. V každé ze skupin se někdo stal hlavním architektem, ve všech případech se jednalo o dítě ve věku pět nebo šest let. Toto dítě korigovalo ostatní v tom, aby byl tvar hnízda opravdu kruhový. Děti běhaly po lese a nosily klacky, které pak u hnízd procházely kontrolou, kdy u hnízda právě přítomní hodnotili vhodnost

přineseného materiálu, zejména délku a tvar. Neshody nastávaly při zdobení hnízd peříčky. Mladší děti skládaly peříčka těsně vedle sebe, tak by ale nevystačily na celý obvod. Pavel upozorňoval Viléma: „To takhle nemůžeš, to nevyjde.“ A část práce Vilémovi předělal, aby mu ukázal, jak si kladení peříček představuje. Podobný nesoulad nastal i u skupinky, kde Eva upozorňovala na stejnou věc Marka: „Takhle to dávej, máš jich málo.“ Od Honzy bylo slyšet: „Oni mají víc peří.“ Lukáš mu odpověděl: „Mají větší hnízdo.“ Po dokončení hnízd děti spontánně napadlo hnízda si navzájem vyměňovat. Vznikla tak hra, kdy se děti na signál (tlesknutí) z hnízd rozutekly po lese a mávaly křídly jako ptáci. Na tlesknutí se vracely do hnízda, ale do jiného, než ve kterém byly předtím.

Reflektivní dialog

Pro reflektivní dialog jsme si sedli do kruhu. Posílali jsme si peříčko. První mluvila Eva: „Mně se líbily ty peříčka, byly bílé.“ Dalších šest dětí odpovědělo také, že nejvíce se jim líbila peříčka. Z četnosti odpovědí o peříčkách jsem vycítila, že je potřeba dát návodnou otázku. Zeptala jsem se. „Jak se asi ptáčci ve svých hnízdech cítili, jak jim tam bylo?“ S odpovědí začala Kristýna: „Bylo to prima. Líbilo se mi útulňoučko.“ Pavel měl jiný názor, který se týkal velikosti: „Mně se nelíbilo, že jsme se mačkali, bylo to malé.“ To mu Lukáš potvrdil: „Jo, mohlo to být větší.“ Honza, který má velmi dobré znalosti o přírodě řekl: „No jo, ale tam fakt jsou takhle nacpaný v tom hnízdě.“ Ke slovu se dostala také Klára, která nám sdělila: „Mně se líbilo, že mi bylo teplo.“ A Pavel si vzpomněl: „Mně se líbilo to vyměňování, ta hra.“ Po ukončení aktivity bylo potřeba peříčka uklidit. Děti si ochotně mezi skupinami pomáhaly. Děti ze skupinky, která měla peříčka uklizená se přemísťovaly a byly nápomocné dalším skupinám.

Obrázek 10: Výsledek výrazové hry „Hnízda“



Zdroj: autor

6.8. Land art

Realizace jako jediná probíhala pouze se čtyřmi předškoláky, chlapci.

Ledolamka

Společně jsme si uvařili plný hrnec (ruce spojené do kruhu) dobré nálady zpíváním Písničky pro lepší náladu:

Tohle je písnička pro lepší náladu (pohupujeme spojenýma rukama),

tohle je písnička pro lepší den (tleskáme).

Zadupu si nohama (dupeme),

zatočím se dokola (zatočíme se),

zařvu z plných plic a rozesměju líc (krátce zakřičíme a usmějeme se).

Evokace

Protože byl šedivý a nevlídný den, zeptala jsem se chlapců, jak by ho mohli udělat pro ostatní lepší, teplejší a zářivější. Samozřejmě je napadlo vytvořit slunce. Navrhla jsem, že by bylo vhodné jej vyrobit na místě, kde ho ostatní kamarádi uvidí, až půjdeme odpoledne na vlak. Chlapci souhlasili a vyrazili jsme na naše místo k pařezu, kde se počítáme, při odchodu z mateřské školy.

Výrazová hra

Chlapci začali samostatně vytvářet velké slunce z přírodních materiálů. Všichni spontánně začali sbírat klacky a skládali je na zem, tak jak se každému chtělo. Lukáš záhy pochopil, že se musí nejdřív společně domluvit: „To musíme udělat velký kolo tady.“ Ostatní mu přitakali, ale Pavel se zamyslel: „Támhle je pařez, tam není místo.“ Lukáš, Honza i Petr přikývli a šoupli se ve výrobě kruhu o kus dál. Chlapci se postupně dopracovali ke kruhu a začali nosit další klacky na paprsky. Objevila se soutěživost a kluci se začali předhánět v tom, kdo přinese delší klacek. Protože už na místě realizace byly vhodné klacky ke stavbě vysbírány, museli chlapci podnikat cestu více do lesa. Pavel konstatoval směrem k Honzovi, který s sebou táhl velký kus borovice: „Hustý ten je dlouhej.“ Lukáš se zdál být hlavním vedoucím celé akce, když řekl: „To stačí, ty klacky, jdeme hledat něco jinýho.“ Lukáš přinášel dubové listy, Pavel nosil mech a oba začali

zdobit obvod klackového kola. Každý začal na jiném místě a postupně do sebe narazili, když se listy s mechem sešly. Chvilku jim trvalo, než jim došlo, že se zapomněli domluvit, jak to udělají. Pavel navrhl: „Tahle půlka bude moje a tamta tvoje.“ Touto větou dal najevo plán, se kterým Lukáš neměl problém. Slunce tak mělo polovinu obvodu z listů a druhou polovinu z mechu. Lukáš má rád souměrnost a preciznost, proto ještě listy rovnal, než byl s výsledkem spokojený. Mezitím si Honza našel šišky a listy a rozhodl se, že vytvoří uvnitř slunce sněhuláka. Aby byly obrazce dobře vidět, napadlo Honzu: „Hele, to je jako koště tahle větev, to zometu.“ Petr si našel suchou trávu a rozhodl se, že postaví uvnitř slunce koupelnu. Lukáš s Pavlem společně nasbírali další listy a slunci vytvořili v horní polovině obličej. Honza hlásil: „Mám to hotový.“ Ostatní kluci říkali to samé. Nakonec se Pavel zeptal: „Mám šišky, můžu je tam dát doprostřed?“ Když kluci souhlasili, Pavel šišky umístil a dílo bylo hotové.

Reflektivní dialog

Pavel byl rád, že si každý dovnitř slunce něco vytvořil: „To se mi líbilo, že tam máme něco všichni.“ Lukášovi se nejvíc líbil mech po obvodu slunce: „Mně se líbí ten mech, protože je zelený a měkřej.“ Honza hodnotil: „Mně se nelíbí, že ten můj sněhulák není rovně, ale je to dobrý.“ Petr nám řekl: „Mně se líbí moje koupelna. Víš, co je tohle? To je záchod a tady dole jsou čůráčky a bobky.“ Zeptala jsem se: „Myslíte si, že budou mít kamarádi z překvapení radost?“ Kluci si mysleli, že budou. Pavel řekl: „Nesmíme to říct, když je to překvapení.“ S tím ostatní souhlasili a s napětím, jak budou kamarádi na slunce pro radost reagovat, jsme se vydali zpět k jurtě.

Obrázek 10: Výsledek výrazové hry „Land art“



Zdroj: autor

7. VÝSLEDKY

Při odpovědích na evaluační otázky jsem vycházela z průběhu celé artefiletické jednotky. Vliv evokace na úspěšnost artefiletické činnosti jsem sledovala již od začátku ledolamky a toho, jak se během ní podařilo děti uvolnit a naladit na další společnou činnost. Ochotu zapojování dětí do činností jsem pozorovala během celé artefiletické jednotky, stejně jako prosociální chování mezi nimi. Vliv věku na ochotu zapojovat se do rozhovoru jsem sledovala při reflektivním dialogu.

7.1. Jak ovlivnila evokace úspěšnost artefiletické činnosti?

Při první ledolamce u aktivity „Snímání obrazu země“ jsem zaznamenala ostych nejmenších dětí, když se měly pantomimicky vyjádřit. Naopak starší děti neměly s touto činností ve svém známém prostředí mateřské školy problém. Evokace byla dostatečná, vyvolala otázky a napětí. Aktivita „Zahrádka na talíři“ lákala děti k práci s netradičním materiálem. Aktivita „Les, obkreslování půdy“ zaujala děti možností vyzdobit si svůj dům. Ledolamka u aktivity „Otisky listů“ byla pro nejmladší přítomné náročná, nedokázali se plně soustředit. Rozdání peříček u aktivity „Hnízda“ znamenalo, že se děti nemohly dočkat, až si své hnízdo vyzdobí. Ledolamka u aktivity „Land art“ s předškoláky se setkala s velkým úspěchem a opravdu jsme si pro tvoření vyrobili i v šedivém dni pozitivní atmosféru.

Úspěšnost aktivity a vůbec celého procesu artefiletické záležela na mnoha proměnných, nejen na povedené evokaci. Z mého pohledu se mi mohly zdát děti namotivovány, ale přesto se stalo, že je hlavní aktivita nezaujala tak, jak jsem si představovala což se stalo v případě aktivity „Malování blátem“. Naopak aktivity „Šaty pro strom“ a „Hnízda“ s krátkou motivací byly velice úspěšné a děti si je užívaly. Celkově o úspěšnosti nerozhodovala v největší míře evokace, ale atraktivnost činnosti, složení skupiny dětí a nálada dne.

7.2. Jak se děti v lesní mateřské škole zapojovaly do artefiletických činností?

Aktivita „Snímání obrazu země“ byla pro děti atraktivní netradičními malířskými pomůckami, proto neměly problém se do této činnosti zapojit. Stejně tomu bylo

i u dalších aktivit spojených s netradičním materiálem, jako byla hlína, toaletní papír, bláto atd. Vytváření šatů z toaletního papíru bylo pro děti velmi netradiční a do realizace se zapojily velkou rychlostí. Vzhledem k dobrovolnosti aktivity „Otisky listů“ se děti na činnost s barvením a otiskováním listů těšily. Při aktivitě „Land art“ se zapojovali s nadšením všichni přítomní s vidinou, že bude vytvořené slunce radostí pro ostatní děti.

Děti z lesní mateřské školy jsou zvyklé na každodenní práci s přírodním materiálem. Na cestě do zázemí jsou pro ně přírodniny jediné dostupné hračky, proto pro ně zapojování se do zvolených artefietických činností nebyl problém, byla to pro ně přirozená součást dne. Děti se do činností zapojovaly s nadšením a bezprostředností jim vlastní. Na druhou stranu se v průběhu činností našli jednotlivci, kterým vadilo, že si zašpiní ruce. Tyto děti nevyhledávaly kontakt s blátem a jinak pro ně nepříjemným materiálem.

7.3. Jak se projevovalo prosociální chování mezi dětmi v průběhu artefietických činností?

Již při první ledolamce u aktivity „Snímání obrazu země“ jsem vnímala pozitivní atmosféru v kolektivu naší třídy, a to zejména ve chvíli, kdy starší děti mezi sebe posazovaly mladší. Na závěr spolu děti spolupracovaly na realizaci nápadu s dozdobením vzniklé louky. Aktivita „Zahrádka na talíři“ si žádala díky nepoddajnému materiálu vzájemnou pomoc mezi dětmi. Nejvíce byli nápomocni předškoláci, kteří svou pomoc aktivně nabízeli. U aktivity „Malování blátem“ si děti radily vzájemně napříč věkovým složením. Nejvíce byli opět aktivní v pomoci předškoláci, kteří se ujímali mladších kamarádů, když vyhodnotili, že potřebují pomoc. U činnosti „Les, obkreslování půdy“ se prosociálně vyjadřovali předškoláci, když byli ochotni měnit barvy s ostatními dětmi. Při činnosti „Empaketaž“ si děti mezi sebou předávaly zkušenosti s tím, jak se jim podařilo udržet papír na stromech. Společná práce a pomoc byla při této aktivitě i při jejím uklízení jasně vidět. Při dobrovolné aktivitě „Otisky listů“ se do pomoci zapojovaly předškoláci i děti ve věkové kategorii čtyři až pět let. Při výrazové hře „Hnízda“ se děti spojovaly do skupin náhodně, bez preferencí. V průběhu této stmelovací aktivity se ukázalo, že kolektiv naší lesní mateřské školy funguje, a to nejen při tvorbě skupin, ale i při ochotě vyměňovat si svá hnízda při spontánní hře na závěr celé artefietické

jednotky. Předškoláci jsou zvyklí spolu fungovat každý den na společných úkolech při předškolní přípravě, proto pro ně spolupráce při výrazové hře „Land art“ byla samozřejmostí.

Prosociální chování se projevovalo zejména nabídkou pomoci. Pokud si některé z dětí nevědělo při tvoření rady, našel se někdo z kamarádů, který pomohl. Ani při jedné z artefiletických činností jsem se nesešla s odmítnutím v případě, pokud některé z dětí o pomoc požádalo jiné dítě. Skupinové činnosti obecně zcela jistě utužují a prohlubují vztahy mezi zúčastněnými osobami. Artefiletika se mezi skupinové aktivity řadí také, z toho důvodu dochází v jejím průběhu k rozvíjení mezilidských vazeb a navazování nových kontaktů.

7.4. Jak děti reagovaly při reflektivním dialogu vzhledem ke svému věku?

V konverzaci při reflektivním dialogu byly, až na několik obměn, aktivní stejné děti, především předškoláci. Své pocity z výrazové hry byli schopni při reflektivním dialogu vyjádřit ve většině případů právě oni. Mladší děti se ve svých odpovědích fixovaly na to, co se jim na společném výtvoru líbilo v aktuální chvíli, kdy měly prostor pro vyjádření. Předškoláci se také opakovaně při reflektivním dialogu hlásili, aby nám řekli svá sdělení. U mladších dětí se v odpovědích objevovaly věci, které je obklopovaly (stromy, plody, kůra). Pro děti bylo snazší vyjadřovat aktuální pocity, než si je zpětně vybavovat. Byly děti, které své pocity nerady sdílely nahlas, spíše poslouchaly ostatní a svůj stav si nechávaly pro sebe. Děti se nechaly snadno ovlivnit názorem kamaráda, což bylo dobře vidět u ledolamky při druhé artefiletické aktivitě „Zahrádka na talíři.“ Při reflektivním dialogu na pozemku při aktivitě „Malování blátem“ byly děti rozptýlené příjemným počasím, které je svádělo k hrám na pískovišti a v myšlenkách tak nebyly naplno přítomné, ale odbíhaly v nich do svých her. Nejpřirozeněji plynul reflektivní dialog při artefiletické činnosti „Land art“, kde byli přítomni jen předškoláci a do diskuse se bez problémů zapojovali. Věkové rozložení dětí u jednotlivých aktivit shrnuje tabulka 1.

Tabulka 1: Věkové rozložení dětí při jednotlivých aktivitách

Aktivita/Věk	3-4 roky	4-5 let	5-6 let (předškoláci)
Snímání obrazu země	4	6	5
Zahrádka na talíři	4	8	4
Les, obkreslování půdy	5	8	4
Malování blátem	4	9	2
Empaketaž	5	10	2
Otisky listů	2	3	3
Hnízda	5	10	3
Land art	0	0	4

Zdroj: autor

Tabulka 2 ukazuje zastoupení pohlaví u jednotlivých aktivit. Z čísel vyplývá, že při všech aktivitách převažovali chlapci. Nejvyšší rozdíl v podílu mezi chlapci a dívkami byl u aktivit „Hnízda“ a „Zahrádka na talíři“. Aktivity „Land art“ se nezúčastnila ani jedna dívka. Tento fakt nijak neovlivnil průběh ani výsledek činnosti. Na zapojování se do činností, ani na prosociální chování během aktivit nemělo složení skupiny podle pohlaví vliv. Do artefietických jednotek se zapojovala a byla nápomocná obě pohlaví.

Tabulka 2: Zastoupení pohlaví při jednotlivých aktivitách

Aktivita/Pohlaví	Dívky	Chlapci	Celkem
Snímání obrazu země	5	10	15
Zahrádka na talíři	5	11	16
Les, obkreslování půdy	7	10	17
Malování blátem	6	9	15
Empaketaž	7	10	17
Otisky listů	3	5	8
Hnízda	6	12	18
Land art	0	4	4

Zdroj: autor

8. DISKUZE

V úvodní části, nebo při reflektivním dialogu artefiletické hodiny je typické uspořádání v kruhu, který se nazývá kruhem bezpečí. Setkání v kruhu má v dětech vyvolat pozornost, soustředění a vnímání ostatních bytostí (Slavíková et al., 2019). Tento tvar se využívá v mateřské škole nejen při artefiletických činnostech. Je pravdou, že je to místo, kde na sebe všichni dobře vidí, tím pádem se dobře vnímají a cítí se být součástí kolektivu. Slavík (2001) vidí v komunikaci při výtvarných aktivitách přínos z i z hlediska porozumění druhému člověku.

Jak se ukázalo, čím menší byla skupina při aktivitě, tím příjemnější činností se aktivita stávala. Pro mě jako pro facilitátora byla situace v menším kolektivu přehlednější a snadněji zvládnutelná. Děti se na sebe dokázaly lépe napojit a plně se vnímat. Při větším počtu dětí docházelo častěji ke ztrátě soustředění a pozornosti, tím pádem ke vzniku ruchu. Liebmann (2010) ve své knize zmiňuje, že nejlepší počet členů jedné výtvarné skupiny je 6–12, ale zároveň tvrdí, že příležitostně se dá zvládnout i skupina s větším počtem zúčastněných. Menší počet umožňuje, že všichni jsou mezi sebou schopni udržet oční i slovní kontakt, každý má čas pro zapojení se do diskuze a zároveň skupina není malá natolik, aby nezvládla společný úkol.

Protože artefiletické činnosti vyžadují od dětí velkou míru pozornosti, záleží na tom, jak kvalitní podmínky je schopen pedagog zajistit. Ideální velikost skupiny je asi 15 dětí, což je ideální velikost pro rozvíjení dialogu, ale zároveň není tak malá, aby se rozpadala v případě onemocnění několika dětí. Zároveň je při tomto počtu přehledná i pro pedagoga. Současné velké stavy počtu dětí na třídě, které se pohybují okolo počtu 25 lze zvládnout, avšak za cenu vyššího úsilí ze strany pedagoga, nižší efektivity činností a v neposlední řadě za menšího klidu. Možností je dělit si v rámci překryvu děti na menší skupinky, či využívat kroužků (Slavíková et al., 2019). Při realizaci jsem si mohla dovolit práci s menší skupinou a mohu zhodnotit vliv počtu dětí na celkovou úspěšnost artefiletické jednotky. Je pravdou, že větší skupina dětí klade na pedagoga vyšší nároky v udržení klidného prostředí, kde se každý může bez omezování realizovat v té podobě, jakou si přeje.

„Výtvarný projev je pro dítě jedním ze základních způsobů sebevyjádření a uchopování světa.“ (Kirchnerová & Rubešová, 2013, s. 9). Vyjadřování vlastních pocitů a učení se o světě formou výtvarných činností je v předškolním věku nesmírně důležité. Stejně tak jako pocit sounáležitosti a důležitosti, který dítěti poskytuje skupina, v níž se nachází. Toto potvrzují i Daniš a Danišová (2020), kteří poukazují na to, že dětská skupina je součástí zdravého vývoje člověka. Dovoluje mu zapojit se do celé řady svobodných her, ve kterých nachází odvahu a zkouší věci, které by sám nedokázal, nebo si netroufl je zkusit. Dětská skupina poskytuje pocit bezpečí a rozvíjí všechny přítomné, kdy mladší se učí od starších a větší se rozvíjí v sociálních kompetencích.

„Prožitková složka výtvarného zážitku soustřeďuje pozornost na osobní niterné stavy a procesy, na vlastní postoje, dojmy a emoce, které doprovázejí fiktivní hru s výtvarným dílem“ (Slavík, 2001, s.263). I když děti neměly při reflektivní dialogu potřebu sdělovat své prožívané pocity, přesto byly tyto pocity skutečné a pravdivé. Slavík (2001) dodává, že v niterním prožitku se odráží aktuální rozpoložení člověka, ale i temperament a vliv rodinného prostředí.

Naše vnitřní naladění může ovlivňovat naše tělesné pocity a může docházet až k tomu, že se aktivně nechceme zapojovat do událostí (Slavík, 2004). Tato situace nastala při aktivitě „Hnízda“, kdy se chlapec nechtěl zapojovat do skupinové akce, protože mezi ním a jeho kamarádem došlo ráno u vlaku k nedorozumění. Při výtvarných činnostech pocity mnohdy nevědomky vyjadřujeme pomocí barev. Můžeme se tak dovědět více o našem aktuálním rozpoložení (Slavík, 2004). Vliv barev na momentální stav dětí se ukázal při aktivitě „Otisky listů“, kdy děti volily široké spektrum barev, nejen barvy podzimu.

Černá (2017) na svém výzkumu ukazuje, že artefiletické činnosti je možné zařazovat do běžného programu mateřských škol a zároveň potvrzuje, že artefiletická tvorba může mít kladný vliv na emocionální rozvoj dětí. Pozitivní vliv na rozvoj emoční a sociální inteligence u dětí potvrzuje i Slavík (2001) a zároveň vidí benefit i ve sdílení a porovnávání zkušeností s ostatními členy skupiny při reflektivním dialogu. Jak se během realizace ukázalo, děti je potřeba ve schopnosti vyjadřovat se trénovat, aby byly schopny smysluplného mluvení ve větách. Krejčí (2015) zjistila, že artefiletické činnosti podporují u dětí schopnost vyjadřovat se.

Ve výzkumu se ukázalo, že artefietické činnosti rozvíjí následující kompetence:

„Kompetence k učení – klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje.

Kompetence k řešení problémů – hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost.

Komunikativní kompetence – dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.).

Sociální a personální kompetence – samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej; ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje.

Činnostní a občanské kompetence – odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem“ (RVP PV, 2021, s. 11-13).

ZÁVĚR

V práci se podařilo realizovat a prakticky ověřit artefiletické činnosti, které lze zařazovat do venkovních aktivit podzimního programu mateřských škol. Dále se ukázalo, jak lze v lesní mateřské škole do výtvarných činností začlenit práci s přírodním materiálem.

Během realizace se ukázalo, že je lepší artefiletické činnosti zařazovat do programu menší skupině dětí. Při reflektivním dialogu při menším počtu zúčastněných lze lépe udržet pozornost. Z výzkumu vyplynulo, že aktivity bavily děti všech věkových kategorií, avšak pocity při reflektivním dialogu byly schopny nejlépe vyjádřit děti, které si plní v mateřské škole poslední povinný rok předškolní docházky.

Je důležité uvědomit si, že ne všechny děti jsou nakloněny prožívat předložené činnosti aktivně a s nadšením. Během realizace bylo několik dětí, kterým vadila struktura předkládaného materiálu, nebo společná práce, tyto se pak uchýlovali do ústraní a zastávali pouze roli pozorovatele.

Zařazování artefiletických aktivit je vhodné především do tříd, kde jsou děti plní si poslední povinný rok předškolní docházky. Pro mladší děti je velmi vhodné zařazovat prožitkové aktivity, není nutné držet se nutně struktury artefiletické jednotky s reflektivním dialogem.

Aktuálním tématem v předškolním vzdělávání je rozvoj prosociálního vzdělávání, v čemž nám artefiletické činnosti mohou pomoci. Stejně tak jsou tyto činnosti vhodné i pro podporování respektu vůči ostatním dětem v kolektivu. Artefiletické činnosti jsou v mateřské škole příjemnými a žádoucími aktivitami, které rozvíjí tvůrčí i prosociální stránku osobnosti dítěte.

S artefiletikou jsem se poprvé setkala při studiu na vysoké škole a okamžitě mě velice zaujala. Při realizaci praktické části jsem byla nucena se opakovaně zamýšlet nad tím, jak je potřeba děti vést ke společnému dialogu, a tak podporovat vztahy a pozitivní klima ve třídě. Také jsem si uvědomila, jak je pro děti i pro mě příjemné na chvíli se zastavit a navzájem se vyslechnout. Díky této práci jsem měla možnost se hlouběji ponořit do problematiky artefiletiky a ve své praxi ji budu zcela jistě zařazovat do třídního vzdělávacího programu.

LITERATURA

Literární zdroje

Barrett Feldman, L. (2022). *Jak se tvoří emoce*. LEDA.

Caiatiová, M., Delačová, S., & Müllerová, A. (1995). *Volná hra: zkušenosti a náměty*. Portál.

Daniš, P. (2016). *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?: proč naše děti potřebují přírodu pro své zdraví a učení*. Ministerstvo životního prostředí.

Daniš, P., & Danišová, J. (2020). *Svobodná hra. Jak nechat vyrůst radostné, odolné a samostatné děti*. Smart Press.

Černá, D. (2017). *Artefiletické činnosti v předškolním vzdělávání* [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. [Portál JU - Prohlížení \(jcu.cz\)](#)

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Portál.

Jančaříková, K., (2021). *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.

Kirchnerová, V., & Rubešová, R., (2013). *Výchova prožitkem: tvořivé hry a činnosti pro mateřské školy*. Portál.

Koukolík, F., & Drtilová, J. (2006). *Vzpouora deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Galen.

Krejčí, P. (2015). *Artefiletické činnosti v předškolním vzdělávání* [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. [Portál JU - Prohlížení \(jcu.cz\)](#)

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Grada.

Liebmann, M. (2010). *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Portál.

Mertin, V. & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.

Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Academia.

Nakonečný, M., (2004). *Psychologie téměř pro každého*. Academia.

- Nováčková, J., & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Peoplecomm.
- Opravilová, E., & Gebhartová, V. (2003). *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. Portál.
- Opravilová, E., & Kropáčková, J. (2005). *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Potměšilová, P., & Sobková, P. (2012). *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Robertson, J. (2014). *Dirty teaching: a beginner's guide to learning outdoors*. Independent Thinking Press.
- Rodová, V., & Lojdová, K. (2016). Artefiletika jako cesta k životním hodnotám. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*, 141, 5-12.
- Rosenberg, M. B. (2023). *Nenásilná komunikace ve škole*. Portál.
- Skutil, M., et al. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu*. Portál.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Karolinum.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 1. díl*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Slavík, J. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2. díl*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Slavíková, V., Slavík, J., & Hazuková, H. (2000). *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2019). *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Portál.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Portál.
- Svobodová, E. (2010). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.

Svobodová, E., Šmelová, E., Švejnová, H., & Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Portál.

Svobodová, E., Švejnová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Portál

Svobodová, E., Vítečková, M., Váchová, A., Garabiková Pártlová, M., Podhrázká, D., Štefánková, Z., Bílková, Z., Havlisová, H., Waldaufová, P., Procházka, M., & Švejnová, H. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.

Uhl Skřivanová, V., Beková, M., Bláha, J., Bláhová, T., Dytrtová, K., Fulková, M., Jakubcová Hajdušková, L., Hrušková, I., Kirschenmann, J., Kitzbergerová, L., Musilová, J., Slavík, J., Šobáňová, P., Vančát, J. (2014). *Pedagogika umění – umění pedagogiky: aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.

Valkounová, T., Daniš, P. (2019). *Nejlepší hry z lesních školek*. Albatros Media.

Vošahlíková, T. (2012). *Ekoškoly a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Ministerstvo životního prostředí.

Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Portál.

Internetové zdroje

Asociace lesních MŠ. (n.d.). ALMŠ – Asociace lesních mateřských škol (lesnims.cz)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. RVP PV září 2021.pdf*, MŠMT ČR (msmt.cz)

Sdělení č. 104/1991 Sb., sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. (2023). 104/1991 Sb. Úmluva o právech dítěte (zakonyprolidi.cz)

Vyhláška č. 410/2005 Sb., vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých (2023). 410/2005 Sb. Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzděláv... (zakonyprolidi.cz)

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2023). 561/2004 Sb. Školský zákon (zakonyprolidi.cz)