



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 pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Artefiletika v praxi heterogenní třídy mateřské školy

Vypracoval: Eva Novosadová

Vedoucí práce: Mgr. Hana Švejdová

České Budějovice 2014

Děkuji vedoucí práce Mgr. Hance Švejdové za zájem o mé téma, za trpělivost, metodické vedení, cenné připomínky, poskytnutí užitečných rad a objektivních postřehů během tvorby této práce.

Dále bych chtěla poděkovat své kolegyni Hance Hoškové za chápavý a tolerantní přístup k mému studiu a především za cennou reflexi a povzbuzování při tvorbě a hlavně při spolupráci v průběhu společných činností.

Nemohu zapomenout ani na lidi, kteří mě podpořili při mém vzdělávání a studiích: zaměstnavateli, kolegyním, rodině a přátelům.

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

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

V Českých Budějovicích dne 28.3.2014

Eva Novosadová

ABSTRAKT:

Bakalářská práce je zaměřená na analýzu, nakolik artefiletický přístup ve výtvarných aktivitách dětí 3 – 6 letých v heterogenní skupině ovlivňuje jejich prosociální rozvoj se zaměřením na rozvoj empatie a partnerské komunikace. V praktické části jsou uvedeny konkrétní artefiletické činnosti, pozorování, rozhovory s dětmi a závěrečná reflexe, při kterých bylo zjištěno, že cíleně prováděné artefiletické činnosti mají kladný vliv na prosociální rozvoj konkrétní heterogenní třídy mateřské školy Klatovy Studentská.

Klíčová slova: artefiletika, reflektivní dialog, prosociální rozvoj, empatie, partnerská komunikace.

ABSTRACT:

The present Bachelor's thesis is focused on the analysis regarding the topic of to what extent does the artefietical approach influence children's prosocial development with focusing on the empathy development and mutual communication during the art activities in the heterogeneous class of the age of 3-6 years. In the practical part of the thesis there are mentioned the concrete artefietical activities, observation, discussions with children and the final reflection in which it was found out that the artefietical activities influence positively the prosocial development of the concrete heterogeneous class in the kindergarden of Studenstká street in Klatovy.

Key words: artefietics, reflection dialogue, prosocial development, empathy, partnership communication.

Obsah

Úvod.....	8
1. Artefiletika.....	9
1.1 Artefiletika jako nový směr výtvarné pedagogiky	9
1.2 Historie artefiletiky	10
1.3 Principy artefiletiky a charakteristika artefiletického přístupu	12
1.3.1 Principy artefiletiky	12
1.3.2 Artefiletický přístup	13
1.3.2.1 Reflektivní dialog	14
1.3.2.2 Vzdělávací motiv	15
1.3.2.3 Poznávání světa a sebe samého	16
1.4 Východiska a základní obsahové pojmy artefiletiky	16
1.4.1 Dílo	17
1.4.2 Výrazová hra	17
1.4.3 Fikční svět.....	18
1.5 Klíčové složky artefiletického vzdělávacího procesu	19
1.5.1 Výtvarný zážitek.....	19
1.5.2 Imaginace.....	20
1.5.3 Dialog	21
1.6 Cíle a základní fáze artefiletické výuky	22
1.6.1 Cíle artefiletických činností.....	22
1.6.2 Fáze artefiletické výuky	24
1.7 Organizace při artefiletických činnostech.....	25
2. Výtvarné umění a hra.....	25
2.1 Symbol v dětském výtvarném projevu	26
2.2 Pohádka a příběh v dětském výtvarném projevu.....	28
3. Předškolní dítě v heterogenní třídě mateřské školy.....	29
3.1 Současné pojetí předškolního vzdělávání.....	29
3.2 Osobnost dítěte předškolního věku.....	31
3.2.1 Charakteristika osobnosti předškolního dítěte	31
3.2.3 Heterogenní třídy v mateřské škole.....	34
4. Praktická část.....	36

4.1 Cíle.....	36
4.2 Výzkumné otázky	37
4.3 Charakteristika výzkumného souboru	37
5. Artefiletické činnosti v praxi heterogenní třídy	37
5.1 Podzim a Míček Flíček – 1. integrovaný celek	38
5.2 Zima – Ve znamení tříkrálovém – 2. integrovaný celek.....	49
5.3 Jaro – Jarní probuzení – 3. integrovaný celek.....	63
5.4 Společné andělské tvoření s rodiči	68
6. Vyhodnocení vlivu praktických artefiletických činností na prosociální rozvoj konkrétní dětské skupiny.....	71
6.1 Jak a čím artefiletické činnosti přispívají k osobnostnímu rozvoji dítěte?	71
6.2 Jak a čím posilují artefiletické činnosti empatii dětí, partnerskou komunikaci a vzájemnou spolupráci dětí ve skupině?	73
6.3 Nakolik jsou děti předškolního věku v heterogenní skupině schopné vést adekvátně své verbální vybavenosti reflektivní dialog?	75
6.4 Názory rodičů.....	75
Závěr	79
Seznam použité literatury.....	80

Úvod

Na světě je mnohem více cest než cílů, k nimž cesty směřují, jinými slovy řečeno: různými cestami lze dosáhnout stejných cílů. Vzdělávání v naší zemi dostalo po roce 1989 nové pojetí i novou tvář. Stejně jako se proměnila naše společnost, proměnilo se i české školství.

Vzpomenu-li si na vlastní docházku do školy, mateřskou školou počínaje a střední školou konče a vzpomenu-li si na svoji vlastní pedagogickou praxi do roku 1989, jsem ráda, že ta doba je minulostí a že i já se dnes coby učitelka realizuji v naplňování současného pojetí předškolního vzdělávání. Od mládí jsem inklinovala nejen k práci s dětmi, ale i výtvarnému umění. Teprve osobnostní pojetí vzdělávání dětí na základě rámcového vzdělávacího programu mi nabídlo příležitost propojit obojí ve prospěch rozvíjení celé osobnosti dítěte.

Díky návštěvě mnoha seminářů s artefiletickým programem jsem společně s dětmi v mateřské škole začala hledat svoji cestu k naplňování cílových kategorií vymezených pro předškolní vzdělávání. A tak jsem se díky seznámení s artefiletikou v podstatě jako učitelka „našla“. Propojením lásky k dětem a vztahu k výtvarnému umění a výtvarným činnostem s oporou o rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání jsem se začala věnovat artefiletickému přístupu při práci s heterogenní skupinou dětí v mateřské škole. Díky artefiletice a jejím možnostem, jsem začala vnímat výtvarné činnosti s dětmi nikoliv z pozice produktu, ale procesu. Místo dokonalých výsledků práce žasnou nad dokonalostí, tvůrčím potenciálem a různorodostí dětské osobnosti a moje bakalářská práce byla pro mě příležitostí k prohloubení a uspořádání si poznatků nejen z oblasti artefiletiky, ale především z oblasti jejího využívání při práci s předškolními dětmi v mateřské škole

„Dívat se na věci nevinnýma očima, s úžasem objevitele, jako bychom je viděli poprvé....zahlédnutí pravdy prostřednictvím krásy je výsledek citlivého vnímání světa krásou zde není líbivost, ale sounáležitost mezi částmi a celkem, rozmanitost a jednota zároveň.“
(ROESELOVÁ, 2000)

1. ARTEFILETIKA

1.1 Artefiletika jako nový směr výtvarné pedagogiky

„Výtvarný projev považujeme za dobré kouzlo, které dětem pomáhá duševně růst a citlivě se dotýkat tajemství ukrytých ve světě kolem nich i v nich samotných.“ (SLAVÍKOVÁ, 2000, s.10)

Artefiletika je specifické pojetí výtvarné výchovy, které se spolu s několika dalšími prosadilo v České republice po revoluci roku 1989. V české výtvarné výchově se začalo uplatňovat i pojetí, které kladlo důraz na žákovskou reflektivní komunikaci doprovázející výtvarný projev. Jeho prioritou byl respekt k individualitě žáků a snaha poskytnout jim co nejvíce příležitostí ke svobodnému projevu. (SLAVÍK, 2001)

U nás se artefiletikou začal jako první zabývat Doc. Slavík, který charakterizuje artefiletiku následovně: *„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 a zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“* (SLAVÍK, 2001, s.12)

„Artefiletika vychází z tvůrčího expresivního projevu a osobních zážitků žáků, které se snaží pedagogicky zhodnotit pro poznávání, sebepoznávání, rozvoj komunikačních schopností a uplatnění se v životě mezi lidmi.“ (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010, s.8)

Název artefiletika se skládá ze dvou slov. První „arte“ (latinsky ars, artis), poukazuje na silnou vazbu k umění. Druhé slovo „filetický“ je inspirováno filetickým přístupem ve výchově. V tomto přístupu je intelektový rozvoj propojen s rozvojem emocionálním a sociálním. Je také možné k druhému názvu přistupovat jako k překladu, v tomto případě latinské slovo „fil“ znamená „mít rád“ tedy artefiletika by mohla být „milovnice umění.“

Podle SLAVÍKA (2001) artefiletika vznikla se snahou o těsnější přiblížení výchovy k osobnímu prožitku a vlastní zkušenosti žáků. Má být nejen základem kulturní citlivosti, ale také zdrojem sebepoznání. Artefiletika slouží mimo jiné jako pozitivní prevence různých duševních nebo sociálních problémů nebo při jejich nápravě. (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007)

Podle STIBURKA, SLAVÍKA (2000, s.36) je možné artefiletiku též představit jako: *„umělecko-pedagogickou disciplínu, která využívá podobné postupy jako arteterapie v oblasti výchovy, rozvoje pozitivních rysů osobnosti a sociálních a psychických patologií. Podporuje spontánní expresivitu a zaměřuje se na prožitkovou stránku tvorby. Působí na citlivost a vnímavost vůči estetickým kvalitám života, tvořivost a citlivost vůči světu i vztahům.“*

Artefiletické pojetí vyrůstá z výtvarné výchovy a je inspirováno arteterapií. S arteterapií má podle ŠICKOVÉ- FABRICI (2002) artefiletika společně zejména dvě stránky:

v oblasti cílů - zaměřenost na sebezpoznání a na rozvíjení sociálních kompetencí dítěte prostřednictvím výrazových prostředků.

v oblasti metod - zaměřenost na poznání prostřednictvím umělecké výrazové hry spojené s tzv. reflektivním dialogem.

Od arteterapie se artefiletika liší zejména tím, že není soustředěna na léčbu psychiky žáka, ale na jeho vzdělávání a na rozvoj umělecké tvořivosti.

Artefiletika je název pro zvláštní přístup uplatňující se v uměleckých aktivitách ve vzdělávání a ve výchově. Myšlenkou artefiletiky je najít se společně s celou skupinou v zážitku a pomocí reflektivního dialogu se k němu vrátit, nejen jej vytvořit a odložit. Tím je artefiletika zajímavá a rozvíjí tvořivost dítěte, spojuje dítě s uměním nejen výtvarným, ale i hudebním, literárním a dramatickým. (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010)

Podle SLAVÍKOVÉ (2007) se artefiletika pojí s dobrou tradicí české výtvarné výchovy, která je založena především na vlastní tvořivosti a fantazii dítěte. Rozvíjí komplexně celou osobnost a hlásí se k tzv. osobnostně orientované výchově, která respektuje přirozené potřeby a individualitu dítěte a vytváří ty nejlepší podmínky pro jeho všestranný rozvoj. Již Komenského zásady pro výchovu mají tři hlavní cíle: sebezpoznání, sebeovládání a povznesení se k Bohu a důraz je kladen na osobnostní pojetí výchovy. Artefiletika ve své podstatě představuje osobnostní rozvoj prostřednictvím tvorby.

1.2 Historie artefiletiky

Vznik artefiletiky a její samotné kořeny spatřujeme ve výtvarné výchově.

„Výtvarná výchova patří mezi obory, které mají ve všeobecném vzdělávání evropského typu nejdelší tradici.“ (SLAVÍK, 2001, s.9)

V Čechách se prosadily změny ve vzdělávání zavedením Obecného školního řádu v roce 1774. V roce 1869 byla výtvarná výchova uzákoněna jako povinný učební předmět na všech školách v tehdejší Rakousku-Uhersku. V této době byly však úplně opomíjeny symbolické i expresivní stránky těchto činností.

Za první a nejdůležitější didaktický materiál ve výtvarném vzdělávání považujeme Komenského Informatorium školy mateřské a částečně i jeho Velkou Didaktiku. Cílem Komenského výchovy byl „pravý člověk“, který žádal: *„aby se všichni, kdož jsou posláni na svět jako pouzí diváci, nýbrž i jako budoucí herci, učili znáti základy, příčiny a cíle všeho nejdůležitějšího, co je a co se děje.“* (KOMENSKÝ, 1948)

V historii výtvarné výchovy můžeme spatřit dvě zásadní polarity, které mezi sebou soupeří. Je to pojetí „řemeslné“ a pojetí „humanistické.“ Tyto úvahy pochází ze starověkého Řecka a staly se zdrojem mnoha diskusí a sporů až do dnešní doby. V roce 1963 vzniká nová mezinárodní organizace pro výchovu výtvarným uměním INSEA (International Society for Education through Art). V tomto období výtvarná výchova dokončila obrat od řemeslného pojetí ke komunikačnímu a kreativistickému. (<http://www.artefiletika.cz>)

Vznik artefiletiky se úzce váže k arteterapii a výtvarné výchově. Pojetí výtvarné výchovy se v polovině 20 století výrazně změnilo a rozvíjelo. Jednalo se o takzvané přístupy „Child - centered,“ nebo-li přístupy zaměřené na žáka, na jeho zkušenosti. Tyto přístupy dávaly žákům příležitost k osobně orientovanému výtvarnému i mluvenému projevu, který je nsvazoval přílišným důrazem na výtvarnou a technickou dovednost. Tyto child - centered přístupy ve výtvarné výchově značným způsobem ovlivňovala arteterapie. (ŠICKOVÁ-FABRICI, 2002). *„Zkušenosti však ukázaly, že nepromyšlené přebírání arteterapeutických metod a technik není pro školu vhodné. Bylo nutné hlouběji porozumět tomu, které stránky arteterapie jsou pro výtvarnou výchovu přínosné a které naopak hrozí střetem kompetencí mezi psychoterapií, do níž arteterapie patří a výchovou.“* (SLAVÍK, 2001, s.11)

Ve výtvarné praxi to vypadalo tak, že se arteterapie začala více orientovat na žáka a jeho psychické procesy a pomocí prožitků z arteterapie se žákům otevřela cesta k sebepoznání a lepšímu pochopení okolního světa.

Tato nová arteterapeuticky zaměřená výchova si postupem času vyžadovala nové vlastní pojmenování. Za zakladatele a duchovního otce artefiletiky je považován Jan Slavík, ten se nechal inspirovat pedagogem H. Broudym (1976) a jeho přístupem ve výchově, který označujeme jako „filetický.“ Spojením předpony „arte“ s pojmem „filetický“ vznikl termín

„artefiletika.“ V této výchově byl kladen důraz ne tolik na hlubinné stránky psychiky, ale především na *rozvoj* sociálních a reflektivních dovedností u žáků. K tomu měly sloužit tři klíčové složky vzdělávacího procesu ve výtvarné výchově: **(1) výtvarný zážitek, (2) imaginace, (3) dialog.** (SLAVÍK, 2001, s. 18) O nich se zmiňuji níže.

1.3 Principy artefiletiky a charakteristika artefiletického přístupu

1.3.1 Principy artefiletiky

Jaké jsou principy artefiletiky popsal SLAVÍK (1997). Byly zformulovány na základě zkušeností z praxe a jsou užitečné při vedení a posuzování artefiletických činností.

Uvedu některé z nich, které jsou přínosné i pro předškolní děti.

Důraz na autentičnost - rozptýlit strach a obavy ze spontaneity používáním lehce ovladatelných vyjadřovacích prostředků a vytvořit příjemnou a chápavou atmosféru.

Důraz na individualitu výrazového projevu - oslabit úzkost z odlišování se, např. oceněním originality a podporováním radosti ze vzájemného poznávání. Je dobré být sám sebou, protože moje odlišnost je pro ostatní přínosem.

Důraz na vzájemné obohacování - poukazovat na to, že každý objevený rozdíl mezi lidmi je zároveň příležitostí ke vzájemnému obohacování, k inspiraci

Posílená citlivost pro obohacování rozdílností, ale i vzájemných souvislostí - podporovat schopnost vizuálního rozlišování, nejenom v tradičních výtvarných technikách, ale např. při srovnání jemných odlišností individuálního výrazu u různých jedinců (způsob chůze, mimika).

Zobecňování individuální zkušenosti - postup od individuální zkušenosti k poznávání kultury: objevovat souvislosti mezi vlastním výtvarným projevem a uměleckými projevy z kulturní historie a současnosti.

Důraz na prožitek - posílit atmosféru tajemství a vnitřního účastenství, zdůrazněním osobních kontextů nebo použitím navozujících efektů (např. hudba, nezvyklé osvětlení...)

Soustředění na souvislosti různých forem výrazu - naučit aktivnímu objevování vztahů mezi různými druhy výrazového chování (odhalování souvislostí mezi výtvarným projevem jedince a jeho chováním....)

1.3.2 Artefiletický přístup

Z výše uvedených principů vychází i specifika artefiletického přístupu při výtvarných činnostech.

Jak zřetelně rozpoznat artefiletický přístup od jiného výtvarného pojetí?

„Artefiletika pokládá výtvarnou produkci žáků jako první poznávací krok, na který navazují další- reflexe a dialog mezi žáky.“ (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007, s.13) V artefiletice je důležité vytvořit pro žáky podmínky pro zážitkově bohatou a tvůrčí činnost a následně zajistit, aby tato činnost byla co nejlépe pedagogicky využita pro poznání, sebepoznání, sociální a komunikační aktivity. Artefiletika rozvíjí tvořivost dítěte, spojuje dítě s uměním nejen výtvarným, ale i hudebním, literárním a dramatickým. Artefiletika má snahu povzbudit duševní sílu dítěte. Dítě má svobodu tvorby a díky artefiletice může vyjádřit své pocity, přání, vzpomínky, radost, smutek, prostě všechny emoce a pocity skryté v dětském nitru. Dětský strach a úzkost tak dostanou tvář a jejich pojmenováním se děti dokážou podívat na negativní událost trochu jinak a dostanou odvahu ji změnit a vyrovnat se sní. (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010)

„Metodicky je artefiletika založena na psycho - didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit : exprese - výrazového tvůrčího projevu a reflexe - náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno. (SLAVÍK, 2001, s.12)

Výchozím pedagogickým prostředkem v artefiletice jsou tvořivé umělecké aktivity – výrazová hra, proto má výuka prvořadě charakter tzv. činnostního učení. V něm je žákům poskytován co největší prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek. Vzdělávací obsahy jsou tedy žáky nejprve tvořeny, jako cosi více či méně osobního. Z tohoto důvodu mají řadu specifických a jedinečných rysů, které závisejí na předcházejících zkušenostech a zážitcích samotných žáků. Tomuto charakteristickému rysu

vzdělávací nabídky říkáme v artefiletice „vstřícné pojetí výuky.“ (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007). „Uvedený pedagogický přístup, který se odvíjí od námětu a v němž se cíle mohou ukazovat až v průběhu řešení učební úlohy, bývá nazýván vstřícným pojetím výuky.“ (SLAVÍK, 2001, s. 79)

V artefiletice jsou důležitá tři kritéria, která vedou k jejímu rozpoznání v praxi:

- 1. Reflektivní dialog**
- 2. Systematická práce se vzdělávacími motivy**
- 3. Poznávání světa a sebepoznání.**

1.3.2.1 Reflektivní dialog

„Návrat k zážitku bývá označován slovy reflexe nebo reflektování, která jsou odvozována z latinského re-flecto, tj. ohlížet se nazpět, vracet se k tomu, co již bylo učiněno. Předpokladem reflexe je schopnost člověka rozpoznat v přítomném zážitku nějakou část minulé zkušenosti a s pozorností se jí zabývat.“ (SLAVÍK, 2001, s. 40)

I když je v dnešní době reflexe považována za důležitou a nedílnou součást téměř všech výchovně vzdělávacích činností, myslím si, že je stále ve výtvarné výchově zanedbávána, což zákonitě vede k tomu, že se pedagogové nad svou prací málo zamýšlí a pak dochází k tomu, že některé přirozené situace, které se nabízí v uměleckém světě, zůstávají opomíjeny.

Podle SLAVÍKA (2001) je doprovodný dialog označován jako reflektivní, jak již uvádím, protože se obrací zpět k minulým zážitkům a hledá v nich poznání.

Reflexe v artefiletice představuje dvě navzájem neoddělitelné složky:

Zpětný pohled tvořícího a prožívajícího člověka na své aktivity a záměry

Porovnání vlastního zážitku se zážitky ostatních.

Žák poté zjišťuje v čem se shoduje nebo odlišuje, což jsou dvě hlavní otázky, které zahajují dialog a vedou nebo spíše měly by vést k novému poznání.

Reflektivní dialog je rozhovor o poznacích, minulých zážitcích a zkušenostech z již prožité výrazové hry. Týká se jak uměleckého a kulturního hlediska zážitku, tak jeho sociobiologických a psychosociálních souvislostí. Tyto složky se v dialogu vzájemně prolínají a ovlivňují. (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ 2007)

„V reflektivním dialogu si děti postupně všímají různých stránek a souvislostí své tvorby a mezi sebou o nich diskutují. Jejich postřehy jsou východiskem pro další přemýšlení a pro poznávání kultury, či rozmanitých lidských záležitostí, protože vytvářejí spojovací článek mezi osobní zkušeností žáka a tím, co jí může odpovídat v širších kulturních souvislostech.“
(SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007, s. 14)

Reflektivní dialog je jedna z typických částí artefiletiky. Bez dialogu nemůžeme říci, že se jedná o artefiletiku. Následuje hned po výrazové hře a považujeme ho za první rozhodující kritérium pro rozpoznání artefiletiky v praxi a je důležitý nejenom pro rozvoj komunikativních a sociálních dovedností, ale dává dítěti šanci vyjádřit, co bylo lehké nebo těžké, co se mu líbilo a co ne a co by rádo změnilo. To nutí dítě přemýšlet, nahlédnout do sebe, poznat jiné lidi i samo sebe. (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010)

Cílem reflektivního dialogu podle SLAVÍKA (2001) je:

- dát možnost k mluvení o svých pocitech a dojmech, které doprovázely výrazovou hru
- najít výstižná slova nebo výraz pro důležité zážitky, které doprovázely výrazovou hru, která se dítěte osobně dotýkala
- upřesnit si svůj pohled na tyto zážitky a porovnat je s pohledy ostatních účastníků výrazové hry
- uvědomit si shody a rozdíly v zážitcích různých lidí a s dosaženými zkušenostmi dále pracovat
- najít důležité souvislosti mezi vlastní výrazovou hrou a jinými uměleckými (kulturními) projevy
- vyřešit možné vnitřní neúspěchy nebo nepohody, které vznikly během výrazové hry a podělit se s ostatními o radost z vydařeného díla
- promyslet, posoudit a vyzkoušet možnosti okamžiků výrazové hry, které jsou vnímány jako důležité pro poznávání a nebo naopak málo uspokojivé a málo završené.

1.3.2.2 Vzdělávací motiv

Druhým kritériem pro odlišení artefiletiky od jiného vzdělávacího pojetí je systematická práce se vzdělávacími motivy. (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007) „*Vzdělávací motiv je analogie mezi osobní a tvůrčí zkušeností žáků a širšími kulturními nebo obecně lidskými tématy.*“ (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007, s.177) To vlastně znamená, že v praxi je to čas, ve kterém se zkušenost nebo poznatek dítěte dá využít k dalšímu vzdělávání. Vzdělávací motiv je podle SLAVÍKA (2001) motivační zdroj nového poznání. Spolu s reflektivním dialogem slouží jako vzdělávací výzva k poznání podobností a rozdílů mezi jednotlivcem, čemuž říkáme sebepoznávání a obecnými kulturními projevy. Tím se rozvíjí do podoby učební úlohy, která pramení z žákova vlastního objevu vztahů a souvislostí mezi osobním prožitkem a kulturními souvislostmi.

1.3.2.3 Poznávání světa a sebe samého

Třetím důležitým kritériem, pomocí kterého lze artefiletiku rozpoznat od jiných druhů vzdělávání, je propojení poznávání světa se sebepoznáváním. Sebeznání je totiž úzce spojeno s uvědomováním, obohacováním a prohlubováním prožitků. Probíhá prostřednictvím reflektivního dialogu. Pomocí reflektivního dialogu se vracíme zpět k minulým zážitkům a hledáme v nich poznání. (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007)

V tomto směru se artefiletika podobá arteterapii.

„*Umění či umělecké aktivity prostřednictvím vlastní tvorby dávají příležitost uvědomovat si sebe i svoje okolí, tj. nahlížet svou pozici ve světě mezi lidmi. Toto uvědomění je zvláštním druhem zobecnění subjektivní zkušenosti. Když prostřednictvím svého díla objevuji něco důležitého o sobě nebo o světě kolem, musím pro to najít pojmy, uvědomit si, co jsem dříve nevěděl.*“ (SLAVÍK, HAJDUŠKOVÁ, 2010 s. 72-74) Právě díky tomu může artefiletika podporovat u dětí realistické postoje k sobě nebo k druhým lidem, rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat vyjadřovací dovednosti. (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007).

1.4 Východiska a základní obsahové pojmy artefiletiky

Artefiletika využívá ve své teorii pojmy vycházející z terminologie pedagogického a sociálního konstruktivismu. To je široký proud vědeckých teorií a jejich praktických aplikací, který ve vzdělávání zdůrazňuje aktivní úlohu subjektu, význam jeho vnitřních předpokladů a důležitost jeho tvořivého vztahu se společenském nebo přírodním prostředím. (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007)

1.4.1 Dílo

„Artefiletika předpokládá umění všude kolem nás. Umění je samou svou podstatou hluboce zakotveno v životě všedních dnů.“ (SLAVÍK, 2001, s.26) Pojem „dílo“ v první řadě označuje určitý pracovní výsledek, k němuž však také patří proces a způsob činnosti. V několika významových vrstvách dílo ideálně vyjadřuje vztah mezi tvorbou a výtvořem, mezi uskutečňováním, uskutečněním a možnostmi mezi dispozicemi a jejím uplatněním. (SLAVÍK, 2006)

Podle CHVATÍKA (2001) umělecká díla žijí zvláštní druh existence a díky naší recepční aktivitě ožívají, otvírají nám svůj svět a tím ovlivňují náš pohled na svět skutečný. Artefiletika chápe slovem umění nejen význačné umělecké projevy, ale všechny tvořivé jevy a činnosti v běžném životě. Třeba prostou dětskou kresbu nebo malování, amatérské fotografování, gesto, když vstoupí do hlediska uměleckého zájmu. Takové umělecké dílo může být vnímáno, jako nástroj hry a zdroj individuálního prožitku. V artefiletice není cílem konkrétní věc (např. vzniklý obrázek). Cílem je opravdový prožitek, díky němuž můžeme lépe poznat sebe, druhé lidi i svět. (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007)

V artefiletických činnostech je pro nás důležitý pojem „artefiletické dílo.“ Podle SLAVÍKA (2001) je artefiletické dílo zvláštním typem pedagogického díla v oboru výchovy uměním, které se rozvíjí kolem umělecké situace aranžované vyučujícím na základě námětu.

„Artefiletické dílo je výsledkem vzájemné spolupráce všech jeho účastníků, kteří mají v díle různou působnost v závislosti na jejich společenské roli, autoritě nebo na zvláštních podmínkách výchovné situace.“ (SLAVÍK, WAVROSZ, 2004, s.212)

1.4.2 Výrazová hra

„Výrazová hra je prožitková imaginativně - expresivní událost probíhající v pedagogickém díle, navozená určitým námětem a více, či méně vymezená pravidly. Vede k autentické tvůrčí projekci individuální zkušenosti do výrazového díla - symbolu, potencionálně otevírá sociokulturní konflikty a v konečných důsledcích směřuje k reflektivnímu dialogu a výchovnému popřípadě terapeutickému efektu.“ (SLAVÍK, 1997, s. 107)

Představitost a tvořivé schopnosti člověka, navozené učebním námětem a usměrňované pravidly umožňují účastníkům artefiletického díla smyslově uchopit nebo umělecky vyjádřit určitou verzi fikčního světa. (SLAVÍK, WAWROSZ, 2004). Výrazová hra společně s reflektivním dialogem obvykle tvoří hlavní část artefiletických činností. Typickým rysem výrazové hry je zaměření na soustředěné vnímání.

1.4.3 Fikční svět

Do tohoto „světa“ pronikáme prostřednictvím vlastních aktivit a zážitků, ve kterých se uplatňuje zvláštní poznávací přístup, postoj „jakoby“ v rámci kterého si člověk uvědomuje rozdíl mezi reálným světem a světem fikce. Při splnění některých specifických podmínek, může být vnímán jako nahrazení světa reálného. Postoj „jakoby“ je v rámci fikčního světa brán s veškerou vážností. (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007)

„Fikční svět je dějiště pro duševní obraz nebo výraz, který je za specifických podmínek vnímán a prožíván, jako nahrazení aktuální skutečnosti „jinou“ skutečností, ačkoliv je doprovázen víceméně vědomím rozdílu mezi reálnou a fiktivní rovinou zážitku.“ (SLAVÍK, 2001, s.125) Ve fikčním světě nelze pobývat dlouho, hrozilo by upadnutí do bludů a halucinací a poté by se reálný svět mohl stát nesrozumitelným s ohrožením hlavně psychického zdraví. „K tomu abychom nastolenou fikci přijali se s ní potřebujeme blíže seznámit, získat k ní důvěru a svobodně do ní vstoupit s vědomím, že je pouze jako a já z ní mohu kdykoli vystoupit a vrátit se do skutečného života...“ (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ, 2011, s. 114)

Pro artefiletiku je pojem „fikce“ velice důležitý, poukazuje na vzájemné rozdílnosti individuálních přístupů ke světu a jsou v něm obsaženy i předpoklady k překonávání těchto rozdílností pomocí dialogu. *„Využití schopnosti předškolních dětí přijímat a prožívat fikci*

rozvíjí tvořivost dětí a umožňuje jim prožívat fiktivní situace v imaginárním světě pohádek a příběhů. Vzniká tak kruh, či lépe spirála, po které stoupáme nahoru k novým prožitkům a zkušenostem.“ (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ, 2011, s.53)

1.5 Klíčové složky artefiletického vzdělávacího procesu

Artefiletika je zaměřena převážně na tvoření, které závisí na prožitku. Jedinec-dítě má možnost vlastní realizace námětu. Dále rozvíjí komunikační schopnosti nejen v dialogu, ale i ve skupině, dítě hovoří o své práci a vyjadřuje své myšlenky. Jejím záměrem je zprostředkovávat dětem okolní svět přírody i kultury skrze zážitky, které následně dítě výtvarně zachycuje. Výtvarný projev se tak stává spojovacím článkem mezi osobností dítěte, jeho pocity, vnitřním světem a okolním světem, který je pro dítě lákavý a zároveň tajuplný. Ve výtvarném zážitku se dítě setkává s výtvarnou symbolickou formou a všímá si obsahů. Cesta k obsahu za pomoci vlastní tvorby je pro každého člověka jedinečná a neopakovatelná. Tento výtvarný projev poskytuje dětem příležitost k vyjadřování jejich zkušeností, přání, pocitů, poznatků.

K tomu podle SLAVÍKA (2001) slouží 3 klíčové složky výtvarného vzdělávacího procesu:

1. Výtvarný zážitek

2. Imaginace

3. Dialog

1.5.1 Výtvarný zážitek

Východiskem pro teorii a praxi artefiletiky je zážitek. Je zdrojem jedinečného poznání a sebepoznání. Jestliže se komukoliv z nás podaří proměnit nějakou životní zkušenost ve výtvarný zážitek, můžeme ho díky tomu nejenom prožít, ale také více a blíže prozkoumat a tak můžeme objevit to, co jsme dříve neobjevili. „*Vyjádření vlastních pocitů a prožitků je základní lidskou potřebou – člověk potřebuje dát tvar věcem, které nedokáže vyslovit...“* (PRETERSON, HARDIN, 2002, s. 15)

„Zážitky si zaslouhují zvláštní pedagogickou pozornost, protože stojí v základech poznávání a učení. Bez uvědomování svých zážitků bychom totiž vůbec nic nevěděli nejenom o světě, ale ani o sobě. V tomto ohledu jsou zážitky jedinou cestou, jíž se lidé mohou za pomoci řeči a jiných kulturních aktivit dobírat poznání a sebepoznání.“ (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007, s.165)

Je tedy zcela jasné, že v souvislosti s artefiletikou mluvíme o „zážitkově-prožitkové výchově“. Hlavně za pomoci zážitků dítě objevuje, jaký je svět, kdo v něm žije a také začíná vnímat souvislosti mezi věcmi a zjišťovat, že vše spolu souvisí. (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010)

„Zážitek je individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pocíťovaný jako významový celek- příběh v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace.“ (SLAVÍK, 2001, s.65)

SLAVÍK (2001, s.67) k tomu dodává: *„Život a jeho situace člověk musí zakoušet, vidět, slyšet, ochutnávat a uvědomovat si je. To, co bylo zažito, je zážitkem, tj. osobním uchopením situace, které je pro každého člověka jedinečné a neopakovatelné.“* Proto jsou umělecké činnosti pro člověka a hlavně pro děti tak jedinečné a cenné, umožňují poznávat, objevovat a komunikovat o zážitcích, které jsou v dané situaci pro jedince důležité a nedokáže je sdělit jiným způsobem.

MASLOW (2000, s.121-122) poukazuje na to: *„Jedinec se během zážitků cítí integrovanější, nabývá identity, splývá se světem, pocíťuje vrchol svých sil, cítí se zodpovědným, aktivním, ztrácí zábrany, překážky, strach, je spontánnější, expresivnější, přirozenější, prožívá teď a tady, a svoji jedinečnost – individualitu.“*

1.5.2 Imaginace

„Imaginace= obrazotvornost (HARTL, HARTLOVÁ, 2000, s.225)

Imaginace je další složkou, která je charakteristická pro artefiletické činnosti. Je prostředníkem mezi vnitřním a vnějším světem. S její pomocí si dítě uvědomuje a obrazně vyjadřuje svá přání, strachy, radosti. (KASTOVÁ, 1999)

„Mít imaginativní schopnost znamená, že člověku je dáno, aby více, či méně vědomě viděl obrazně řečeno, co už nebo ještě není a co se možná nikdy ani nestane.“ (KASTOVÁ, 1999, s.13) Na imaginativních principech je založena výtvarná tvorba i snění, na které poukazuje i

zakladatel psychoanalýzy Sigmund Freud a jeho pokračovatelé, kteří sen považovali za „*královskou cestu do lidského podvědomí.*“

Zakladatelem aktivní imaginace je C.G. Jung, který imaginaci vysvětluje jako cestu k našemu vnitřnímu já, setkání vědomé a nevědomé složky naší osobnosti. Díky imaginaci zpracované do výtvarné tvorby si děti mohou uvědomit své pocity a symbolicky je přetvářet a rozmlouvat o nich. Imaginace poskytuje příležitost vidět věc z jiného úhlu a tím člověku dává potencionální možnost změnit svůj postoj za nevtíravé dopomoci učitele. Tak se učí s nimi lépe zacházet. Pod pojmem imaginace si představíme obraznost, představivost a fantazii. Můžeme sem zahrnout i denní snění a schopnost vymýšlet si příběhy. (JUNG, 2003) „*Východiskem imaginace je schopnost vštípit si do paměti zrakové, hmatové, sluchové dojmy a vybavovat si je jako představy.*“ (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010, s.152)

I děti předškolního věku mají schopnost imaginace. Ve svých výtvarných projevech a v řeči bezděčně i vědomě vytvářejí mnoho přenesených významů. Rozvíjet u nich tyto schopnosti, to znamená pomáhat jim doširoka otevřít brány k účasti na lidském kulturním bohatství. (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010)

1.5.3 Dialog

Dialog je zdrojem kulturního poznání a umožňuje všem zúčastněným porovnávání různých lidských zkušeností. Dialog je založen na reflexi vlastních i cizích zážitků. „*Dialogy podmíněné vědomím rozdílností proto patří k nejpłodnějším zdrojům poznávání.*“ (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007, s.14) V artefietice se těmto dialogům říká „reflektivní.“ Při tomto dialogu se děti nejenom něčemu učí, ale především rozvíjí své sociální a komunikační dovednosti, jak uvádím výše. V průběhu dialogu dochází ke vzniku sociokognitivního konfliktu, který je řešen vzájemnou komunikací mezi žáky.

Sociokognitivní konflikt vysvětluje SLAVÍK (2004) jako rozpor mezi prekoncepty, tedy konflikt individuálních osobních interpretací vzdělávaných. K tomuto procesu dochází pouze prostřednictvím komunikace mezi žáky. V průběhu dialogu si žáci navzájem porovnávají své prekoncepty, odhalují odlišnosti mezi nimi a snaží se nacházet společná řešení daných rozporů nebo alespoň respektovat názory ostatních účastníků. Děti se tak učí domluvit se navzájem a porozumět pocitům ostatních zúčastněných. To znamená podle SLAVÍKA (2001), že řešení sociokognitivního konfliktu není závislé jen na poznávání, ale spadá do oblasti

sociálních vztahů a sociálních dovedností. Souhrnně to pro nás pedagogy znamená, že rozdílnost prekonceptů není záminkou k „boji“, ale k vzájemnému obohacování. *„Vždyť z odlišností rozmanitých osobních hledisek se musí neustále vyrovnávat všichni lidé v běžných životních situacích.“* (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010, s.160)

Sociokognitivní konflikt je možno v praxi využít podle SLAVÍKA (2001)

- k odhalení odlišností či rozdílů nebo shod mezi lidmi
- k respektování individuální odlišnosti a respektování jedinečnosti
- k poznávání interpretační rozmanitosti
- ke vzájemnému intelektuálnímu, citovému i motivačnímu podněcování
- k vzájemné inspiraci

Výsledkem dialogu je umělecký koncept

Předškolní dítě si již vytváří vlastní obraz o světě, lidech i sobě samém. Jeho pojetí světa se konstruuje z individuálních zkušeností, které postupně získává. *„Dítě si vytváří tzv. naivní prekoncepty a na vše nové se dívá jejich očima.“* (PIAGET, INHELDEROVÁ, 1997, s. 63). Pokud je nová informace pro dítě nepochopitelná a je v rozporu s jeho pojetím světa, přijímá jí s pochybnostmi nebo jí nepřijme vůbec. Aby došlo k jejímu přijetí, musí si jedinec vybudovat nový koncept, což je pro dítě velmi náročné někdy i nepochopitelné. *„Obecně vzato je prekoncept určitá vlastní představa toho, o čem se lze domlouvat nebo, co lze více nebo méně srozumitelně vyjádřit i jinak než v řeči, třeba kresbou, modelováním do hlíny atd.“* (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010, s. 158)

Cílem výtvarných činností je dát dětem příležitost, aby mohly s prekoncepty pracovat, porovnávat je. Při porovnávání prekonceptů děti nenásilně zjišťují, že ostatní mohou nebo mají na věc jiný názor.

„Reflektivní dialog založený na porovnávání individuálních prekonceptů učí děti, jak rozumět řeči umění a jejím prostřednictvím světu svého života – sobě samému, svému nejbližšímu sociálnímu okolí, kultuře a přírodě.“ (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, 2007, s.181)

1.6 Cíle a základní fáze artefiletické výuky

1.6.1 Cíle artefiletických činností

Cílem artefiletických činností je pedagogicky co nejlépe zpracovat sociokognitivní konflikt a využít jej při tvořivých činnostech.

Hlavními cíli je u žáků podle SLAVÍKA (2001):

- citlivé vnímání a poznávání sebe sama a světa za pomoci uměleckých zážitků, které vycházejí z vlastních tvůrčích činností
- rozvoj sociálních kompetencí
- učení se symbolicky vyjadřovat
- obohacování kulturního kapitálu
- povzbuzování duševní síly a předcházení psychickému a sociálnímu selhávání
- rozvíjení tvůrčích kulturních a prosociálních činností

Protože artefiletika se v cílových kategoriích shoduje s arteterapií, uvádím zde i cíle podle ŠICKOVÉ- FABRICI (2002), která je dělí na individuální a sociální:

Individuální:

- uvolnění
- sebevnímání a sebeprožívání
- vizuální a verbální uspořádání zážitků
- poznání vlastních možností
- přiměřené sebehodnocení
- růst osobní svobody a motivace
- svoboda při experimentování pro hledání výrazů, pocitů, emocí a konfliktů
- rozvoj imaginace
- nadhled
- komplexní rozvoj osobnosti

Sociální:

- vnímání a přijetí druhých lidí
- respektování a ocenění druhých lidí

- navázání kontaktů
- zapojení se do skupiny, spolupráce a komunikace
- vzájemné řešení problémů
- zkušenost s podobnými zážitky druhých
- reflexe vlastní práce v rámci skupiny
- porozumění vztahům, vytváření sociální podpory

1.6.2 Fáze artefiletické výuky

Ve své typické podobě má artefiletická výuka podle SLAVÍKA (2001) čtyři fáze, které na sebe navazují:

Rozehřívací aktivita

Rozehřívající aktivity, tzv. **ledolamky** (ice breakers) slouží k uvolnění a k naladění na další aktivitu. Umožňují účastníkům vzájemně se poznat, stát se součástí skupiny. Do ledolamek by se měl zapojit i učitel, tím se stává pro děti součástí skupiny. To pomáhá ke vzájemnému vyladění učitele a ostatních účastníků artefiletického díla.

Výrazová hra:

Výrazová hra je jedním z hlavních obsahů artefiletické výuky. Zpravidla jí předchází motivace. Její formy a metody víceméně odpovídají aktivitám modernisticky pojaté výtvarné výchovy. Jsou vždy aranžovány tak, aby svým charakterem podněcovaly účastníky k následné reflexi a k dialogu. Do výrazové hry se děti dostávají pomocí fikčního světa. Využívají se zde různé výtvarné techniky- kresba, malba, modelování.

Reflektivní dialog:

Reflexi můžeme vnímat jako tzv. expresivní interpretaci nebo jako reflektivní dialog.

Expresivní interpretací se rozumí umělecká parafráze výrazové hry, která jí předcházela.

Žák- dítě např. dramatizuje své výtvarné dílo nebo je přehrává jako hudbu atp. Reflektivní dialog probíhá za pomoci verbální komunikace.

Uzavírací aktivita:

V této fázi se využívají podobné aktivity ledolamkám, mají však opačný účinek. Jejich úkolem je účastníky zklidnit a vrátit zpět do reálného světa.

1.7. Organizace při artefiletických činnostech

Artefiletická výuka může probíhat individuálně nebo ve skupině. To závisí na potřebách, které vyžaduje tvorba. Základní organizační formou je kruh. Spojení bezpečné atmosféry s jedinečným a typickým uspořádáním skupiny do kruhu říkáme „kruh bezpečí“. Tento kruh (jak je to známé i z artherapie) je bezpečným sociálním klimatem, který blahodárně působí na tvořivost a upřímnost výpovědí tak, aby nebyly utlumeny úzkostí. (SLAVÍK 2001) *„Kruh vytváří hranici mezi fiktivním světem výrazové hry „uvnitř“ a reálným světem „venku“. Kruh je symbolem rovnosti mezi lidmi.“* (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010, s. 164).

To pro nás pedagogy znamená, že naše vřazení do kruhu společně s dětmi má symbolický význam, ale v žádném případě to neznamená, že se vzdáváme odpovědnosti za vedení skupiny. Naše řídicí úloha vyplývá zevnitř vyučující role a kruh nám pomáhá zmenšovat sociální odstup a vtahuje nás společně s dětmi do hry. V kruhu bezpečí má podle SLAVÍKOVÉ (2010) vládnout pozorná vnímavost i ke zdánlivým detailům. Velmi důležitá je také atmosféra - má zde panovat vstřícná otevřenost. To v praxi znamená schopnost vyslyšet mínění druhého a snažit se mu porozumět i kdyby bylo odlišné. *„Vždyť jenom v rozdílnostech nacházíme poučení a na druhé straně je skvělé radovat se z podobnosti, která člověka posiluje pocitem sounáležitosti.“* (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010, s.158)

2. VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HRA

„Princip hry by měl být v mateřské škole hýčkán a rozmazlován.“ (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ, 2011, s. 49). Výtvarné umění je pro dítě bohatým zdrojem radosti ze života a podporuje především hru, improvizaci a bezprostřednost. V dialogu s uměleckým dílem se dětské vnímání mění v prožitek a také nesmíme opomenout rozvoj představivosti fantazie a sebepoznání. *„Výtvarné umění koresponduje s pocitovou sférou člověka, ovlivňuje jeho*

orientaci v prostředí, vytváří nové spoje k naturální společnosti, k věcem, lidem a situacím, učí nás vážit si každého dojmu, byť byl sebeprostší...“ (UŽDIL, 1988, s.187)

Výtvarné činnosti u dětí předškolního věku vedou děti k samostatnému objevování, poznávání vlastními smysly a hlavně k aktivitě. *„Tvořivost, hra a pochopitelně i výtvarný projev souvisí úzce se způsobem, jak v určitém věku děti chápou svět.“ (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010, s.146)* Dětský výtvarný projev nám může v tomto věku poskytnout velmi důležité informace o psychice dítěte. Projev dítěte se vyznačuje otevřeností a přirozenou spontaneitou, která je v dětské tvorbě velmi čitelná. SLAVÍKOVÁ (2010) hovoří slovy J. Šturmy, že dětský výtvarný projev představuje tzv. *„královskou cestu do dětské duše“*. Tato výpověď je pro nás pedagogy tak otevřená a upřímná, že jí nemůžeme přehlížet.

Podle ROESELLOVÉ (2000) se výtvarná hra odvíjí od tématu, které volí pedagog a tím otevírá přidanou hodnotu pro úspěšný výchovný proces. Už jen samotné téma může vyvolávat představy, asociační pojmy, pocit rozechvění, otevírat tajemství, protože jím dítě zobecňuje životní zkušenosti a proměnlivost světa.

Děti předškolního věku ve výtvarných činnostech rády objevují, experimentují a vyhledávají nové zkušenosti. V průběhu činnosti se často setkávají s tajemstvím, učí se tvořit, prožívají radost z úspěchu, ale učí se i překonávat zklamání z neúspěchu. Můžeme říci, že pomocí výtvarných činností děti zkoumají okolní svět. *„Děti jsou o moc spontánnější než dospělí. Jakmile se cítí v bezpečí a v kontaktu, otevrou se a uvolní. Také jsem se u dětí poučila o důležitosti hry. Hra je velmi silný terapeutický nástroj k překonávání překážek.“ (HOPPE, 2010, s.36)*

2.1 Symbol v dětském výtvarném projevu

„Symbol je něco konkrétního, co slouží jako konvenční znak, pro něco abstraktního, zastupuje určitý předmět, skupinu, vztah, určující podmínkou je podobnost i vzdálená a historicky či kulturně podmíněná.“ (HARTL, HARTLOVÁ, 2000, s.578)

KASTOVÁ (2000, s.23) hovoří o symbolu jako o viditelném znamení něčeho neviditelného: *„Pokud jde o symbol, musíme vždy vzít na vědomí dvě roviny: ve vnějším se může projevat cosi vnitřního, ve viditelném cosi neviditelného, v tělesném duchovní aspekt, ve zvláštním obecné. Při interpretaci pátráme vždy po neviditelné realitě, která je za viditelnou realitou a*

hledáme mezi nimi spojení. Symbol se vždy vyznačuje přebytkem významů, přičemž tuto významnou bohatost nemůžeme nikdy zcela vyčerpat.“

Podle BABYRÁDOVÉ (1999) je symbol grafický morfém a objevuje se ve všech stádiích dětského výtvarného projevu v nejrůznějších morfologických proměnách v závislosti na stupni grafického vyjadřování. Dorozumívání skrze výtvarné vyjádření se vyvíjí v závislosti na rozvoji symbolické komunikace. Dítě za pomoci grafických symbolů si vytváří svůj originální jazyk, který se stává nástrojem komunikace. Podle Babyrádové je symbol vyskytující se v dětských kresbách výrazem nevědomého kontaktu dítěte se světem. *„I když většina dětí nerozumí slovu „symbol“, jsou jedinečné ve schopnosti rozumět a pracovat s významem tohoto slova.“* (OAKLANDER, 2003, s.35)

V knize: „Výtvarné čarování,“ (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2007, s. 150) nás oslovuje arteterapeutka Rita Mary Simonová a popisuje tři prvotní obecné symboly používané již nejmenšími dětmi:

- 1. Kruh Sebe** - vztahuje se k osobnosti tvůrce a vyjadřuje její integritu
- 2. Hraniční čtverec** - vymezuje hranice prostoru ve kterém se odehrává nějaký děj, nebo symbolizuje vnějšek a cosi „mimo mne“.
- 3. Siločáry** - se v dětských kresbách objevují jako symbol činnosti-„já něco dělám.“

Tyto tři symboly vyjadřují tři základní stránky lidského bytí ve světě: Já (kruh sebe), Ne - Já (hraniční čtverec) a vztah mezi Já a Ne-Já (siločáry)

Pro artefietické činnosti je velmi důležité, že výtvarné formy se za určitých okolností mohou stát symbolem, který vyjadřuje nějaké životní obsahy. *„Symbolické obsahy je možné vykládat několikerým způsobem.“* (JUNG, 1996, s. 21)

JUNG (1996) spatřoval obecné symboly v uměleckých i dětských kresbách a nazýval je archetypy. Nejvíce známý je **archetyp slunce**, který je dětmi nejvíce oblíbený a zobrazovaný. SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ, (2011, s. 108) se k tomu vyjadřují : *„Chce se mi vyslovit hypotézu, že nevědomě začíná zobrazovat svět od toho nejdůležitějšího, nositele života na Zemi, vládce nad naším bytím i nebytím. I v pohádkách se se sluncem setkáváme jako s dědem Vševědem, či mocným panovníkem.“* Proto smyslem práce s výtvarným symbolem je podle Slavíkové *„přivést jej k řeči.“* To je možné prostřednictvím mnohostranné projekce, kterou děti

různými způsoby vyjadřují, buď slovem, pohybem, melodií, tancem...(SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2007)

2.2 Pohádka a příběh v dětském výtvarném projevu

Pohádky a pohádkové příběhy jsou pro děti nejsrozumitelnějším druhem umění. Je v nich vyjádřeno kulturní dědictví, které se jejich prostřednictvím dostává do dětské mysli. Děti pohádky milují, uspokojují jejich touhu po magickém světě a získávají cenné informace o tom reálném. Pohádky nám umožňují hlubší vhled do dětské duše, do symbolického života, najde si v nich své místo představivost, sny i fantazie.

Podle SVOBODOVÉ (2007, s.121) Pohádka formou symbolů děti seznamuje s vnějším světem, do kterého se předškolní dítě chystá vstoupit a který se mu zatím jeví jako chaos. *„Pohádkový příběh dítěti ukazuje cestu a napovídá mu, jak řešit určité situace a jak si poradit s prožitky a emocemi. Vnáší do jeho života pokojný řád, protože v pohádce stejně jako ve vnímání dítěte je vše černé nebo bílé.“*

Podle ČERNOUŠKA (1990, s.7-8) *„Základní funkcí pohádek je vnést smysl a řád do dětem původně nesrozumitelného skoro chaotického světa, jemuž děti, obzvláště v době předškolní, nemohou plně porozumět....Svět dospělých je komplikovaný a složitý labyrint, který musí být převeden na dětské chápání. Vedle lásky, péče, opatrování, může svět dospělých také vzbuzovat nepochopení a úzkost...Pohádka svou jednoduchou fabulí, jasnou polarizací dobra a zla, pochopitelnými zápletkami a krásou jazyka převádí chaotický a nesrozumitelný svět před vyvíjející se dětskou duší ve srozumitelných obrazech.“*

Pohádky jsou vlastně jedním z prvotních prostředků, které ovlivňují dítě, rozšiřují jeho slovní zásobu, rozvíjí myšlení, představivost, působí celkově na osobnost dítěte a to především na utváření postojů a názorů, poskytují dítěti radost a zábavu i poučení.

Pohádky znamenají pro dítě psychologický a pozitivní přínos pro vnitřní růst dítěte. Studium pohádek se zabývají psychoterapeuti. Pohádky jsou významným a nenahraditelným prostředkem výchovy a ovlivňují vývoj dětí.

„Jako všechny velké výtvary umění pohádky současně těší i vychovávají. Jejich genialita spočívá v tom, že tak činí způsobem, který promlouvá přímo k dětem. Hlavním úkolem dítěte ve věku, kdy jsou pohádky pro ně nejvýznamnější je pokusit se o urovnání niterného chaosu

mysli, aby mohlo lépe rozumět samo sobě, což je nezbytný předpoklad pro dosažení shody mezi jeho vnímáním a vnějším světem.“ (BETTELHEIM, 2000, s. 55)

Pohádka obsahuje obrovskou řadu symbolů, je v ní mnoho emocí a je též vhodným komunikačním prostředkem s dítětem.

Podle HERMANA (2008) pohádky mají v sobě mnoho symbolů, které mluví s naším podvědomím, rozvíjí inteligenci a probouzí v dítěti zvědavost.

Podle HERMANA (2008) nám pohádky přináší tato skrytá sdělení:

- Důležité je poznat sám sebe, vydej se proto do světa
- Na starosti, strachy, úzkosti a bolesti, které prožíváš, nejsi sám, i když ti to tak může připadat
- Vše se dá s trochou snahy a chtíče překonat
- Ve světě se mohou vyskytnout překážky a ty je můžeš překonat jen tak, budeš-li si věřit a budeš-li vytrvalý
- Každý z nás má své světlé, ale i tmavé stránky, pokud člověk chce vše se dá překonat
- Ne každá rada ostatních je dobrá, dej na svůj instinkt a neohlížej se za výsměchem druhých.

S dětmi je velmi důležité pohádky prožívat. Vzniká tak důležitý pocit vzájemnosti. Když je pohádka kvalitně podaná, je to základ pro celou osobnost dítěte. Pro děti je důležité, když v pohádce dobro vítězí nad zlem. Mají tak pocit, že přesně tak se to stane i v jejich životě. Pomocí pohádek se děti seznamují s některými problémy, které jim může přinést běžný život a v pohádkách na ně nalézají odpovědi a pomoc, jak je řešit. „*Děti potřebují příběhy se šťastným koncem, který dodává odvalu.*“ (ROGGE, 1999, s.126). Poznávání psychologických kořenů pohádek nám pomáhá se lépe orientovat v dětských výtvarných projevech a v dětské psychice. Znalost psychologie pohádky nám mnoho napoví a pomůže nám při sestavování komentářů dětských prací.

3. PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ MATEŘSKÉ

3.1. Současné pojetí předškolního vzdělávání

Za předškolní vzdělávání považujeme vzdělávání probíhající v mateřské škole, které navazuje na rodinné vzdělávání, prohlubuje je a rozšiřuje. Předškolní vzdělávání je typické

především věkovými zvláštnostmi dítěte předškolního věku, od kterých by se měla odvíjet veškerá interakce učitele a dítěte. (SVOBODOVÁ, 2007) Je tedy zcela jasné, že i obsah, metody a formy předškolního vzdělávání mají svoje specifika.

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí maximálně respektována.“ (RVP PV, 2004). Z toho plyne, že prostředí, které je dětem nabízeno by mělo být pozitivní, vstřícné a mělo by dětem poskytnout dostatečné množství aktivit, které podporují jeho samostatnost, aktivitu, tvořivost, fantazii a zároveň činnosti podporující prosociální chování a partnerskou komunikaci. O těchto hodnotách se zmiňuji níže a jsou také mým hlavním předmětem výzkumného šetření. Zároveň by toto vzdělávání mělo brát zřetel na individuální a specifické možnosti a potřeby jednotlivých dětí. Takové pojetí vzdělávání umožňuje *„vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady.“* (RVP PV, 2004, s.6)

Z toho plyne, že je třeba uplatňovat specifické formy a metody práce. Podle RVP PV (2004) jsou vhodné metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte a podněcují především radost dítěte a potřebu objevovat a získávat nové zkušenosti. Podle RVP PV nemůžeme též opomenout situační učení, založené na vytváření a využívání situací, které nutí dítě přemýšlet a hledat souvislosti a tak se přirozenou cestou učí dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje. Významnou roli též hraje spontánní sociální učení, které je založené na principu přirozené nápodoby.

KOŤÁTKOVÁ (2008, s.108 - 109) se k tomuto učení vyjadřuje: *„Činnosti při kterých si dítě něco zkouší, realizuje svoje představy, mu dovolují získávat různé zkušenosti, které si začleňuje k tomu, co již zná, a dokáže je využívat a přenášet na řešení podobných situací. Zkušenosti z tvořivých aktivit v sobě nesou podstatu tvořivého, originálního myšlení a řešení, které dále otevírá vědomí možnosti objevovat vlastní cestu při zpracování reálných informací z okolí.“*

Podle RVP PV v předškolním vzdělávání uplatňujeme integrovaný přístup. Vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují vzdělávací oblasti, ale poskytují dítěti škálu různých aktivit a hlubší prožitek. Dítě tak získává kompletní poznatky a zkušenosti, které snadněji využije v praktickém životě.

„Dítě tak může získávat skutečné činnostní výstupy – kompetence.“ (RVP PV, 2004, s. 7)

Za klíčové jsou v předškolním vzdělávání považovány tyto kompetence:

kompetence k učení

kompetence k řešení problémů

kompetence komunikativní

kompetence sociální a personální

kompetence činnostní a občanské

Ve své práci se budu blíže zabývat kompetencemi **komunikativními a sociálními a personálními**.

3.2 Osobnost dítěte předškolního věku

3.2.1 Charakteristika osobnosti předškolního dítěte

Předškolní věk je zakončením etapy raného dětství. V. Příhoda nazývá toto období „*druhým dětstvím*.“ Podle ERIKSONA (1963) je to *fáze aktivity a iniciativy*.

ERIKSON (2002) toto období, které zahrnuje předškolní věk nazývá obdobím „**Iniciativy proti vině**“. Dítě je velmi aktivní, organizuje rozličné činnosti, experimentuje, zkoumá a poznává svoje tělo. Toto období je příznačné velkou snaživostí a připraveností dítěte k učení. Dítě je připravené sdílet povinnosti a začleňovat se do společnosti, ve které se snaží najít své místo. Dětská žárlivost a rivalita se často vyhrcojí. Děti se snaží o privilegovaná postavení u matky, což často vede k úzkosti a rezignaci. Dítě se stále identifikuje s rodičem stejného pohlaví. Podle Freuda jde o „**Oidipovské stadium**“ a dítě je nuceno hledat hranice svých sexuálních snah a podvolit se morálce.

Podle ERIKSONA (2002) dítě v tomto období působí uvolněněji, rychleji uvažuje, ale jeho intenzivní pohybové schopnosti a duševní síly se mohou dostat do agresivní manipulace. Velká snaha o úspěch může přinést pocity viny. Často se stává, že dítě v rámci své aktivity přehlídí potřeby druhých. Nezdár může zapříčinit rezignaci. Rozvíjí se svědomí, ve kterém zůstává aspekt infantilnosti po celý život.

Dítě rádo spolupracuje s ostatními dětmi, s respektem přijímá poučení rodičů i učitelů. ERIKSON (2002) upozorňuje, že potlačení „vnitřního dynama vzteku“ se může někdy

zvrhnout na permanentní moralizování - nesnášenlivost proti ostatním lidem, což se dá citlivým přístupem a vhodnými aktivitami vyřešit a konfliktním situacím tak předcházet. Podle Eriksona by účelné činnosti dětí měly být co nejčastěji korunovány úspěchem, protože častý nezdár vede k pocitům viny a rezignace.

Ctností je „**účelnost iniciativy a pocit úspěchu**“. S těmito názory se shoduje SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ (2011, s.26): „*Předškolní dítě je aktivní a iniciativní, experimentuje, touží dělat věci, které dělají dospělí. V tomto čase je nejvíce připraveno učit se pracovat. Plánuje a podniká činnosti, které ho zajímají, ale ne vždycky jsou v jeho podání žádoucí a úspěšné.*“

Pokud je dítě citlivě podporováno k aktivitě a iniciativě je schopné plánovat a dokončovat činnosti, je pracovitě. Při tomto procesu hraje důležitou roli rodina a především mateřská škola. V této oblasti mají nezastupitelný význam názory dospělých a jejich uznání, které jsou pro dítě pozitivní zpětnou vazbou a posilují především sebeúctu a sebejistotu. Tyto hodnoty jsou velmi důležité pro rozvoj sebeuvědomování, kdy dítě ve spojení s rozvojem volných vlastností si vytváří pojetí vlastního „já“ proti okolnímu světu.

„*Předškolní období je věkem iniciativy dítěte, jedinec je aktivní v uchopování okolního světa i v sebeprosazování.*“ (MERTIN, GILLNEROVÁ, 2003, s. 132) Charakteristickým znakem tohoto období je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná a umožňuje dítěti prosadit se ve skupině svých vrstevníků. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. (Vágnerová, 2000)

Hlavním zaměstnáním v tomto věku je hra: „*zlatý věk hry.*“ MAŘEJČEK (2005) píše o repertoáru dětské hry jako o bohatém a proměnlivém. Hlavním zdrojem poznatků a inspirace jsou pro děti především dospělí lidé z jejich nejbližšího okolí., kteří ve hře často objevují své vlastní projevy, zvyky ale i zlozvyky. Prostřednictvím hravých činností se rozvíjejí všechny důležité psychické funkce. „*Hra vzniká z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte, jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti sociální.*“ (KOŤÁTKOVÁ, 2005, s. 19) Dítě si nehraje pro to, aby se něco naučilo, ale především pro radost a pro to, že ho něco zajímá a že to chce prozkoumat, tak přirozeně získává nové poznatky a zkušenosti.

Podle VÁGNEROVÉ (2000) lze specifické zvláštnosti předškolního věku rozdělit do následujících kategorií:

- dítě má potřebu volného přirozeného pohybu, jeho pomocí se zbavuje zábran a přes pohybové - tělové zážitky se dobírá k sebepoznání, ale i k obecnému poznání. Dostatek pohybu je pro předškolní dítě nepostradatelný.
- poznávací procesy - myšlení předškoláka je intuitivní, magické a nelogické a má své typické znaky - egocentrismus (tendence zkreslovat poznatky), antropofornismus (polidšťování neživých věcí), fenomenismus (svět je takový, jak vypadá), absolutismus (poznání je vždy trvalé), animismus (oživování předmětů), magičnost (používání fantazie při vysvětlování).
- dítě je iniciativní, projevuje se především při hře, která je pro něj nejpřirozenější formou poznávání. Dítě si vybírá takové aktivity, které jsou pozitivně ohodnoceny. Velký význam mají názory dospělých. Jejich uznání posiluje sebeúctu a sebejistotu.
- osobní identita - sebepojetí - dítě si uvědomuje svojí jedinečnost. Jeho sebehodnocení je závislé na názoru dospělých, ale přijímá ho nekriticky, je ovlivněno především egocentrismem.
- prosociální chování je závislé na ostatních dětech ve skupině a dosažené úrovni kognitivních kompetencí.
- morální vývoj - formuje se charakter a povahové vlastnosti, dochází k upevňování norem a ztotožnění s nimi. Dítě je schopné pociťovat vinu za své nežádoucí chování
- vývojová emancipace - dítě se odpoutává od matky a rodinného prostředí a je schopné navazovat vztahy mimo rodinu.

3.2.2 Socializace předškolního dítěte

„U dítěte se napřed objevuje citová vázanost k mateřské osobě a strach z cizích lidí a pak teprve lokomoce – napřed citová vázanost k rodině a k domovu a pak teprve vstup do sociální skupiny vrstevníků.“ (MATĚJČEK, 1994, s.71) Tento vývojový mechanismus je pro dítě předškolního věku podstatný a nelze ho nijak změnit.

Mateřská škola, jako výchovně vzdělávací instituce, je prostředím, ve kterém se odehrává jedna z podstatných fází socializačního procesu. Zde se děti většinou poprvé setkávají se širší společností. MATĚJČEK (2005, s.142) se k tomu vyjadřuje: *„Mateřská škola je místem, kde dítě poznává jiné kulturní zvyklosti a společenské normy.“*

Žít a učit se být mezi svými vrstevníky a vůbec mezi lidmi je pro dítě předškolního věku jeden z nejdůležitějších úkolů. Podle Slavíkové děti mají intenzivní potřebu orientace, zaměřenou na poznání řádu světa, který by platil obecně a mohl by se stát i řádem jejich chování. Při artefietických činnostech patří hledání, promýšlení a prověřování tohoto „řádu lidských vztahů“ k nejdůležitějším výchovným a sledovaným úkolům. (SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, SLAVÍK, 2010).

V rámci socializace dítěte probíhá sociální učení, jehož výsledkem je získávání sociálních dovedností potřebných pro život mezi lidmi a pro vytváření mezilidských vztahů. *„Sociální dovednost je schopnost člověka přirozeným způsobem vyjadřovat svoje potřeby, mluvit o svých pocitech a záměrech a brát při tom ohled na potřeby druhých.“*(PRAŠKO, PRAŠKOVÁ, 2007, s.15-16)

Jedním z cílů současné mateřské školy je vytváření podmínek pro získávání kompetencí z oblasti prosociálního chování. K tomu, aby se mohlo dítě prosociálně chovat a jednat potřebuje:

- setkávat se s prosociálními vzory ve svém okolí
- mít schopnost morálního úsudku – rozeznávat co je správné a naopak
- znát pravidla a normy soužití
- porozumět pocitům jiných lidí – být empatický
- naučit se ovládat svou agresivitu
- uvědomovat si své potřeby
- žít v bezpečném a láskyplném prostředí

V praktické části své bakalářské práce se budu zabývat rozvíjením a posilováním některých prosociálních dovedností, prioritně vzájemné spolupráce, empatie, kamarádství, partnerské komunikace, které jsou rozvíjeny při vzájemné interakci v kolektivu ostatních dětí.

3.2.3 Heterogenní třídy v mateřské škole

„Společné pobývání dětí, vzájemné hledání možností, jak se lépe poznat a zažívat radost ze společných aktivit, má značný přínos pro objevování možností každého jednotlivého dítěte i pro počátek začleňování se do své generační skupiny.“ (KOŤÁTKOVÁ, 2008, s.162)

Po roce 1989 se změnila celá organizace předškolního vzdělávání, uvolnil se režim dne, začaly se uplatňovat individuální i skupinové činnosti, integrovaly se děti se speciálními potřebami, ke slovu se dostalo prožitkové učení, vznikaly věkově smíšené třídy- heterogenní. „*Mateřské školy se organizačně dělí na třídy, do kterých mohou být zařazovány děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově heterogenní či homogenní.*“ (RVP, 2004, s.5)

Pod pojmem heterogenní skupina tedy chápeme takovou třídu, kterou navštěvují děti všech věkových skupin.

V naší mateřské škole je 7 tříd a ve všech třídách pracujeme s heterogenními skupinami dětí. Skupina je složena z 28 dětí různého věku, prakticky 3-7 letých.

Podle HAVLÍNOVÉ (2008, s.42) je heterogenní třída charakterizována takto: „*Za věkově smíšenou třídu považujeme takovou třídu, v níž jsou zařazeny děti všech věkových skupin tj. od tří do šesti let.*“ (respektive od dvou do sedmi let).

Heterogenní třídy nabízí dětem zajímavé prostředí pro celkový rozvoj a zároveň respektují přirozené zvláštnosti každého jedince s ohledem na jeho individualitu. „*Věkově smíšené třídy lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní, jako obecněji pojaté společnosti, mohou mnohostranněji rozvíjet.*“ (KOŤÁTKOVÁ, 2005, s. 163) Vzdělávací nabídka v této skupině je bohatší, zajímavější a nabízí dětem především prostor pro přirozené prosociální kontakty a činnosti.

Smysl a význam heterogenních tříd spočívá v tom že:

- doplňují výchovu v rodině, poskytují zajímavé prostředí pro setkávání dětí se svými vrstevníky
- nabízejí prostor pro samostatnost a přirozené podmínky pro učení sociální i kognitivní
- vytváří přirozené podmínky pro vzájemnou spolupráci dětí ve skupině. Mladší děti ve třídě se tzv. „dotahují“ na starší vrstevníky. Ti se naopak cítí důležití, tím že pomáhají mladším. Ve skupině probíhá vzájemné učení, které přispívá k socializačnímu zrání dětí.
- poskytují dětem individuální tempo vývoje, děti se podle svých možností začlení do té skupiny, která jim nejvíce vyhovuje a s níž si rozumí
- nabízené činnosti v této skupině respektují individualitu každého jedince
- nabízí dětem podmínky pro přirozenou komunikaci, prostor pro nápodobu, uvědomění si, že každý člověk je jedinečný, přirozený prostor pro řešení problémů a vnímání individuálních potřeb ostatních.

4. PRAKTICKÁ ČÁST

Využití artefiletických činností v praxi heterogenní třídy dětí v mateřské škole proběhlo s oporou o teoretické poznatky předchozích kapitol a sice z oblasti artefiletiky, předškolní pedagogiky, pojetí výtvarného umění při práci s předškolními dětmi i prosociální výchovy v mateřské škole. Výzkumné šetření probíhalo po dobu 6 měsíců - od poloviny září 2013 do poloviny března 2014. V rámci praktické části jsem použila kvalitativního výzkumného šetření. K získání potřebných údajů jsem využila metodu zúčastněného pozorování dětí při artefiletických činnostech, dále pak metody a techniky výtvarné výchovy a ještě metodu dotazníku určeného rodičům dětí, kteří se zúčastnili artefiletického tvořivého odpoledne. Jako doplňující metodu jsem využila metodu rozhovoru s rodiči a se svojí kolegyní na třídě.

4.1 Cíle

Hlavním cílem výzkumného šetření v praxi je prokázat, že artefiletický přístup ve výtvarných aktivitách v heterogenní skupině dětí 3- 6 letých ovlivňuje jejich prosociální rozvoj včetně rozvoje empatie a partnerské komunikace. Současně bude zkoumáno, zda sociální dovednosti získané v rámci artefiletických činností v mateřské škole mají přesah i dokh ostatních činností v mateřské škole a do života mimo prostředí mateřské školy. V rámci artefiletických činností bude sledováno, jak probíhá a jak se vyvíjí:

- chování a jednání dětí při těchto činnostech
- vzájemná empatie a spolupráce dětí v průběhu činností
- vzájemná komunikace při činnostech a následném reflektivním dialogu
- zájem dětí o tyto činnosti
- zájem rodičů a jejich spolupráce v rámci artefiletických činností

4.2 Výzkumné otázky

Pro praktické výzkumné šetření jsem si stanovila klíčové výzkumné otázky:

1) Jak a čím artefiletické činnosti přispívají k osobnostnímu rozvoji dítěte?

2) Jak a čím posilují artefiletické činnosti empatii dětí, partnerskou komunikaci

a vzájemnou spolupráci dětí ve skupině?

3) Nakolik jsou děti předškolního věku v heterogenní skupině schopné vést adekvátně své verbální vybavenosti reflektivní dialog ?

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum probíhal v heterogenní třídě předškolních dětí, v níž sama působím jako třídní učitelka. Naše třída je součástí sedmitřídní mateřské školy v Klatovech, máme 28 zapsaných dětí ve složení 13 dívek a 15 chlapců ve věku 3 - 7 let. Jedno dítě má odklad školní docházky. Při artefiletických činnostech jsem většinou pracovala se skupinou v průměru 15- 20 dětí a po celou dobu sledovala vývoj prosociálních vztahů ve skupině, empatickou komunikaci a vzájemnou spolupráci dětí nejen v rámci průběhu artefiletických činností, ale i v průběhu celého dne v mateřské škole (tj. v rámci volných ranních her, režimových činností, pobytu venku i odpoledních zájmových činností, jakož i v rámci mimořádných dnů mimo prostředí MŠ (např. při návštěvě divadla, výstavy atd.).

5. ARTEFILETICKÉ ČINNOSTI V PRAXI HETEROGENNÍ TŘÍDY

Artefiletické činnosti celoročně plánujeme v rámci třídního vzdělávacího programu v podobě integrovaných vzdělávacích celků – v mém případě východiskem pro celek jsou motivační příběhy (vycházející z pohádky, českých tradic, ročního období atd.) Pro výzkumné šetření jsem zvolila 3 samostatné celky motivované příběhy v souvislosti s aktuálně probíhajícím ročním obdobím, v průběhu nichž jsou dětem nabízeny artefiletické výtvarné činnosti.

Dále jsem zvolila jeden příběh inspirovaný vánoční atmosférou, který jsme využily při artefiletických činnostech společně s rodiči.

Podzimní čas dětem doprovází příběh J. Malíka: „Míček Flíček.“

Vánoční čas byl motivován příběhem B. Ferrero: „O andělovi a hvězdě,“ na jehož ztvárnění se podíleli společně s dětmi i rodiče při tvořivém odpoledni (příloha č.3)

Zimu ozdobil Tříkrálový příběh, který pro potřeby mateřské školy zpracovala Mgr. H Švejdová

Jaro jsme přivítali prostřednictvím poetického textu P. Beránkové: „Jarní probuzení.“(příloha č. 2)

Každý celek je uveden vytýčením dílčích cílů směřujících k rozvíjení konkrétních **sociálních dovedností** dětí. Obsahy jednotlivých celků jsou prezentované hned v úvodu prostřednictvím orientačních tématických (či námětových) částí. V průběhu záznamu činností jsou v každém celku zdůrazněny klíčové náměty, témata, z nichž vychází podnět pro konkrétní artefietické činnosti. V záznamu uvádím rozhovory, které se rozvinuly v rámci činnosti a reflektivního dialogu. Každý celek uzavírám vyhodnocením sociálních dovedností dětí ve vztahu k námětu, konkrétní situaci i konkrétní dětské skupině v duchu výše uvedených cílů a výzkumných otázek.

5.1 Podzim a Míček Flíček – 1. integrovaný celek

Dílčí vzdělávací cíle:

- Vytváření příležitostí pro rozvíjení smyslového vnímání (prioritně vnímání zrakem, sluchem dotykem) při seznamování s ostatními dětmi i prostředím mateřské školy.
- Navozování přirozených poznávacích citů v soužití s ostatními dětmi ve skupině (radost ze vzájemného kontaktu, sdílení, potkávání, objevování, provokování zvědavosti)
- Vytváření základních prosociálních dovedností (pozdravit a oslovit kamaráda, vnímat druhého, pozorovat a respektovat odlišnost druhého, přizpůsobit se životu v dětské skupině, zvládnout odloučení od maminky a vstoupit do školky)
- Zmapování výchozích kooperativní dovednosti jednotlivých dětí (kdo zatím pozoruje, kdo už zvládne pomoci či o pomoc si říci) a nabízení činností podporujících rozvoj vzájemné spolupráce dětí
- Navázání verbální i neverbální komunikace mezi učitelkou a dětmi a dětmi navzájem
- Vnímání odlišností i podobností mezi věcmi i lidmi (co mají, máme společného a čím se lišíme) jako první krok k rozvíjení empatie a tolerance.

Orientační části celku

1. Kdo jsme a co dovedeme?

Mapování situace ve třídě, seznamovací hry, hry se jmény, pantomimické hry, motivované pohybové hry, dostatečný prostor pro volnou hru, seznamování s kamarády pomocí artefietických činností kreslení a tvoření cest ke kamarádovi.

2. Pojdte s námi kamarádi, pojdte s námi do pohádky...

Vstup do příběhu přes úvodní pohádkovou písničku a otevření příběhu výtvarným zobrazením pohádkového domečku na kopečku, kde bydlela babička s dědečkem a ke spokojenosti jim chybělo jen děťátko.

3. Byla jedna babička a dědeček a ti měli míčka Flíčka

Námětové hry, hry ve dvojicích s míčkem a klubíčkem, artefietické výtvarné hry s různými klubíčky a to vše na téma- rodina, rodiče, prarodiče. Seznámení s míčkem Flíčkem- neposedným klubíčkem

4. Jednoho dne zůstal míček Flíček doma sám

Rozhovor a asociační kruh: Co tě napadne, když se řekne nuda, už ses někdy nudil? Jak vypadá nuda v barvách, jakou barvu by jsi pro nudu vybral? Jak se nudil Míček Flíček? Hry s barvami a hra s linií (klubíčkem), dotváření různými materiály.

5. Jak míčka Flíčka obelstil drak Mrak

Problémová situace: Míček Flíček neví, jak se rozhodnout, váhá. Vítězí zvědavost, Flíček se ocitá na dračím ocase.

Rozvíjení příběhu: Jaký je svět z ptačí perspektivy, co všechno míček viděl? Vytváření barevného podzimního světa a zjištění, jak to dopadne s tím, kdo neposlouchá.

6. Opuštěná chaloupka

Další rozvíjení příběhu: návrat babičky a dědečka – chaloupka je opuštěná – vylekaná babička a dědeček přemýšlí, jak pomoci Flíčkoví. Dědeček s babičkou vymýšlejí plán- mapu cesty: kresba mapy, propojování jednotlivých map a rozehrávání situací z pohádky - jak zachránit

milovaného Flíčka, mapování cesty za Flíčkem, vytvoření míčka Flíčka pomocí muchláže a dotvořením textilem.

7. Máme buben s harmonikou, měli jsme i míč....

Hra s klubíčky: cesta babičky a dědečka za Flíčkem a setkání s užitečnými pocestnými, odhalení draka Mraka. Shledání s Flíčkem- rozehrávání různých konců příběhu.

8. Všechno dobře dopadlo

Rozhovor: míček Flíček opět doma - co pro mě domov znamená?

Artefietické ztvárnění domova pro míčka Flíčka. Samostatné vyprávění pohádky.

Dramatizace pohádky s využitím zkušeností z výše uvedených částí. Společná reflexe a hledání analogických situací.

Záznam průběhu činností:

S jednotlivými příběhy z knihy Míček Flíček J. Malíka jsem děti seznamovala před spaním. Děti byly příběhem míčka Flíčka nadšené a s chutí, láskou a empatií pečovaly o své vyrobené míčky.

Pro potřeby výzkumu uvádím záznam 3.,4.,5. částí.

3. část: Byla jedna babička a dědeček a ti měli míčka Flíčka....(příloha č. 5)

Ledolamky :

Každé dítě si z košíku barevných klubek vybere to, které se mu líbí a na píseň „*Mám děťátko mám*“, chodí s klubkem po třídě, když píseň zastavím, děti si hledají kamarády - míčka - klubko, které se jim líbí a je jim nejbližší (barvou, velikostí)

Po ledolamkách se děti uvolní, vezmou svá klubka a kutálí je do místa, odkud si myslí, že se do chaloupky přikutálel míček Flíček. Uprostřed třídy je připravená vesnice, kterou děti předchozí den malovaly a lepily společně - znázorňuje domov dědečka a babičky. (obr. 1)

Motivace:

Každý sedí u svého míčku, na kraji koberce, jsou připraveny různé přírodní i umělé materiály (kaštaný, dřívka, kameny, šišky, zbytky látek a kůží, barevné fábory..). Připomeneme si, co už o příběhu víme, co si děti pamatují, zda ví, po čem toužili dědeček s babičkou a jestli si dovedou představit, jak se míček do chaloupky dostal, jaká asi byla jeho cesta?

Rozhovor orientovaný na zjištění, jak děti vnímají touhy a splněná přání.

Já: „Děti, co si babička s dědečkem nejvíc přáli a jak to dopadlo?“

Tereza 6,8 roku: „Babička si přála děťátko a protože si to přála strašně moc, tak se jí to splnilo...“

Dominik 5,8 roku: „Já, když si něco moc přeju, tak na to myslím a splní se mi to.“

Martínek 5,9 roku: „Já jsem si přál koťátko a Ježíšek mi ho přinesl a nechal mi ho za dveřma v krabici.“

Motivace :

Protože se starouškové na své děťátko - Flíčka moc těšili, tak se jim přání vyplnilo. Pomůžeme jim, aby už se mohli ze svého děťátka-Flíčka radovat? Míček Flíček musí najít cestu do chaloupky. (obr.2)

Činnost:

Děti si podle svojí fantazie vytváří cesty z různých materiálů. Některé jsou klikaté, některé rovné. Někteří předškoláci si je dokonce propojují s kamarády. (obr. 3, 4)

Pozorování :

Děti byly prací zaujaté, některé spolupracovaly a domlouvaly se o materiálech, které použijí na stavbu i na tom, kudy cesty povedou. Nejmladší děti ze skupiny měly také snahu postavit cestu, ale dělalo jim problém vydržet u činnosti a cestu dokončit, ale i tak si činnost užily a podle svých věkových možností spolupracovaly, ale i aktivně přihlížely, co vytvářejí ostatní děti.

Reflektivní dialog:

Já: „Jak se ti pracovalo a jaká je tvoje cesta? (obr.5)

Tereza 6,8 roku: „Postavila jsem si cestičku barevnou, protože mam ráda barvy a míčkovi se bude po ní hezky kutálet. Mám jí spojenou se Žofinkou (3 roky), protože jí mám ráda.“

Dominik 5,8 roku: „Cestu jsem si postavil z kaštanů, protože jsou pěkně kulatý a míček se tak hezky dokutálí do chaloupky. Stavěl jsem vedle Štěpánka a nelíbilo se mi to, protože mi kus cesty rozboural a tak jsem mu to oplatil...“

Já: „Řekl jsi Štěpánkovi, že se ti to nelíbí ?“

Dominik: „Řekl, ale on mi to stejně boural a ještě mi sebral žlutý fáborek, už byl poslední.“

Štěpánek 5,6 roku: „To není pravda, ty si mi sebral, dvě velké šišky, který jsem si vybral na stromy, tak jsem ti to rozboural.“

Já: „Mohla bych vám poradit, co kdyby jste si cestičky postavili vedle sebe a les by byl společný. Šlo by to? Nebo vymyslíte něco jiného?“

Dominik 5,8 roku: „Já si radši postavím svůj les z kaštanů, mám strach, že mi to zase Štěpán rozbourá, dalo mi to hodně práce.“

Štěpánek 5,6 roku: „Já bych Domčovi ty šišky půjčil, ale musí mi dát ten fáborek, potřebuji ho na sluníčko, aby bylo Flíčkovu teplo.“

Já: „Tak jsem zvědavá, jestli to půjde bez toho bourání.“(následuje výměna, ale chlapci odmítají spolupracovat)

Martínek 5,9 roku: „Já mám cestičku z kamenů a dřívěk, protože jsou hladoučké a Flíček bude rychle v chaloupce.“

Linda 5,9 roku: „Já mám cestu z mašliček, když bude Flíčkovu zima, tak se do nich zabalí. Stavělo se mi dobře, ale Štěpánek mi řekl, že moje cesta je hnusná. Mně se taky jeho cesta nelíbí.“

Já: „Štěpánku, teď jsem slyšela něco, čemu nerozumím, tobě se cestička Lindy nelíbí?“

Štěpánek 5,6 roku: „Líbí, ale Linda mi sebrala všechny mašle, já chci taky a v krabici už jsou jen červené a zelené.“

Já: „Já si myslím, že, kdyby si Lindu hezky požádal, určitě by si s tebou mašle vyměnila.“

Následuje výměna, i když není Linda příliš nadšená, přesto tři mašle Štěpánovi věnuje.

Anička T. 6,1 roku: „Mně se nejvíc líbí barevná víčka, tak mám cestu barevnou a zatočenou, protože Flíček se musel dostat přes kopec.“

Anička L. 5,7 roku: „Mně se pracovalo smutně, Anička mi řekla, že se mnou nechce stavět a že se mnou nekamarádí, tak mám cestu krátkou.“

Já: „Aničko, víš proč je Anička smutná a co jí trápí?“

Anička T. 6,1 roku: „Vím a nemluví s ní, protože mi roztrhala výkres s Flíčkem.“

Anička L. 5,7 roku: „Anino to není pravda, já jsem ho chtěla jen půjčit, abych si mohla podle něj udělat čepičku.“

Děvčátka se chvíli dohadovala a nakonec se Anička L. omluvila a usadila se vedle Aničky T. a za chvíli si cestu propojily a přišla mi to říci.

Závěrečný rituál:

Já: „*Děti, i do chaloupky už dorazila radost, babička s dědečkem se radují z děťátka – z milého Flíčka. Máte tady blízko sebe také někoho, koho máte rádi a s kým se chcete radovat?*“ Děti si mají možnost vybrat kamaráda a projevit nějakým způsobem radost z jeho blízkosti, mohou si vzít svoje míčky a radovat se společně- hrát si s míčky, obejmout se, pohladit. V dalších dnech jsme zařadili hru: „*Mám já Flíčka mám, komu já ho dám,*“ jejímž cílem bylo nejen zazpívat písničku a zvládnout její pravidla, ale především prostor pro výběr partnera na základě svého rozhodnutí. (obr. 6)

Reflexe:

Do společné činnosti se zapojily všechny děti. Stavba cest je zaujala, dokázaly vhodně zkombinovat materiály. Práci si užívaly. **Některé děti, jak je patrné z rozhovorů, mají problémy s respektováním kamaráda, nedokážou se zatím domlouvat a spolupracovat,** např. když vznikla situace a některé z dětí chtělo vést cestu shodným směrem jako kamarád. Je zajímavé, že zatímco děti projevovaly citlivý přístup k Flíčkově, měly snahu o něj pečovat (např. u Linda, která měla strach, že bude Flíčkově zima), zdaleka tolik empatické a citlivé nebyly k sobě navzájem (např. *kus cesty rozboural a tak jsem mu to oplatil, že se mnou nechce stavět a že se mnou nekamarádí*). U malých dětí 3- 4 letých oceňuji aktivní zapojení do činnosti, zájem o ni a chuť pomoci. Překvapil mě poměrně bohatý a upřímný přístup dětí k reflektivnímu dialogu.

4. část: Jednoho dne zůstal Míček Flíček doma sám....(příloha č.6)

Ledolamky:

Děti si vezmou svého Míčka Flíčka (klubíčko) a rozkutálí si ho v prostoru třídy na píseň: „*Koulelo se koulelo to naše štěstíčko, potěšilo staroušky, ale jen kratičko.*“ Učitelka zpívá písničku a najednou přestane, následuje „štronzo“, děti s míčky Flíčky se zastaví a poslouchají, zdali nehrozí Flíčkově nebezpečí. Podle potřeby ho mohou ukrýt, stulit se do klubíčka a vytvořit úkryt.

Motivace :

Následuje další část příběhu - dědeček s babičkou odchází do města za nákupy a míček Flíček zůstává doma sám. Najednou je mu smutno a začíná se nudit.

Komunitní kruh na téma: „*Už jsi se někdy nudil? Jak vypadá taková nuda?*“ - posílání maskota Flíčka po kruhu a vyjadřování svých zkušeností. Zjišťuji, co si děti pod tímto pojmem vybaví.

Martínek 5,9 roku: „*Já jsem byl doma sám, nudil jsem se a čekal až přijde mamina.*“

Anička T. 6,1 roku: „*Já jsem byla sama u babičky a nudila jsem se a babička mi pustila telku.*“

Dominik 5,8 roku: „*Já se nenudím, furt se peru s bráchou. Já se peru rád, chodím na karate...*“

Tereška 6,8 roku: „*Já jsem se nudila a tak jsem nakreslila celou naší rodinu, maminka měla radost a dala si obrázek na ledničku.*“

Navrhuji dětem, jestli si dovedou představit, jak se asi nudil míček Flíček, který zůstal v chaloupce sám, co se mu v té jeho hlavičce honilo, aby zahnal nudu a jestli by dokázaly vybrat barvy, které by se pro takovou „Flíčkovskou“ nudu, ale třeba i pro nápady Flíčka, jak nudu zahnat, hodily. Děti nadšeně souhlasily.

Činnost:

Děti si svoje míčky dokutálí na místo, které jim nejvíce vyhovuje a začínají tvořit z připravených materiálů, (barevné papíry, plakáty, odstřížky látek, dřívka, víčka, fábory...)

Jak asi může vypadat nuda v barvách? Jaké nápady a barvy asi nudu zaženou? Své výtvary mohou ještě dotvořit kresbou hrudkou.

Pozorování:

Děti si samostatně vybíraly barvy, které je nejvíce zaujaly, vytvářely barevné a zajímavé krece. (obr.7, 8) Překvapilo mě, že i děti 3-4 leté se s chutí zapojily i když se mi pro ně tento úkol zdál být hodně náročný, protože většina z nich pojem „nuda“ ještě moc nechápala. Předškoláci měli snahu spolupracovat, domlouvat se na barvě, vzájemně si barvy i materiály vyměňovat, tak, jak se jim kompozice líbila. I když nebyli vybídnuti k tomu, aby barevný svět vzájemně propojovali, docházelo k tomu a zajímavé byly i některé názory, které uvádím níže. Některé děti dokonce vymyslely pro míčka Flíčka hračky, aby nudu zahnal a nebál se. Některé děti (Anička L) pojem „nuda“ si vysvětlila tak, že míčkovi hrozí nebezpečí a tak celý svůj barevný výtvar přikryla černým závojem (obr.10). Některé z mladších dětí (Matyášek, Tereška), znázornily nudu, jako postýlku na které se míček Flíček povaluje a nic nedělá. (obr. 9)

Reflektivní dialog:

Já: „*Děti jsem moc překvapená, co nám tady vzniklo. Vidím tu Nudu i Nápady, jak ji vyhnat. Jak se ti pracovalo a jaké barvy sis pro svůj nápad vybral a proč?*“

Dominik 5,8 roku: „Já mam hnědou, modrou a šedou nudu, nemam tyhle barvy rád a chtěl jsem ještě zelenou, aby se míček nenudil moc a mohl ven, ale Štěpán mi ji nepůjčil, tak jsem se od něj odstěhoval k bráchovi a ani s ním nepůjdu ven.“

Já: „Štěpánku, co ty na to, koukám, že tam máš hodně zelené barvy a Dominikovi by se hodila, mohl by si se s ním domluvit a barvy si vyměnit nebo třeba to vyřešit společně?“

Štěpánek 5,6 roku: „Já mam zelenou barvu rád, ale když mi Domča dá tu hnědou, tak mu dam zelenou.“ Následuje výměna a nakonec i společná cesta, kterou dostavěli společně ještě při odpoledních činnostech.

Tereзка 6,8 roku: „Můj Flíček se nudí rád, tak jsem mu vybrala červenou, žlutou a oranžovou a udělala jsem mu postýlku a z tý oražový má polštářek a dokreslila jsem mu tam ještě plyšáka.“

Martínek 5,9 roku: „Já s dědou se rád nudim a čtu s ním noviny, tak jsem vybral pro míčka veselé barvy žlutou, červenou a oranžovou a ještě sem mu tam nakreslil autíčko, aby se nebál a nenudil.“

Anička L. 5,7 roku: „Já mám míčka schovanýho, aby se nebál, ale pojd' se podívat, jakej má hezkej pelíšek a má tam i houpačku.“ (celý výtvar je přikrytý černým šátkem). „Je schovanej, proto, že mu hrozí nebezpečí, ta nuda. Nakreslila jsem tady dračí zuby a ještě jsem je přeškrtla.“

Štěpánek 5,6 roku: „Já mam nudu šedou a ještě začáranou, nemam rád nudu, ale můj míček už se nenudí, je veselej, kutálí se.“

Anička T. 6,1 roku: „Nesnáším nudu, tak nechci, aby se můj míček nudil, vybrala jsem mu červenou, zelenou a oranžovou a ještě jsem potřebovala žlutou a Linda mi půjčila žlutý fáborek, tak jsem si k ní udělala cestičku a míčkové se nenudí a kamarádí spolu.“

Linda 5,7 roku: „Můj míček se nudí a čeká na babičku a dědečka a vybrala jsem barvy smutný modrou, černou a hnědou. Nuda je zlá a smutná, proto jsem míčkovi nakreslila kočičku, mam ráda naší Lízinku. Půjčila bych jí Flíčkoví, aby se nenudil.“

Žofinka 3,3 roku: „Mam ráda Flíčka a má domeček zelenej a červenej.“

Adrianka 4,1 roku: „Flíček si rád hraje a není smutnej, vybrala jsem mu žlutou, zelenou a růžovou, tak se směje hele.“

Závěrečný rituál :

Já: „Děti zjišťuji, že máte rádi zábavu a nelíbí se vám nuda, co kdybychom zkusili také potěšit naše kulaté kamarády. Můžete jít na procházku i s Flíčkem, ale velice opatrně, abychom nic

z našich výtvorů neponičili a prohlédnout si i s Flíčkem, co všechno vaši kamarádi vytvořili a vymysleli....“(obr.11, 12)

Děti chodí po skupinách, protože nás bylo hodně (chlapci, dívky, předškoláci, děti s modrým trikem apod.)

Reflexe:

I když byl tento úkol pro děti náročný a docela jsem měla obavy, jestli děti téma pochopí a tvořivě zpracují, byla jsem mile překvapena. Většina předškolních dětí zná pojem „nuda.“ Ví, co na nudu platí. Většina dětí ví, že kamarády máme k tomu, abychom se nenudili, a aby nám bylo spolu dobře. **Také se mi líbila spolupráce některých dětí, které si ochotně půjčovaly materiál. Někdy také docházelo ke konfliktům, především při vybírání a shromažďování materiálu na tvoření.** Některé děti (Dominik, Ondra, Štěpánek) mají problémy domluvit se a neshromažďovat příliš velké množství. Při další činnosti zdůrazním, že je také důležité myslet na kamarády a ne jen na sebe. U mladších dětí mě zaujalo jejich nadšení pro činnost a hlavně trpělivost při vytváření. Co nám ještě činí velké problémy je společná reflexe. Děti si skáčou do řeči, nemají trpělivost vyslechnout názor kamaráda, počkat až jeden dohovří.

5.část: Jak míčka Flíčka obelstil drak Mrak (příloha č. 7)

Ledolamky:

Děti chodí v prostoru třídy se svými míčky a říkají říkanku, kterou si říká míček Flíček, aby se nebál *„Já malý míček, já míček Flíček, já všemu rozumím, nikoho se nebojím: vezmu šavli, postavím se, chytnu pušku, ubráním se.“* Míček má sice silácké řeči, ale návštěvníka za oknem se bojí. Učitelka nebo dítě v roli draka Mraka obchází okolo a začne úlisně míčka Flíčka přemlouvat k jízdě na dračím ocase. (obr.13) Míček váhá a nemůže se rozhodnout.

Motivace:

Uprostřed kruhu je židle s maskotem míčka Flíčka, děti mají možnost přistoupit, dotknout se Flíčka a poradit mu, co má dělat.

Uvádím některé myšlenky:

Linda 5,9 roku: *„Míčku prosím tě, nedělej to, drak má hrozný zuby.“*

Anička T. 6,1 roku: *„Flíčku, neboj se, svez se na ocase, drak je jen papírovej.“*

Dominik 5,8 roku: *„Flíčku otevři okno, my tě zachráníme.“*

Adrianka 4,1 roku: *„Schovej se, drak je hroznej!“*

Anička L. 5,7 roku: „*Nebuj se míčku, my tě ochráníme a vysvobodíme a s drakem Mrakem se popereme.*“

Následuje dračí honička – učitelka s drakem běhá mezi dětmi, kdo nemá míčka Flíčka schovaného, ocitá se na dračím ocase. Míček je už daleko a svět z výšky je tak krásný....

Děti sedí okolo barevného padáku, každé dítě na něj umístí svůj míček a společnými silami houpeme míčky - Míček Flíček vidí svět z výšky a je nadšený. (obr. 14)

Činnost:

Pak si každé dítě vybere tu barevnou část, která se mu líbí. (obr.15) Přinese si svůj barevný podzimní svět vytvořený technikou kuličkování a rozfoukávání barevné skvrny, který byl vytvořen v předchozím týdnu (viz příloha). Umístí si jej na padák a dotváří materiály, které jsou nabídnuty (kaštany, deky, zbytky kůží a látek, dřívky, mušlemi, listy, klacíky). Vytváří, to co viděl míček flíček z výšky. Jaký je asi svět z ptačí perspektivy? (obr.16)

Pozorování:

I když nás při artefietických činnostech byl velký počet – 23, tak mě překvapilo, že si děti v klidu našly své místo pro tvoření a nevznikaly výrazné konflikty. Děti byly předchozí činností dobře naladěné, na činnost se těšily, některé předškolní děti se již domlouvaly na společné spolupráci. Využívaly všechny materiály, které jim byly nabídnuty. Některé děti si přinesly i svoje vyrobené míčky, které si vyrobily společně s rodiči doma. Zapojily se i nejmenší děti, které si vytvářely svůj svět jen samy, nechtěly spolupracovat a chránily si svoje výtvoř, pracovaly s chutí a dokázaly si vybrat z množství materiálu, ten, který se jim nejvíce líbil. Matyášek 3,7 roku si dokonce postavil celý les i s dračím doupětem . Hlavní téma při tvoření byl drak Mrak a jeho obydlí. Děti vytvářely opravdu neobvyklé výtvoř, tak jak si myslely, že to míček viděl.

Reflektivní dialog:

Já: „*Děti, vidím, že nám tady vznikl opravdu krásný barevný svět, že ten náš Flíček toho opravdu hodně viděl. Mě by teď moc zajímalo, co viděl a jak se mu na dračím ocase líbilo? Jak se vám tady dohromady s kamarády tvořilo?*“

Terezka 6,3 roku: „*Já jsem postavila lesík a dračí skálu z kamenů, a tady mam cestu k Aničky domečku, ještě chceme postavit pokojíček pro naše míčky Flíčky.* (děvčata se domluvila a přinesla si vyrobené míčky z domova)

Anička T. 6,2 roku: „Já jsem stavěla chaloupku pro dědečka a babičku a ještě jsem tam udělala hodně dlouhou cestu až k Terezky lesíku. Pak si postavíme pokojíček. Betyňka nám taky pomáhala, nosila dřívka.

Betyňka 3,1 roku: „Já mam domeček a dam tam míček a máme s Aničkou velkou cestu.“

Martínek 6 let: „Já jsem postavil celou naši vesnici u babičky a ještě tady u lesa mam dračí doupě, kam drak unesl míčka Flíčka.

Já: „Co to tam ten drak v tom doupěti má?“

Martínek: „To jsou dračí vejce,brzy se z nich vyrodí dráčata.“

Dominik 5,9 roku: „Já jsem postavil draka Mraka i jeho celou jeskyni, podívej, jakej tam mam velkej kouř.“

Já: „Proč si tam nakreslil kouř?“

Dominik: „Aby dračí jeskyně byla vidět i z domečku a dědeček s babičkou brzy našli Flíčka.“

Matyášek 3,7: „Já mam celej dračí les i s doupětem,Martin mě dal dvě dračí vejce a ty mam tady schovaný, podívej.“(obr.17)

Anička L. 5,8 roku: „Já jsem stavěla celou dračí cestu, je strašně dlouhá, okolo celého světa, můj taťka, když letí na padáku, tak vidí taky celej svět a určitě vyčuchá i zlého draka . (Aničky tatínek je parašutista)

Já: „To je opravdu dlouhá cesta, proč je tak dlouhá a vede okolo celého našeho světa?“

Anička L: „Protože mam ráda všechny kamarády a máme dobrou partu.“

Linda 5,9 roku: „Já jsem si svět stavěla vedle Filípka, je ještě malej a nevěděl jak, tak jsme postavily cestu do dračího doupěte a ty malý papírky, to jsou šipky, aby babička s dědečkem trefili za míčkem.“

Filípek 3,1 roku: „Já si stavím s Lindou, nosím kaštany.“(nosil kaštany v ranečku v mikině)

Štěpánek 5,7 roku: „Já jsem si postavil svůj les, ale cestu dělat nechci, nemam žádného kamaráda, ke kterému bych jí postavil.“

Já: „Proč si myslíš, že tady nemáš kamarády, podívej se okolo sebe, děti co myslíte?“

Martínek: „Já si ke Štěpánkovo lesu cestu postavím.“

Tereška: „Jestli bude Štěpánek chtít, tak si může k nám cestičku postavit a jeho Flíček si může hrát v našem pokojíčku.“

Dominik: „Jestli Štěpa chce, tak si může postavit cestu k mojí jeskyni, ale nesmí mi jí rozbourat, radši si tam udělám značku pozor drak.“

Závěrečný rituál:

Já: „Děti teď se všichni můžeme postavit a podívat se na ten náš svět pěkně z výšky. Zkusíme si ten náš svět pěkně obejít a zvládnou bychom ho ještě také obejmout?“

Děti nejdříve svět obejdou, pak ho zkusí společnými silami obejmout. Snaha byla opravdu veliká a svět se podařilo opravdu obejmout a byla při tom velká legrace, všichni kamarádi projevili obrovskou snahu. Ještě tomu našemu kouzelnému světu pěkně zazpíváme - následuje závěrečná píseň: „*Houpej celý svět v náručí, houpej celý svět v náručí, jen houpej dál.*“ (obr. 18)

Reflexe:

Do společné činnosti se zapojily všechny děti s velkým nadšením, které bylo patrné i z uvedených rozhovorů. Tvořivě využily všechny nabídnutý materiál. **Některé děti, většinou starší děvčata ochotně nabídla pomoc našim nejmenším kamarádům.** (Anička x Betyňka, Linda x Filípek). Jejich péče a starostlivost byla až dojemná. Také ostatní děti se snažily spolupracovat, domlouvaly se při stavbě, půjčovaly si a vyměňovaly nabídnutý materiál. Také mě zaujala jejich snaha pomoci babičce a dědečkovi při hledání míčka Flíčka. Linda připravila cestu se šipkami, Dominik namaloval kouř. Také si myslím, že se zlepšily vztahy ve skupině k některým kamarádům (Štěpánkovi), děti již dokážou nabídnout pomoc kamarádovi, který se necítí ve skupině ještě dobře a dělá mu problém se zapojit.

5.2 Zima – Ve znamení tříkrálovém – 2. integrovaný celek

Tento celek pro potřeby naší mateřské školy zpracovala Mgr. Hanka Švejdová a navazuje na biblický příběh – Cesta tří králů do Betléma. Zpracovaný celek se stal pro mě východiskem k pravidelnému zařazování artefietických činností při společné hře. Protože je to celek obsáhlý, pracovali jsme s ním až do jara.

Dílčí vzdělávací cíle:

- Seznámení s další částí biblického příběhu
- Seznamování s dalšími materiály a výtvarnými technikami, posilování jemné motoriky, grafomotoriky i prostorové orientace

- Posilování přirozených poznávacích citů v souvislosti s rozkrývání tříkrálového příběhu – zvědavosti, zájmu, radosti z objevování a společného sdílení činnosti
- Posilování schopnosti záměrně řídit své chování a ovlivňovat vlastní situaci s ohledem na ostatní děti.
- Rozvíjení samostatnosti v jednání i řešení elementární situace i zadání.
- Vnímání běžných projevů vyjádření emocí a nálad, jejich pojmenování a porozumění
- Další rozvíjení prosociálních postojů – rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu a Přizpůsobivosti nejen v rámci hry řízené, ale v průběhu celého dne.
- Zmapování již získaných kooperativních dovedností jednotlivých dětí, co se zlepšilo od prvního pozorování (kdo již začal spolupracovat, kdo má ještě problémy)
- Rozvíjení komunikativních dovedností (verbálních, neverbálních) a kultivovaného projevu v souvislosti s porozuměním příběhu a jeho rozehráváním i v souvislosti reflektivního dialogu.

Orientační části celku:

1. My tři králové jdeme k vám

Navazuje hned po Vánocích, kdy je čas na sdělování zážitků z radostně prožitých vánočních dnů- radujeme se z nejmilejších dárků – přineseme je ukázat kamarádům- stavíme si od nich cesty k dárkům, které se nám také líbí, seznamujeme se s postavami Třech králů, sbíráme o nich informace, čteme si z Bible a mapujeme jejich cestu.

2. Mapování cesty Tří králů

Zpíváme si známou koledu, hrajeme si hry a činnosti spojené s králi, zjišťujeme odkud přišli a jaké bylo jejich poslání, vyrábíme si jejich koruny- jako symboly jednotlivých království (K,M,B), prohlížíme si barevnou ilustraci v Bibli a seznamujeme se se zamračeným králem Herodesem, zjišťujeme který král je hodný, který na nás působí zle a krutě, výtvarně znázorňujeme dobro x zlo, zjišťujeme, že každý z nás má jiné pocity. Zjišťujeme, že tři Králové mají důležitý úkol – varovat Ježíška a jeho rodiče před blížícím se nebezpečím – zlobou krále Herodese.

3. Král Herodes – zlý král

Král Herodes vládl krutě, jen poroučel, každý se ho bál – rozehrávání fiktivních situací – rozdávání příkazů – procvičování reakcí na pokyn, zjišťování informací o králich, kteří vládli krutě a nespravedlivě – řešení v diskusním a asociačním kruhu. Zjišťování, jaké srdce asi má takový král – seznamování s materiály, které charakterizují vlastnosti takového nedobrého srdce(kámen, kov, dřevo), zařazení pocitové skupinové malby „*srdce krále Herodese*“, artefietické činnosti - které srdce je mi blízké, koho mám ve svém srdci, kdo je pro mě nejdůležitější.

4. Do Betléma dlouhá cesta...

Mapování cesty Tří králů do Betléma, formou dramatických her a činností v prostoru, sledování cesty na mapě, zjišťování, že některé cesty jsou krátké, jiné zase dlouhé. Tři mudrci šli za znamením, které se objevilo hned po narození Ježíška – kometa.

Zařazení činností, které mapují náročnou cestu – cesta přes překážky, se zavázanýma očima, stavba a sestavování cest z různých materiálů.

Obdarování Ježíška vlastnoručně vyrobenými dárky a rozhodování tří králů o tom, zda vyzradit Ježíška, varování Svaté rodiny před zlobou krále Heroda (vstupování do role archanděla Gabriela, návštěva u Ježíška), uplnění artefietických činností při vyjadřování svých pocitů z návštěvy u Ježíška.

Zařazení problémové otázky, „Kam odešli Tři králové, když se vrátili z Betléma?“

5. Tři království

Zkoumání, kam se odebrali Tři králové - a hlavně jaká byla jejich království.

Prostřednictvím asociačního kruhu zjišťujeme a hlavně si postavíme takové království, ve kterém by naši králové mohli bydlet. Formou stopované v blízkém lesíku nalézáme opravdový klíč od království, kterým se nám podaří naše království odemknout, využití básně J. Bruknera: *Klíč od království*.“(uvádím ji v příloze).

Společná výstavba třech království – rozdělení do tří skupin, podle toho, jak se kdo cítí a která barva ho oslovuje, společné artefietické činnosti v prostoru.

6. Charakteristika jednotlivých barevných království

Melicharovo modré království - království velmi rychlé a lidé v něm jsou pracovití, neumí lenořit. Zjišťujeme, jak jsme na tom my. Zařazení her s barvou.

Kašparovo červené království - království plné radosti a veselí. Vyzkoušíme si své radostné pocity namalovat, pohrajeme si s barevnými skvrnami a potěšíme se s radostných pocitů ostatních kamarádů - propojíme se za pomoci barevných fátorů.

Baltazarovo žluté království-království zalité sluncem, pomalé, líné. Vyzkoušíme si zpomalené pohyby, vyzkoušíme si hru na zrcadla. Zaměříme se na své tělo, na svůj dech a pohyby. Zkusíme si vytvořit žluté království ze všech předmětů, které jsou ve třídě.

7. Na královském bále

Králům bylo v královstvích smutno a tak uspořádali společný bál- následují činnosti propojené s Masopustem a maškarním rejmem – malba tanečního veselí, kresba královské rodiny, výtvarné znázornění tančících postav prostřednictvím koláže a škrobových barev.

8. Cesta za nevěstou

Králům bylo na zámku smutno a vydali se hledat nevěsty. Znázorňujeme různé cesty – společná artefietická činnost vytváření cest z království z různých materiálů – rozhovor o cestách, seznamujeme se s nevěstami králů - společná tvorba tří nevěst za pomoci šátků, starých šatů, zbytků látek a obličejů z kartonu, sledujeme slavnostní návrat králů do království.

9. A byla svatba veliká

Ve všech královstvích se chystala veliká svatba. Zjišťujeme, co je to láska, jak se pozná, že má někdo někoho rád, malujeme zamilované přání pro krále a královnu, chystáme svatební hostiny, pečou se koláče a cukroví – vytváření ze slaného i perníkového těsta – příprava královské tabule a všechny zážitky i zkušenosti zpracováváme společnou malbou na jedné ploše – „Byla svatba veliká.“

Pro potřeby výzkumu uvádím záznam 3.,4.,5

3. část : Král Herodes – zlý král (příloha č. 8)

Děti byly seznámené s příběhem krutého krále Heroda, samozřejmě formou odpovídající věku dětí, příběh děti velmi zaujal, děti samy sháněly informace, se zaujetím si prohlížely ilustrace v dětské bibli a velice je rozhořčilo, že chtěl ublížit Ježíškovi. Charakterizovali jsme společně vlastnosti krále Heroda, včetně toho, jaké má asi takový člověk srdce.

Já: „Děti, jaké srdce měl asi král Herodes?“

Tereza 7 let: „Hodně zlý srdce a asi hodně černý a taky se z něj kouří, jako z ohně a má v sobě hodně ošklivých slov.“

Anička T. 6,5 roku: „Herodes měl zlý a nemocný srdce, asi tam měl díru a brzy umřel, aby Ježíškovi nemohl ublížit.“

Dominik 6 let: „Herodes byl hrozně zlej a krutej a jeho srdce praskne, jako našemu dědečkovi a už se neuzdraví.“

Adrianka 4,5 roku: „Herodes měl srdce zlý a veliký s pavoukama.“

Martínek 6,1 roku: „Asi měl srdce černý, šedý a plný zlomy, když chtěl ublížit Ježíškovi.“

Ledolamky:

V komunitním kruhu si posíláme dvě srdíčka – červené, vyrobené ze dřeva a kamenné, děti vyjadřují své pocity a určují, které ze srdíček je asi Herodesovo a které je jim bližší.

Linda 6 let: „Herodes měl srdce z kamene, určitě takhle tvrdé a kruté.“

Tereza 7 let: „Měl srdce z kamene, studené, kruté a chtěl ubližovat, hlavně Ježíškovi.“

Matyášek 3,9 roku: „Hodně tvrdý a moc zlý, bojím se ho.“

Motivace :

Já: „Vidím, že si takové zlé a kruté srdce dovedete představit, co kdybychom si ho zkusili namalovat?“

Děti si mohou vybrat z barevné nabídky barvy, které se jim nejvíce líbí a odpovídají jejich představám o srdci krále Heroda. Jsou jim k dispozici na stolech i na fólii v prostorách herny.

Pozorování :

Děti pracovaly s velkým zaujetím, vybíraly velice zajímavé barevné kombinace, hodně se vyskytovala rudá barva v kombinaci s fialovou a černou, také tmavě modrá s fialovou. Některé děti ale nechtěly malovat zlé srdce, chtěly si namalovat srdíčko veselé, tak vybíraly z veselejších barev a komentovaly to tak, že se jim zlé srdce nechtělo malovat, že nechtějí ublížit Ježíškovi. Tak vznikala srdíčka všech barev, veselá, smutná, zlá....(obr.19)

Reflektivní dialog:

Srdíčka jsme si umístily na připravené šedé plátno.

Já: „Jak se vám děti malovalo, jaké srdce kdo z vás namaloval?“

Štěpánek 5,9 roku: „*Moje srdce je červený a taky na kraji černý, je zlý, ale už jenom trochu, já se bojím, že ublíží Ježíškovi.*“

Tereška 7 let: „*Já jsem namalovala fialový a modrý a okolo ještě žlutý, aby se ho Ježíšek nebál.*“

Anička T. 6,5 roku: „*Já jsem namalovala hodně černý srdce, jen tady uprostřed má trochu červeného a s černýma tečkama, aby Herodesovi brzy puklo.*“

Dominik 6 let: „*Já mam srdce taky černý a na kraji fialový, s tečkama a to jsou brouci a ty ho sežerou.*“

Dášenka 5,1 roku: „*Já se Herodese bojím, tak jsem namalovala srdíčko pro Ježíška a má žlutou, růžovou a červenou barvu, aby byl Ježíšek hodně zdravý a kdyby byl nemocný, tak ho zachrání moje babička, je doktorka.*“

Anička L. 6 let: „*Já jsem namalovala půl srdce Herodesovo, to je černý a půl veselého červeného a se žlutýma kytičkama, aby se Ježíšek nebál.*“

Linda 6,2 let: „*Moje srdíčko je radši veselý, nemam ráda smutné barvy a Herodese taky ne.*“

Martínek 6,1 roku: „*Já mam srdce hodně velké a uprostřed ho mam černé, pak hnědé, pak modré a na kraji červené, aby zlej Herodes nemohl škodit. My Herodese s Domčou přeperem.*“

Závěrečný rituál:

Já : „*Je vidět, že nemáte rádi, když se někdo chová ošklivě a je zlý a chce ublížovat, že jsme tady dobrá parta a že chcete pomáhat, tam kde je třeba. Teď si svoje srdíčka můžete vzít a zkusit si najít to, které je vašemu srdíčku nejmilejší a nejpodobnější.*“

Děti chodí v prostoru herny na hudbu a hledají to srdce, které je jim nejbližší.

Reflexe:

Do společné činnosti se zapojily téměř všechny děti, kromě dvou nejmladších, které se zaujetím přihlížely. Většina dětí si malbu užívala, vznikaly zajímavé barevné kreace, které děti zvládly trefně okomentovat. Děti měly obavy namalovat jen čistě smutné a negativně laděné srdce, bály se o Ježíška. Dokonce měly snahu mu pomáhat, dát se do křížku s Herodesem. Atmosféra celé činnosti byla velmi magická a při malbě děti byly naprosto soustředěné a bylo vidět, že si malbu užívaly. S citem vybíraly barvy a některé dokonce namalovaly srdce dvě, jedno hodné a laskavé, druhé zlé. **Při malbě děti spolu tiše komunikovaly a sdělovaly si svoje dojmy a domlouvaly se na společných cestách.**

4. část: Do Betléma cesta dlouhá.....

Ledolamky:

Děti sedí v kruhu a prostřednictvím obměny hry „Na obra a palečka“ si posílají dvě srdce Ježíškovo – červené, teplé ze dřeva a Herodovo kamenné – studené po kruhu. Musí být pozorné a reagovat rychle, aby kamenné srdce nedohonilo dřevěné-Ježíškovo.

Následuje schovávaná se srdíčkem – děti ukrývají červené srdíčko v dlaních, tak aby nebylo vidět, jedno dítě v roli Herodese, jde za stěnu, po zaznění signálu se vrací a snaží se srdíčko najít.

Motivace:

Děti si přinesou svá srdíčka a přilepí si je na velký karton, na místo, které se jim líbí. (obr.20) V blízkosti kartonu jsou umístěny stojany se štětci a vodovými barvami. Připomeneme si, jaké nebezpečí hrozilo Ježíškovi a jestli bychom ho mohli nějak ochránit.

Já: „*Děti, co kdybychom spojili svoje síly dohromady a Ježíškovi pomohli. Naše srdíčka mají kouzelnou moc a když je spojíme se srdíčkem, které je nám blízké, určitě se nám to podaří.*“

Činnost:

Děti podle svojí fantazie malují cesty mezi srdíčky, využívají celou škálu barev, propojují se s kamarády, některé děti dokonce malují i cesty k několika srdcím najednou.

Pozorování:

Děti si práci s barvami užívaly, vznikaly zajímavé barevné cesty i celé krajiny, (Obr.21) starší děti se snažily domlouvat na barevné skladbě. Mladší děti 3-4 leté si většinou malovaly jen okolo svého srdce, neměly zájem o společné cesty. V jednom případě vznikl problém při domlouvání na barevné skladbě (Štěpánek a Dominik). Oba chlapci jsou dominantní a snažili

se o prosazení svého názoru. Nakonec došlo ke konfrontaci a chlapci namalovali cestu střídavou – z obou navržených barev. Překvapilo mě, s jak velkým zaujetím děti pracovaly a že byly ohleduplné i při využívání vodových barev a při praní štětců.(obr.22) Velcí kamarádi pomáhali našim nejmladším vyprat štětec, nanést barvu a citlivě reagovali na jejich přání při společné malbě.

Reflektivní dialog:

Dokončili jsme malbu a sedli okolo naší „srdeční krajiny.“(obr.23)

Já: „Děti zdá se mi, že teď už se Ježíšek bát nemusí a že už mu nehrozí žádné nebezpečí. Má okolo sebe hodně dobra a už se může jen radovat. Mě by teď zajímalo, jak se vám malovalo, a co se vám podařilo namalovat a s kterým srdíčkem jste spojily své síly.“

Martínek 6,1 roku: „Já jsem okolo svého srdíčka namaloval modrou barvu, jako rybník, aby se mohl Ježíšek taky vykoupat a vede mi tady taky potok k Domčovi, jsme kamarádi.

Terezka 7 let: „Já jsem namalovala širokou cestu a mám tam i stromy a s Aničkou jsme malovaly ještě les a zajíce.“

Já: „Jak se ti malovalo s Aničkou?“

Terezka: „Moc hezky, Anička vymyslela ty zajíčky, aby se Ježíšek nebál.“

Anička T. 6,5 roku: „Já jsem malovala společně se Žofinkou, bála se, tak jsme malovaly spolu. Namalovaly jsme žlutou a ještě duhovou cestu k Dášenky srdíčku, má hezký barvy.“

Žofinka 3,7 roku: „Já mám cestu žlutou, jako sluníčko a mam ráda Ježíška, Herodese ne.“

Dominik 6 let: „Já jsem namaloval cestu fialovou a oranžovou a Štěpán mi jí přemaloval a začáral, tak jsem mu jí přeškrtal.“

Já: „Štěpánku tobě se Dominikova cesta nelíbí?“

Štěpánek 5,9 roku: „Líbí, ale nechtěl jsem cestu fialovou, ale modrou a Domča mi jí taky přeškrtal, namaluji si cestu k Ondrovi.“

Já: „Já si myslím, že je škoda, že se ty vaše cesty nespojí, jsou docela podobně klikaté, přemýšlejte, jak by se to dalo vyřešit.“

Dominik 6 let: „Já bych teda namaloval se Štěpánem cestu strakatou i modrou i mojí fialovou.“ (Štěpánek se už nezapojil a maloval si sám)

Anička L. 6 let: „Já mam cesty dvě, protože mám srdíčko rozpůlený, jednu veselou a druhou smutnou a moje srdíčko je blízko u Ježíška, aby měl hodně síly.“

Linda 6,2 roku: „Já jsem namalovala cestu červenou a ještě trochu zelenou, jako Dášenka a Janička. Cestu jsem si s nimi spojila, abychom přepraly Herodese.“

Karolínka 5,9 roku: „*Já jsem si namalovala sluneční cest, celou žlutou a vedla jsem jí až k Terezce, máme srdíčka trochu podobná a kamarádi spolu.*“

Závěrečný rituál:

Já: „*Děti vidím, že se vám pracovalo dobře, postavte se a podívejte, jaký nám tady vznikl barevný srdíčkový svět. Teď už má Ježíšek hodně síly a nemusí se bát. Zkusíme se teď na chvíli zaměřit na svoje srdíčko. Můžete si tady okolo najít místo, pohodlně se položte, dejte si ruku na své srdce a zkuste zavřít oči a vnímat, jak vaše srdíčko pracuje, jak bije.*“

Děti leží okolo, ruku mají na svém srdci (obr.24) a poslouchají relaxační hudbu (Flétna pan pipe) a relaxují, připomínám jim, že mají myslet na toho, koho ve svém srdci mají, kdo jim je nejbližší, pro koho jejich srdíčko bije. Po skončení hudby děti vybědnu, aby si našly kamaráda, který je jim nejbližší, daly mu ruku na jeho srdce a zkusily vnímat tlukot jeho srdíčka.

Reflexe:

Do činnosti, se s chutí zapojily všechny děti. Každý si činnosti, které byly nabitě emocemi užíval po svém a svým tempem. Malé děti nejprve jen pozorovaly a postupně se také zapojovaly. I když činnosti trvaly delší dobu, než jsou děti zvyklé, děti byly soustředěné a zaujaté. Společná malba je očividně bavila. Motivace „Pomoc Ježíškovi“ je vedla k vymýšlení zajímavých barevných kreseb a nápadů, jak uvádím v reflektivním dialogu. Děti ve většině případů spolupracovaly, domlouvaly se na společném řešení, snažily se pomáhat malým, ještě nezkušeným a bázlivým kamarádům. U malých dětí 3 – 4 letých oceňuji tvořivý přístup k náročnému úkolu a jejich až dojemnou radost z toho, že mohou pomoci Ježíškovi. Při reflektivním dialogu vznikly opět menší problémy, děti byly plné dojmů z malby a chtěly je rychle sdělit, což způsobilo, že nedočkavě a bez vyzvání reagovaly a překřikovaly se, což si myslím, že bylo způsobeno, delším průběhem činností. Také závěrečný rituál si děti užívaly a byly překvapené, jak srdíčko pilně tluče a nepřestává.

Zcela neplánovaně jsme se dostali k dalšímu neplánovanému tématu, které vyplynulo z reflektivního dialogu: „**Koho mám ve svém srdci.**“ (příloha č.9) Děti samy toto téma vyslovily a měly velkou chuť ho artefieticky zpracovat, a tak vznikl další prostor pro společné činnosti.

Ledolamky:

Děti stojí v kruhu, uprostřed je jedno dítě a drží v ruce červené srdce, chodí po kruhu a zpívá: „*Mám srdíčko mám, komu já ho dám.*“ Kdo je mu blízký, předá mu srdce a

pohládí se slovy: „*Toho rád mám*“. Předá srdíčko a hra pokračuje.

Motivace:

Děti sedí okolo našeho „srdíčkového světa“ a přemýšlí o tom, kdo je pro ně v životě nejdůležitější, koho mají rádi. Kdo v jejich srdci nesmí chybět. Vybírají si z připravené nabídky materiálu (hrudky, černé fixy, tužky, pastelky) a začínají kreslit.

Činnost:

Děti se zaujetím kreslily, většinou celou svojí rodinu, někteří také své kamarády, zvířátka, která doma chovají. Také se objevovaly různé oblíbené hračky a předměty ze svého okolí. (obr.25)

Pozorování:

Při práci panovala pohodová atmosféra, některé děti měly potřebu svojí kresbu komentovat a domlouvat se s kamarádem.(obr.26) Vznikaly zajímavé kresby. Anička T (6,5 roku) dokonce nakreslila pět postav (obr.28) a měla strach, že na někoho zapomněla. I malé 3 – 4 leté děti kreslily s chutí.(obr.27) Většinou převažovaly postavy maminky a tatínka, sourozenců, potom babičky a dědečka. Některé starší děti měly potřebu si ještě kresbu dotvořit volně přístupnými materiály (plastovými víčky, zbytky látek, knoflíky a přírodninami). Byl to jejich nápad, který si přály zrealizovat.

Reflektivní dialog:

Já: „*Děti tady je lidiček, to je snad celý svět, moc by mě zajímalo, jak se vám pracovalo a koho jste nakreslily.*“

Dominik 6 let: „*Já jsem nakreslil, maminku, brášku a obě babičky, tátu ne, protože ho nemam rád. Utekl od nás a stejně mám srdíčko malý, už by se tam nevešel.*“ (obr.30)

Martínek 6,1 roku: „*Já jsem nakreslil celou naší rodinu i s kočičkou Lízou, tady má kočička i misku s granulema.*“

Matyášek 3,9 roku: „*Já tady mám maminku, tatínka a Honzika – to je můj kamarád a je strašně velkej a silnej.*(největší postava z celé rodiny) (obr.29)

Anička T.6,5 roku: „*Já jsem nakreslila celou naší rodinu, je nás moc a když se sejdeme u babičky v Nýrsku, tak děda musí přinést velký stůl z půdy.Taky tady mám našeho pejska Ajdu.*

Já: „*Aničko, vidím, že jsi nad každou postavou nakreslila ještě srdíčko.*“

Anička: „*Já je mám moc ráda a u tatky mam srdíčko největší, protože je silnej a ničeho se nebojí a u maminky mam zase srdíčko s kytičkama, protože má kytky ráda a na zahradě jich má hodně.*“

Štěpánek 5,9 roku: „Já jsem nakreslil maminku, babičku a našeho psa Bena a ještě jsem nakreslil cestičku k Betynce, chodíme k ní s maminkou na návštěvu a mam jí rád.“

Linda 6 let: „Já jsem nakreslila celej náš barák i se zahradou a tady jsem já s Tobíkem a maminka s tátou jsou v okně a dívají se na nás. Ještě si nakreslím cestu k Aničce, protože si s ní ráda hraju.“

Anička L 6 let: „Nakreslila jsem mamku, tatku a Julinku a tady jsem nakreslila i tátovo letadlo a svezeme všechny děti i Dominika.“

Tereška 6,6 roku: „U mého srdíčka jsem nakreslila maminku, tatínka i bráchu, ale toho jsem nakreslila na druhou stranu, protože se se mnou pere.“Ještě chci dodělat cestu k Dášence, jsme kamarádky.“

Karolínka Č.: „Já mam velikánský srdce a do něj jsem nakreslila jen maminku a tatínka, ostatní se mi tam nevešli tak jsem od srdíčka postavila dvě cesty pro moje sestry Šárinku a Verunku.“

Betynka 3,2 roku: „Já mam tady tatínka i maminku a tady má maminka velký břicho a má v něm miminko.“

Závěrečný rituál:

Já: „Děti je vidět, že vaše srdíčka jsou opravdu velká a laskavá a že tam máte hodně místa pro celou vaši rodinu i pro vaše kamarády. Já vám teď pustím hudbu a vy se můžete volně procházet a přemýšlet, kterého kamaráda by jste dneska chtěly potěšit. Až přestane hudba hrát, můžete k němu přijít a udělat pro něj něco hezkého, nějak ho potěšit – obejmout, pohladit, obdarovat nebo jen něco hezkého říci.“

Martínek: „Já bych chtěl Žofince nakreslit srdíčko, mam ji rád.“

Štěpánek: „Já dám Terezce bonbon, mam ho v kapse, budu si s ní hrát.“

Anička T.: „Já s Terezkou dáme Betynce hobla, je malá a bude se jí to líbit.“

Děti chodí v prostoru herny a je vidět že přemýšlí, po skončení hudby si najdou kamaráda. Někde vznikají i skupinky, někde jen dvojice. Jeden chlapec (Filípek 3,2 roku) je sám. Anička to zjišťuje a bere ho k sobě do party s Terezkou. Překvapuje mě, jak jsou děti nápadité – hladí se, objímají, zdraví se jako kamarádi, kreslí si srdíčka, darují si bonbon nebo si jen něco slíbí, co nejde hned splnit.

Reflexe:

I když téma „Koho mám ve svém srdci,“ vzniklo neplánovaně, velmi se vydařilo. Většina dětí se zapojila, jen dva malí chlapci pozorovali. Děti kreslily s chutí a myslím si, že mají přesnou

představu o tom, kdo je jim blízký a kdo patří do jejich srdce. **Ve většině případů se k sobě chovají hezky, při práci se snaží domlouvat.** V kresbě předškolních dětí jsou dobře čitelné jejich vztahy k rodičům sourozencům i kamarádům. **Mají snahu spolupracovat i s našimi malými kamarády.** Při závěrečném rituálu mě překvapilo, že když zůstal malý kamarád sám, hned na to některé děti přišly a přijaly ho mezi sebe. Také způsoby, kterými se děti chtěly potěšit byly nápadité a bylo vidět, že děti opravdu přemýšlely, co by jejich kamarádovi mohlo udělat radost a že svého kamaráda docela znají. Téma obdarování se vyskytovalo i v dalších dnech, děti měly snahu si dělat radost a tak si malovaly obrázky, půjčovaly si oblíbené hračky, pomáhaly si při uklízení. Stále diskutovaly o tom, kdo koho má ve svém srdci a když někdo někoho zklamal nebo rozzlobil, většinou to bylo okomentované slovy :*„Máš srdce jako Herodes, nekamarádím s tebou.“*Vznikaly tak podnětné situace, které jsme využívaly při dotváření pravidel naší třídy.

5. část: Tři království (příloha č.10)

Ledolamky:

Navazuji na předchozí den, kdy jsme pro děti v blízkém lesíku připravily stopovanou, při které jsme našli klíč a nebyl to jen tak obyčejný klíč. Děti hádají od čeho by to mohl být klíč – od království. Následuje báseň:*„Klíč od království,“* s pohybovou improvizací.(příloha č.1) Ta království nebyla obyčejná, ale každé království mělo jiného panovníka a jinou barvu. Do prostoru třídy umístím tři barevné koruny (modrou, žlutou, červenou). Na píseň :*„Znám já jeden krásnej zámek,“*děti chodí mezi korunami. Když píseň dozní, děti se podle toho, jaká barva se jim líbí, rozdělí do skupin.

Motivace:

Já: *„Každé království má svůj zámek a naši králové ještě žádný zámek nemají, chcete jim pomoci a zkusíte společně pro naše krále postavit zámky, aby se měli, kam vrátit?“* Připomeneme si, co všechno o králích víme a jaké barvy charakterizují jednotlivá království. Děti si společně připraví materiály, z kterých si zámky chtějí postavit (kostky, kameny, dřívka, praporky, kaštany, odstřížky, plastová víčka...)

Pozorování:

Děti začaly pracovat, snažily se domlouvat. (obr.31) Ve žlutém království se děti nemohly domluvit na stavbě zámecké zahrady a ohrady pro koně.

Dominik 6 let: „Tady bude zahrada a hned u ní ohrada pro koně.“

Anička T. 6,5 roku: „My s Dášenkou nechceme ohradu, my si postavíme rybníček na labutě, ten jsem viděla v jedné pohádce.“

Dominik: „Ne tu zahradu jsem si postavil já s Matyáškem a my tam labutě nechceme.“

(odsune nakreslený rybník)

Já: „Co kdyby jste zkusili tu ohradu pro koně postavit na druhou stranu a mohli byste tam ještě třeba dostavět pro koně překážky, je tam více místa než na zahradě.“

Dominik: „Tak jo, ale vezmeme si tyhle zubaté kostky, co tady mají holky.“

Anička: „Dvě vám dáme, ale jednu potřebujeme na bránu.“

Děti se nakonec domluvily, Dominik byl ještě chvíli nespokojený, ale když jsem pochválila ohradu, s chutí se dal do stavění. I stavby ostatních království probíhaly, děti se snažily domlouvat a spolupracovat, mladší děti nosily materiál a snažily se také do stavby zasahovat. V červeném království bylo více mladších dětí, pro které byla stavba zámku náročná, když Anička T. viděla, že děti mají problémy, zeptala se Malé Žofinky, jestli nepotřebují pomoc. Žofinka si Aničku odvedla a stavěly spolu. Když měly děti království hotová, přinesla jsem náš srdíčkový svět a děti stavěly cesty i ke svým srdíčkům. Bylo vidět se si činnosti užívají, propojily jednotlivá království i náš srdíčkový svět.

Reflektivní dialog:

Já: „Vidím, že se naši králové mají kam vrátit, že nám tady vznikly krásné zámky i se zahradami. Mě by moc zajímalo, jak se vám děti pracovalo a co jste postavily?“

Dášenka 5,2 roku: „My jsme stavěly žlutý zámek, mám ráda žlutou barvu a já jsem stavěla bránu a jednu věž a ještě cestu k mému srdci. Chci si ještě do zámku namalovat královnu.“

Štěpánek 6 let: „Já jsem stavěl s Dominikem a Matyáškem tyhle věže a ještě tady tu překážku pro koně. Dominik mi jí rozboural, že je hnusná, ale pak se mi omluvil, tak jsem si jí postavil znova. Chceme si tam ještě s Domčou nakreslit koně, jako mam u babičky.“

Dominik 6,1 roku: „Já jsem stavěl s klukama tuhle tu velkou věž a tady dole je hladomorna, viděl jsem jí na Rábí a je celá černá, musel jsem si na to vzít Lego. Se Štěpou jsme postavili ohradu pro koně a zatím tam máme jen jednoho.“

Matyášek 4 roky: „Já jsem nosil Štěpánkovi ty velké kostky, já mam velký svaly a stavěl jsem ohradu.“(obr.32)

Tereзка 6,7 roku: „Já jsem stavěla dvě modré věže s malou Betynkou, stavělo se mi hezky, Betyнка mi nosila modré kostky a někdy to také spletla, ale to nevádí, je ještě malá.“

Betyнка 3,3 roku: „Já jsem postavila cestičku k srdíčku a s Terezkou věž.“

Anička T. 6,6 roku: „My jsme s Dášenkou postavily rybník pro labutě a ještě potok až k našim srdíčkům.“

Já: „Jak se vám pracovalo společně s Dášenkou?“

Anička: „Nejdřív nás zlobil Dominik, chtěl naše velké kostky, tak jsme mu dvě daly a pak jsme s Dášenkou už hezky stavěly a ještě jsme potom pomáhaly Žofince z červeného království.“

Linda 6,1roku: „Já jsem stavěla v červeném království s Matyáškem, Žofinkou, Ondráškem a Marečkem, pak nám pomáhala Anička, je to moje kamarádka.“(obr.35)

Anička L.6,1 roku: „Já jsem stavěla Melicharovo království, ale chtěla jsem do červeného, ale Linda mě tam nechtěla, tak jsem šla k Terezce a Betynce a stavělo se nám hezky.“

Martínek 6,2 roku: „Já jsem stavěl v modrém království a stavěl jsem s Aničkou tady tu zubatou věž, viděl jsem jí ve Švihově a ještě jsem postavil tady tu širokou cestu k srdíčkům.“

Já: „Co jste postavily tady u té brány, vypadá to jako studna.“

Martínek: „To je studna, aby lidi neměli žízeň a tady ještě teče pramen, aby jim nevyschla.“

Karolínka 5,9 roku: „My máme taky studnu a ještě větší, ale máme jí schovanou tady (Karolínka odkryla šátek a ukázala studnu), aby v ní měli čistou vodu a nikdo jí nezašpinil.“

Závěrečný rituál:

Já: „Vidím, že nám tady vznikla opravdu krásná království, kde nic nechybí a lidem se zde bude krásně žít, jestli máte chuť můžeme si teď ta naše vzniklá království projít a prohlédnout, jen musíme dát pozor a procházet opatrně, abychom si království nerozbourali.“

Děti chodí po skupinách, nejprve děvčátka,(obr.36) pak chlapci, pak ještě naši nejmladší a naši předškoláci. Zastavují se u zámků, debatují, chodí po cestách až ke svým srdíčkům. Někteří mají tendenci ještě cesty opravovat a předělávat.

Reflexe:

Do činností se zapojily všechny děti, samy si vybraly podle barvy jaký zámek chtějí stavět.

Porovná-m-li s podzimními začátky, je jednoznačné, že v každém království se děti snažily domlouvat a spolupracovat.(obr.33) I když se vyskytl problém (viz. žluté království), snažily se děti domluvit samy. **Také spolupráce mezi malými a předškolními dětmi se velmi**

posunula. Děti mají snahu mladším pomáhat, s citem tolerují jejich nápady a dokážou je pochválit i za to, co se úplně nepovedlo. To se projevilo při stavbě červeného království, kde zůstaly jen samé mladší děti a jen jeden předškolák. Když jsem upozornila, že v červeném království se vyskytl problém, **několik dětí nabídlo svoji pomoc.** Situaci vyřešila Žofinka a přišla si pro Aničku.

Děti pracovaly s velkým zaujetím, tvořivě využívaly zkušenosti, které měly z návštěv zámků a hradů. U práce přemýšlely i o tom, aby se lidem na zámku dobře žilo, využívaly všechny nabídnuté materiály. Většina dětí už dokáže tolerovat názor svého kamaráda, zvládnou uzavírat kompromisy, i když se samozřejmě vyskytnou i vyhocené situace, ale děti již více přemýšlí o svém jednání, což je výrazný posun. Co se nám stále ještě nedaří, je komunikace v reflektivním dialogu. Děti jsou plné dojmů a každý je chce hned sdělit a proto dochází k překřikování a neklidu. Také je to způsobeno smíšenou skupinou dětí, malé děti ještě nezvládnou a neudrží tak dlouho pozornost.

5.3 Jaro – Jarní probuzení – 3. integrovaný celek (příloha č.11)

Tímto celkem jsme přivítali první jarní sluneční dny

Dílicí vzdělávací cíle:

- Vytváření elementárního povědomí o přírodním prostředí a jeho proměnách (jaro – co se mění a děje na jaře).
- Vnímání proměny nálady lidí na jaře – jak počasí ovlivňuje náladu lidí
- Zachycování skutečností ze svého okolí a vyjadřování svých poznatků, zážitků i představy pomocí výtvarných dovedností a technik.
- Smysluplné vyjadřování vlastní myšlenky, nápadu, pocitu, úsudku.
- Respektování partnera při rozhovoru i dialogu - umět počkat, až partner domluví, umět naslouchat druhému.
- Rozvíjení fantazie v souvislosti s jarem i příběhem skřítky Matýska.
- Rozvíjení schopností citové vztahy vytvářet, rozvíjet a city plně prožívat.
- Posilování přirozených poznávacích citů – zvědavosti, zájmu, radosti z objevování

- Zmapování již získaných kooperativních dovedností jednotlivých dětí, jak spolupracují, jak se k sobě chovají.
- Posilování povědomí dětí o životě na Zemi i o ostatních planetách a hvězdách, o tom, proč někdy slunce hřeje víc a jindy méně a proč je někdy den a jindy noc atd.

Orientační tématické části celku:

1. Sluneční paprsek

Vstupujeme společně do příběhu pomocí básně „*Jaro, jaro, kde se vzalo*“, společně vyháníme zimu – spolupráce dětí ve dvou skupinách a s říkadlem: „*Zimo, zimo, táhni pryč*“, zařazujeme kresbu rydlem nebo vidličkou – sluneční paprsek si hledá cestu, aby mohl všechny probudit, v asociačním kruhu si povídáme o sluníčku, zpíváme mu, vyrábíme sluneční dalekohledy a zkoumáme, co sluníčko z oblohy všechno na světě vidí.

2. Jarní probuzení

Seznamujeme se společně s příběhem P. Beránkové: „*Jarní probuzení*“, (uvádím v příloze), seznamujeme se s naším novým kamarádem – lesním skřítkem Matýskem, který se probouzí ze zimního spánku a je mu strašná zima, svou pomoc mu nabídne sluníčko a splete mu z paprsků cop. Hop už je Matýsek na obloze – co mu sluníčko ukazuje, co vidí, jak se cítí, jak se dostal do nebe – diskutujeme, pohybově napodobujeme, improvizujeme na námět příběhu, zařazujeme pocitovou malbu na připravený rydlem zvýrazněný podklad – nanášení barev jara podle vlastního výběru - hra s malířským válečkem a rozhovor na téma Pomoc druhému.

3. Sluníčko, sluníčko, popojdi maličko....

Matýsek si moc přál, aby i les a jeho postýlka rozkvetla spoustou barev – pomáháme Matýskovi a do jarního podkladu dotváříme první jarní pozdravy – kočky, jívy, sněženky, Matýsek se raduje, umíš se také radovat – řešíme v komunitním kruhu i prostřednictvím artefietických činností.

Matýsek si hraje se sluníčkem – simulujeme situaci prostřednictvím hry s míčky ve dvojicích – kutálení, házení, masáž ve dvojici.

4. Matýsek a sluneční houpačka

Matýsek si houpání na sluníčkové houpačce užíval – opatrné houpání míčku ve dvojici, vymyšlení ukolébavky, společná výroba batikovaného sluníčka, vyzkoušení houpačky, společné pohoupání kamaráda, artefietické činnosti v prostoru – co viděl Matýsek ze sluníčkové houpačky, hra se slaným těstem – znázorňování jarních stop do modelovacího plátu, výroba společného sluníčka z těsta a březových proutků.

5. Jarní procházka s Matýskem

Společná procházka do blízkého parku s pozorováním prvních jarních stop a pozdravů – pozorování vyrobenými slunečními dalekohledy, sestavování společné zahrádky pro Matýska a jeho zvířecí kamarády – využití přírodnin, sběr přírodnin ve dvojicích na společnou lepicí paletu, hra s obručkami – stavba hnízd pro ptáky, kteří se vrátili z teplých krajin a zdraví Matýsek, posílání jarních pozdravů – jarní hřejivé jiskřičky, seznámení s básní: „*Elce, pelce, do pekelce, jaro dělá kotrmelce.*“

6. Šplháme ke sluníčku

Reflektujeme poznatky z jarních vycházek: rozkvétají kytičky, stromy mají pupeny, zpívají ptáčci, poletují první včelky, svítí sluníčko – Kde to sluníčko svítilo? Je nebe vysoko nebo nízko? Zkusíme až ke sluníčku vyšplhat. Šplháme ke sluníčku po provazovém žebříku nebo po žebřinách – sluníčko si pohladíme a hezky se na něj usmějeme. Společně vyzdobíme šaty našemu skřítkovi Matýskovi, z nabídky si děti vyberou barvy a pomocí brčka rozfoukávají barevné skvrny, aby i Matýsek mohl přivítat jaro.

Pro potřeby výzkumu uvádím záznam 4. části.

4. část: Matýsek a sluneční houpačka (příloha č. 11)

Ledolamky:

Každé dítě si najde kamaráda a vybere si jeden míček. Děti si sednou do prostoru herny .

Já: „Děti, jak se cítil náš Matýsek, na sluníčkové houpačce, kterou mu upletlo sluníčko?“

Tereška 6,8 roku: „Radoval se a chtěl se pořád houpat.“

Dominik 6,2 roku: „Už mu nebyla zima a viděl celej svět.“

Já: „Zkusíme také Matýska pohoupat?“(obr.38)

Děti si vyberou šátky a zbytky látek a snaží se společně vytvořit houpačku pro Matýska, houpají, tak aby mu neublížily, vyžaduje to opatrnost a dobrou spolupráci. Na píseň: „Jasně dřimej a spi,“*rozhoupají své skřítky Matýsky.*

Motivace:

Já: „Teď je Matýskovi dobře a může se zvesela rozhlížet po světě. Sluníčko mu ukázalo vše ze svého slunečního království. Zkusíme si představit, co asi viděl.“(obr.39)

Činnost:

Děti si přinesou své jarní krajiny, které si namalovaly v předcházejícím týdnu a umístí si je na zelené plátno.(obr.37) Z nabídnutých materiálů si vytváří jarní krajinu, mohou se domluvit s kamarádem a pracovat společně. Samostatně si připraví materiály, které se jim budou hodit a které si myslí, že využijí (šišky, kameny, větvičky, dřívka, kaštiny, šátky, stavebnice, víčka, fábory.....) Některé děti si přinášejí i vyrobené sněženky z předchozího dne.

Pozorování:

Děti se s chutí pustily do práce, některé vytvářely samy, ale většina dětí spolupracovala ve dvojici, samostatně si ke spolupráci vybíraly mladší kamarády, kteří se na práci těšili, ale zpočátku jen pozorovali a nevěděli, jak začít. Pomoc staršího a zkušenějšího kamaráda jim přišla vhod. Nejprve děti jen tvořily okolo své krajiny, ale postupně si stavěly cestičky a krajinu i mimo svůj jarní svět a vznikala krásná společná krajina a Matýsek, který to sledoval ze své sluneční houpačky (umístěný společně se sluníčkem na třídní houpačce) se jen usmíval. Mladší děti k němu shlížely a ptaly se ho, jak se mu to líbí, což bylo velmi dojemné a bylo vidět, že si činnost užívají. Vznikla nám opravdu pestrá krajina se stromy, cestami, zvířátky, květinami, potoky, lesem, postýlkou pro Matýska. A dokonce i s nádražím a kolejemi.(obr.40)

Reflektivní dialog

Já: „Vidím, že nám tady vznikla krásná jarní krajina a že Matýsek je jistě spokojený, mě by zajímalo, jak se vám pracovalo a co jste postavily.“

Tereza 6,8 roku: „Já jsem pracovala nejdřív sama a pak s Karolínkou, přestěhovala se ke mně a postavily jsme potok s mostem pro Matýska a tady ještě má Matýsek novou mechovou postýlku i s topením, aby mu nebyla zima. (ze stavebnice Seva postavené topení)

Betyňka 3,5 roku: „Já stavím s Pavlíkem a postavila jsem les pro Matýska.“

Pavlík 4 roky: „Já mám Betyňku rád, tak jsem stavěl s ní a máme tady velkej les i se zajícem a medvědem.“

Dominik 6,3 roku: „Já jsem pracoval s malým Matyáškem a on mě nosil kostky a postavili jsme pro Matýska nádraží i koleje, aby se dostal z lesa na výlet, já jezdím taky rád na výlety.“

Matyášek 4,1 roku: „Já rád stavím s Dominičkem a přinesl jsem tyhle dvě velký kostky na nádraží a líbí se mi to.“

Anička T. 6,7 roku: „My jsme stavěly společně s Lindou a Žofinkou a máme tady velkou louku se sněženkami a ještě si tam dokreslím veverku a zajíce, ty taky Matýsek viděl.“

Linda 6,2 roku: „Já jsem stavěla sama, ale nebavilo mě to, tak mě Anička vzala k sobě do party a vydařila se nám krásná louka, až k Dominikovo nádraží. Lidi koukají z vlaku ven a líbí se jim to.“(obr.41)

Anička L. 6,2 roku: „Já jsem chtěla s Dominikem a Matyáškem taky stavět nádraží, ale nechtěli mě k sobě pustit, tak jsem postavila dlouhou cestu až k louce Aničky a Lindy a ještě jsem postavila okolo cesty stromy, jako máme na chatě.“

Já: „Dominičku, vy jste nechtěli pomoci od Aničky, určitě má také dobré nápady a mohli byste společně postavit ještě delší koleje.“

Dominik: „Stavba nádraží tak to je práce jen pro silný chlapy a Anička mi to vůbec hezky neřekla a začala stavět s náma bez dovolení.“

Anička L.: „Nene, chtěla jsem vám pomoc a řekla jsem tě to, ale ty si nechtěl.“

Dominik: „Tak Ani odpoledne, postavíme nové nádraží a zkusíš to s námi.“

Štěpánek 6,1 roku: „Já jsem stavěl nejdřív sám a postavil jsem dvě cesty k Domčovo nádraží a pak jsme stavěli s Martínkem a povedl se nám krmelec pro zvířátka a ještě tady skála.“

Martínek 6,3 roku: „Stavěl jsem se Štěpánkem, ale ten krmelec jsem stavěl sám a skálu jsme stavěli spolu, ještě nám pomáhal Filípek (3 roky), nosil nám dřevo a kameny.“

Dášenska 5,3 roku: „My jsme stavěly společně s Janičkou a postavily jsme tuhle širokou cestu až ke sněženkám a ještě tady máme postýlku pro Matýska, má i peřinu, aby se zahřál.“

Závěrečný rituál:

Já: „Matýsek už leží ve své mechové postýlce, co kdybychom mu teď poslali nějaký pozdrav, aby se mu hezky spalo.“ Posílám po kruhu našeho nového kamaráda a děti mají možnost mu něco hezkého popřát a společně ho ukládáme do postýlky.“

Dášenska: „Já mu přeju hodně tepla a hodnou maminku a tatínka, jako mám já.“

Dominik: „Já mu přeju hezké sny a hodné kamarády.“

Anička L.: „Já mu přeju hodně lásky a štěstí.“

Matyášek: „Já mu dam svýho plyšáka, aby se mu hezky spinkalo.“

Reflexe:

Společné činnosti děti bavily hlavně proto, že s jarní krajinou jsme pracovaly již v předchozím týdnu a zajímavé výtvarné činnosti s rydlem a malířským válečkem byly pro děti neobvyklé a přitažlivé a užívaly si je a vzniklá díla pak s chutí dotvořovaly v prostoru. Využívaly všech materiál, který si samy navrhly a připravily. Také spolupráce dětí při artefiletických činnostech – společné vytváření jarní krajiny se rozvinula. **Předškolní děti, jsou dobrými pozorovateli a když zjistí, že jejich mladší kamarád si neví rady, rádi pomáhají, dokážou pomoc nabídnout a dokonce i snahu malého kamaráda ocenit**, což mě mile překvapilo a oproti podzimním artefiletickým činnostem jsem zaznamenala opravdu posun, především u předškolních dětí. Děti se při společné činnosti chovaly empaticky nejen k sobě, ale i k našemu novému kamarádovi skřítkovi Matýskovi. Překvapilo mě, jak s citem ho dokázaly pohoupat a také jejich přání byla velmi zajímavá a bylo vidět, že děti přemýšlí, co mu popřát, co je pro život důležité.

5.4 Společné andělské tvoření s rodiči (příloha č.12)

Předvánočního společného tvoření se zúčastnilo 18 rodičů společně s dětmi. Probíhalo ve sváteční a pohodové atmosféře v prostorách herny.

S kolegyní Hankou jsme si stanovily hlavní cíle :

- 1) Navodit přátelskou a vstřícnou atmosféru pomocí motivačního příběhu B. Ferrera: „O andělovi a hvězdě.“
- 2) Podporovat přátelské vztahy a spolupráci ve vzniklé artefiletické skupině.
- 3) Nenásilně navodit tvůrčí atmosféru a aktivně podporovat tvůrčí nápady.

Ledolamky:

V úvodu jsme rodiče seznámili, že nás čeká netradiční odpoledne a vyzvali jsme je k tomu, aby si společně se svými dětmi našli místo v prostorách herny a pohodlně se usadili. (obr.43)

Pro podbarvení atmosféry jsme pustili relaxační hudbu a začali vyprávět příběh:

„O andělovi a hvězdě.“ Je to velice působivý příběh o andělovi, který se v nebi provinil a potřeboval udělat dobrý skutek a byl tedy vyslán na zemi, aby našel někoho, kdo opravdu jeho pomoc potřebuje. (příloha č.3) Nachází slepou dívku a svojí kouzelnou hvězdou jí vrátí zrak. Při poslechu příběhu panovala opravdu magická atmosféra, někteří rodiče byli dojatí a sem tam ukápla i slza. Překvapilo mě, že i malé tříleté děti soustředěně poslouchaly a bylo vidět, že je téma zajímavá.

Motivace:

Já: *„Doufám, že příběh o andělovi a jeho kouzelné hvězdě vás zaujal a trochu vánočně naladil. Určitě si každý z vás dovede takového anděla představit a společně s dětmi si ho vytvořit.“*

Pozorování: Rodiče měli připravené materiály – zbytky látek, záclon, stuhy, knoflíky, stavebnice, kaštiny, vánoční řetězy, lacetky, barevné papíry..... (obr.44)

Při společné tvořivé činnosti byli rodiče překvapeni, že nemají k dispozici nůžky a lepidlo a někteří z nich byli bezradní, ale vyřešily to děti, které je hned uvedly do obrazu a s chutí a radostí, že se mohou předvést, jim předvedly, jak se pracuje i bez nůžek a lepidla. Zpočátku byla vidět určitá nejistota a svázanost, ale ta po chvíli vymizela a začala vznikat originální díla. Někde společně tvořily celé rodiny a tak nám postupně vzniklo celé andělské nebe.

Reflexivní dialog:

Já: *„Milí rodiče a děti, je vidět, že v každém z vás je určitě kousek z anděla a že i vaše srdce v tomto předvánočním období je naladěné na tu správnou strunu. Chtěla bych se vás teď zeptat, jak se vám pracovalo a co vy od svého anděla očekáváte a jaký váš anděl je?“*

Bylo patrné, že naše otázky rodiče zaskočily a chvíli bylo naprosté ticho. Situaci zachránil Dominik, který se ujal slova a s chutí začal popisovat anděly, které společně vytvořil s maminkou a bráškou.

Dominik: *„Já jsem postavil toho velkého anděla a maminka mi pomohla s křídly a Matýsek se koukal a pak se mnou postavil toho malého s velkou pusou, umí hezky zpívat, proto ji má tak velikou.“*

Já: „Máš nějaké přání, které by ti andílek mohl splnit?“

Dominik: „Já bych chtěl nový pokojíček a mamina myčku.“

Karolínka, maminka, tatínek: „My jsme stavěli s tatškou a maminkou a máme taky dva, tatínek udělal křídla a maminka mi pomáhala ozdobit šaty, mám. Naši andílkové jsou veselí a smějous se, těší se na Ježíška.“(obr.45)

Martínek, maminka, sestřička: „My jsme stavěli s Kamilkou dva andílky a maminka jim udělala kudrnaté vlásky z nakrouceného papíru. Lítají po celém světě, koukají do oken a splní všechna přání.“

Anička T. a maminka: „Náš andílek je moc veselej a usměvavej a nosí jen radost a taky dokáže pomáhat.“(obr.46)

Tereška, maminka, bráška: „My máme taky dva andílky, jednoho veselého, ten dělá dobré skutky a druhého smutného, ten to neumí a musí se to naučit.“

Anička L., maminka, tatínek, sestřička: „My máme dva andílky, já jsem stavěla s tatínkem a Julinka s maminkou a kamarádi spolu, drží se za ruce a umí taky pomáhat, když je někdo smutnej, tak ho rozveselí a když je někdo nemocnej, tak ho uzdraví.“

Závěrečný rituál:

Já: „Máme tady plné nebe andílků a i když je každý andílek jinak krásný a umí něco jiného, je vidět že se jim tady s námi líbí, ale něco jim přece jen chybí.“ Dokážete přijít na to co? Kdo dobře poslouchal příběh, určitě už to ví.“(obr.48)

Padaly různé odpovědi až Aničky maminka na to přišla – andílkům chybí jejich kouzelná hvězda. (obr. 47) Na černý šátek jsme s kolegyní Hankou připravily svítivé fosforeskující hvězdy, děti byly vybídnuty, že si mohou pro své andílky vybrat tu, která se jim nejvíce líbí. Potom jsme zhasly a celá naše třída svítila jako obloha plná hvězd. Celkový prožitek jsme ještě umocnily relaxační hudbou. Atmosféra této společné činnosti, alespoň jak o tom svědčily některé výpovědi rodičů (uvádím je prostřednictvím výsledku závěrečného dotazníku pro rodiče), byla opravdu magická a kouzelná. Po rozsvícení panovalo ve třídě naprosté ticho a ze všech zúčastněných vyzařovala radost a bylo vidět, že si netradiční předvánoční tvoření opravdu užili.

Reflexe:

K předvánočnímu tvoření s rodiči jsme přistupovaly trochu s obavami. Nevěděly jsme, jak rodiče budou reagovat na netradiční činnosti. I když zpočátku byli rodiče bezradní a nevěděli, jak dané téma zpracovat, byli mile překvapeni, jak aktivně reagují jejich děti a jejich obavy

z činnosti se rázem rozplynuly a dali se do společného díla. Činnosti si užívali a někteří se opravdu divili, co jejich děti zvládnou, jak spolu komunikují, jak jsou nápadité a tvořivé. Nakonec tvoření vyústilo v milé a příjemné posezení nad společným dílem, děti si stále chtěly užívat hvězdné nebe, nemohly se nabažit a stále zhasínaly a vyjadřovaly své pocity. Tato artefiletická činnost opravdu vydařila a teď na jaře plánujeme další tvořivé velikonoční odpoledne.

6. Vyhodnocení vlivu praktických artefiletických činností na prosociální rozvoj konkrétní dětské skupiny

Cílem výzkumného šetření bylo prokázat, že artefiletický přístup ve výtvarných aktivitách v heterogenní skupině dětí 3 – 6 letých ovlivňuje jejich prosociální rozvoj s prioritním zaměřením na rozvoj empatie a partnerské komunikace. Současně bylo zkoumáno, zda sociální dovednosti získané v rámci artefiletických činností v mateřské škole mají přesah i do ostatních činností v mateřské škole a do života mimo prostředí mateřské školy.

Na základě uplatňování artefiletiky v praxi, jejíž část jsem konkrétně uvedla v praktické části své bakalářské práce, jsem dospěla k následujícímu.

6. 1 Jak a čím artefiletické činnosti přispívají k osobnostnímu rozvoji dítěte?

Činnosti probíhaly po dobu šesti měsíců a jak je patrné z jednotlivých reflexí a rozhovorů, ovlivnily velmi výrazně celkový prosociální rozvoj dětí zkoumané heterogenní skupiny. Děti se za pomoci artefiletických činností – formou prožitkového učení, pocitové malby, hry s netradičními materiály, společné malby, hry s barvou, kooperativními činnostmi ve dvojici i skupině, společným tvořením, seznamovaly s příběhy, v nichž měly příležitost jak k vlastní sebeprojekci, tak k poznávání okolního světa. Děti měly možnost vyzkoušet si pracovat samostatně nebo využít nabízenou pomoc kamaráda a tvořit společně, jak uvádím v jednotlivých reflexích z činností. Děti se při společně prožitých činnostech učily zaměřovat na své prožívání, přirozenou formou za pomoci zážitků si děti uvědomovaly svoji vlastní identitu v kontextu s kontakty s vrstevníky, což je příležitostí k získávání zdravého

sebevědomí i dalších seberegulačních mechanismů (sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěra, sebekritika). Prostřednictvím artefiletických činností byly naplňovány všechny tři rámcové cíle předškolního vzdělávání – prostor pro učení (včetně učení osobnostně sociálního), prostor pro setkávání i vytváření si hierarchie žádoucích lidských hodnot a prostor pro samostatné vyjádření, názor, činnost.

Jak a čím tedy přispívají artefiletické činnosti k osobnostnímu rozvoji dítěte?

- Navozením pocitu bezpečí a jistoty díky pevně opakujícím se fázím – vždy se ctí 4 fáze artefiletické činnosti: rozehrívání (ledolamky), výrazová hra (postavená na vhodné motivaci), reflektivní dialog a uzavírající aktivita. Dodržování rituálů je v životě předškolního dítěte důležité pro uspokojení potřeby jistoty a bezpečí a artefiletické činnosti toto garantují díky svým pevným fázím, které na sebe postupně navazují (viz teoretická část)
- Systematickou prací se vzdělávacími motivy: nelze očekávat žádoucí posun a výsledky hned. Při počátečních artefiletických činnostech byly patrné neshody a rivalita při spolupráci některých dominantních jedinců (jak uvádím v rozhovorech v podzimním úvodním celku), která postupem času směřovala k domluvě a tolerantnímu chování. Děti začínaly více věřit samy sobě a díky tomu věřit i ostatním, tzn. vnímat, respektovat, ale i tolerovat názor a pocity druhého kamaráda. V záznamech praxe je patrné, jak se od podzimu do jara posunovaly kvality prosociálního chování dětí k sobě navzájem, včetně prosociálního chování mezi jednotlivými věkovými skupinami. Heterogenní skupina je přirozeným prostředím pro posilování přirozených prosociálních kontaktů. To, co by musela učitelka pracně motivovat ve skupině homogenní, nabízí heterogenní skupina zcela přirozeně. Pozitivní změna a posun v kvalitě prosociálního chování se postupem roku výrazně odrazila i v ostatních částech dne v mateřské škole, především v ranních hrách, volných činnostech, při pobytu venku a v činnostech režimových (při jídle, v umývárně, při převlékání atd.)
- Východiskem pro artefiletické činnosti je zážitek, nikoliv dokonalý výsledek, což je patrné ve všech praktických činnostech. Učitelka není tím, kdo děti opravuje a vede

k dokonalému výsledku, ale tím, kdo děti doprovází při vlastním tvůrčím procesu bez omezování a zdokonalování výsledku. K osobnostnímu rozvoji dítěte přispívá artefiletický přístup tím, že není vítězů, není dobrých a špatných, ale každé dítě dostává prostor pro uplatnění svého osobitého přístupu, aniž by bylo kritizováno a káráno

- Psycho - didaktickým využitím tvůrčího projevu a reflexe. Tím, že dítě pojmenuje svůj tvůrčí proces, lépe se v něm orientuje ono samo, zpřesní si významy i důvody svého tvoření a zároveň jej přiblíží ostatním, kteří mají možnost konfrontovat přístup a názor kamaráda s názorem vlastním. Vzhledem k tomu, že vlastní proces tvoří tvůrčí aktivity, nikoliv jen aktivity verbální, se jedná vlastně o činnostní učení, kde se děti učí prostřednictvím aktivní činnosti nejen novým poznatkům a dovednostem, ale taky o sobě, o druhých, o vztazích, o přírodě, o světě, jak je patrné ze všech uvedených praktických ukázek. Bez činnostního učení by rozhodně při práci s předškolními dětmi k tak výraznému posunu v oblasti prosociálního chování nedošlo.

Závěrečné zjištění: Děti jsou schopné v rámci svých možností spolupracovat a tolerovat se, respektovat názor druhého. Aktivity podpořily schopnost prožívat, vnímat, porovnávat podobnosti i rozdíly, objevovat nové možnosti, společně činnost sdílet a tím posilovat pospolitost a kamarádké vztahy.

6.2 Jak a čím posilují artefiletické činnosti empatii dětí, partnerskou komunikaci a vzájemnou spolupráci dětí ve skupině?

Při artefiletických činnostech vznikaly jak nahodilé, tak záměrně navozené situace, které děti motivovaly k přemýšlení a řešení těchto situací. Za pomoci příběhů, které otvírají emoční složku osobnosti dítěte, se dítě samo ukotvovalo v hodnotové hierarchii, získávalo nové poznatky, dovednosti a zkušenosti a hlavně se vyvíjelo ve vztahu k sobě i k druhým. Už předškolní dítě je možné učit pracovat se svými emocemi, jak se zmiňují v teoretické části, ale rovněž dokládám ve své části praktické. Toho jsme využívali k řešení jednotlivých situací z příběhů. Formou hry, prožitku se děti učily vcítovat do jednotlivých rolí (staly se zlým

drakem Mrakem, který chtěl ublížit míčkovi Flíčkoví, nebo si vyzkoušely roli nerozhodného Flíčka...). Děti s obavami sledovaly cestu Třech králů a společně fandily Ježíškovi, kterému chtěly pomoci a ochránit ho před zlobou krále Heroda. Z činností, které uvádím, bylo patrné, že si činnosti opravdu užívaly a dokázaly při nich ve většině případů s nadšením spolupracovat, aniž by vážla vzájemná komunikace. Děti se zvládly společně domluvit na společném řešení (postavit skřítkovi Matýskovi postýlku, uvědomit si, koho mám ve svém srdci, kdo je pro mě nejdůležitější). V jarních praktických artefiletických činnostech byla patrná výrazná empatie, partnerská komunikace a spolupráce i s mladšími dětmi, které byly často bezradné, ale s povšimnutím a pomocí zkušenějšího kamaráda zvládly i náročnější zadání.

Empatii, partnerskou komunikaci a vzájemnou spolupráci v rámci artefiletických činností výrazně posiluje:

- charakteristická **obraznost činnosti**, kdy děti prostřednictvím nikoliv slov, ale obrazu, vyjadřují intuitivně svoje přání, touhy, radost, strach a zobrazují svoji zkušenost (viz teoretická část, kde je obraznost charakterizována jako jeden z typických znaků artefiletiky. Prostorem pro obraznost dávají artefiletické činnosti prostor dětem různého věku v předškolním období, jak dětem 3letým, tak dětem 6letým, protože děti se mají možnost vyjádřit nonverbálním způsobem a teprve na základě tohoto vyjádření se pokoušet svůj tvůrčí proces pojmenovat. Předškolní dítě nepostupuje jako dospělý člověk, který si nejprve věc promyslí a pak tvoří. Předškolní dítě začne tvořit a teprve v průběhu tvorby současně přemýšlí. Často teprve v závěrečné reflexi, v souvislosti s artefiletickými činnostmi v rámci reflektivního dialogu, myšlenky zpřesňuje a adekvátně svému verbálnímu vybavení pojmenovává. Proto, jak dokládají praktické ukázky, se do činnosti zapojily adekvátně svému vybavení i nejmladší děti, aniž by činnost byla pro ně stresující.
- **reflektivní dialog**, který je součástí všech artefiletických činností a nabízí nejen příležitost mluvit o tom, co jsem vytvořil a prožíval já, ale zároveň sdílet, co prožívali ostatní. Vzhledem k tomu, že v předškolním věku je učitelka jistým průvodcem a moderátorem reflektivního dialogu, nabízí se přirozený prostor pro řešení konfliktů i

nepohody, která v průběhu aktivního tvoření případně vzniká. Reflektuje se tvůrčí proces s využitím partnerské komunikace, ale „nenálepkuje se“ dítě – viz praktické ukázky: učitelka neoznamuje Dominikovi, že je hloupý, protože říká Štěpánkovi, že jeho cesta je hnusná, ale vyzývá Dominika, aby sdělil svůj názor, proč se mu cesta kamaráda nelíbí. Dítě dostává prostor k tomu, aby vyjádřilo své emoce a hlavně pojmenuje důvod, co je vyvolalo. Společně si pak všichni zúčastnění odnášejí zkušenost, že každá situace má i jiné řešení než zůstat v napětí a konfliktu s druhým člověkem. V praktických záznamech je patrné, že zatímco děti potřebovaly ještě na podzim větší dopomoc dospělého, zjara už situaci řešily bez výrazného podílu dospělé osoby, a to nejen při artefiletických činnostech, ale i v průběhu dne v mateřské škole.

Závěrečné zjištění: Děti si vytvořily tvůrčí a empatický kolektiv, jsou schopné se vzájemně vnímat, akceptovat, podporovat a pomáhat si, domlouvat se na společném řešení.

6.3 Nakolik jsou děti předškolního věku v heterogenní skupině schopné vést adekvátně své verbální vybavenosti reflektivní dialog?

Artefiletika považuje reflektivní dialog, jako nutný doprovod, jak uvádím již v teoretické části. Při počátečních artefiletických činnostech se nám vyskytovaly výrazné problémy, které byly spojeny s nevyzrálostí heterogenní skupiny. Děti zvláště ty nejmladší byly plné emocí a zážitků z tvoření a to způsobilo, že přestávaly respektovat stanovená pravidla, která je nutná vždy zdůrazňovat před každým dialogem. Vzhledem ke složení skupiny to není jednoduché a samozřejmě, že učitelka musí respektovat vývojové odlišnosti předškolních dětí (dítě 3leté x dítě 6leté). Z toho plyne, že je možné v poslední fázi artefiletických činností děti rozdělit na dvě skupiny a se staršími dětmi si reflexi více užít a vytěžit z ní co nejvíce.

Každopádně i v souvislosti s reflektivním dialogem platí stejné pravidlo, že nelze očekávat žádoucí posun a výsledky hned, ale teprve **systematickou prací se vzdělávacími motivy pravidelně doplňovanou reflektivním dialogem**. Zatímco dítě předškolního věku je časem schopné verbální reflexe, respektování verbálního dialogu, který probíhá v interakci s ostatními dětmi je mnohem náročnější a vychází již z vědomého uplatňování nejen

sebergulačních mechanismů, ale i určitých sociálních dovedností. Z praktických záznamů je patrné, jak se i reflektivní dialog s postupem času zkvalitňoval nejen obsahově, ale i s propojováním a návazností jednotlivých výpovědí.

Závěrečné zjištění: Děti jsou schopné hovořit o tom, jak se jim pracovalo a tvořilo, ale není snadné v početné skupině předškolních dětí vytvořit, ale především pak v praxi respektovat pravidla reflektivního dialogu.

6.4 Názory rodičů

Zhruba v polovině zkoumaného období, v němž byly uplatňovány artefietické činnosti, byli po společném tvoření rodiče požádáni o vyplnění krátkého dotazníku. Cílem dotazníku bylo konfrontovat zpětnou vazbu rodičů se zpětnou vazbou obou učitelek a zjistit, zda i rodiče zhruba v polovině zkoumaného období zaznamenávají v prosociálním chování svých dětí pozitivní změny nebo určitý posun (viz příloha).

Rodičům bylo položeno 5 otázek a následující vyhodnocení odpovědí rodičů obsahují přiložené tabulky.

1. Pozorujete, že vaše dítě poslední dobou více mluví o činnostech prováděných v mateřské škole?

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
11	3	2	0	2

Závěrečné zjištění: Z 18 zúčastněných rodičů 14 spatřuje pozitivní změnu v tom, že děti více mluví o činnostech v mateřské škole, což svědčí o tom, že děti o činnosti mají zájem a užívají si je a následně mají chuť sdělit své pocity rodičům.

2. Pozorujete, že je vaše dítě v poslední době vstřícnější a citlivější k ostatním?

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
9	4	2	0	3

Pokud ano, popište jak:

Chce navštěvovat nemocnou babičku.

Přinese mi bez řečí oč ho požádám.

Pomáhá sourozenci s úklidem hraček, které si sám nerozházal.

Namaloval obrázek pro nemocnou kamarádku.

Rád si hraje se sourozencem.

Chce mi pomáhat s úklidem, nedělá mu problém ráno vstávat.

Závěrečné zjištění: Z 18 zúčastněných rodičů si 13 rodičů myslí, že je jejich dítě citlivější a vstřícnější k ostatním, všimli si některých pozitivních změn v chování dětí a podle jejich upřímných výpovědí jsou děti empatictější a citlivější i mimo prostředí mateřské školy.

3. Všimli jste si, že v poslední době vaše dítě lépe navazuje vztahy se svými vrstevníky?

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
14	2	1	1	0

Pokud ano, popište prosím, co vás v poslední době zaujalo:

Rád chodí na cvičení a má tam nové kamarády.

Chce chodit do školky i v sobotu

Rád si hraje s kamarády na dětském hřišti, je aktivní a vymýšlí pro ně činnosti.

Nebojí se zeptat, když něco potřebuje, dokáže do hry zapojit mladšího sourozence a také ho zaměstná, že se mu to líbí.

Závěrečné zjištění: Z 18 zúčastněných rodičů 16 souhlasí s tím, že děti lépe navazují kontakty s kamarády, spolupracují s mladšími a dokáží je s citem zapojit do činností a her.

4. Myslíte si, že pravidelné zařazování těchto činností, kterých jste se dnes zúčastnili je pro vaše děti nějak prospěšné?

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
15	1	0	0	2

Pokud ano, popište prosím, jak dětem prospívají:

Dětem se líbí, že dělají něco společně, musí více přemýšlet, vymýšlejí úžasné věci.

Překvapilo mě to, dovedou hezky vyprávět a tvořit.

Mají zajímavé nápady, znají hodně druhů materiálů- jsou nápadité

Naučí se společně něco dělat a u práce vydrží.

Závěrečné zjištění: Z 18 zúčastněných rodičů 16 rodičů souhlasí s tím, že dětem tyto činnosti prospívají, nutí je přemýšlet, vymýšlet zajímavá řešení, aktivně tvořit a o činnosti hovořit.

5. Měli byste zájem, aby tyto činnosti byly zahrnuty do vzdělávacího programu vašich dětí?

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím
16	2	0	0	0

Pokud ano, proč?

Je to pro děti zajímavé.

Mají o to zájem, radují se z toho.

Musí u toho přemýšlet.

Máme zájem.

Je to přínos, když to děti baví a užívají si to.

Závěrečné zjištění: Z 18 zúčastněných rodičů má 18 rodičů zájem o to, aby tyto činnosti byly dětem nabízeny a byly zahrnuty do vzdělávacího programu. Z jejich výpovědí je zřejmé, že dětem prospívají, že podporují radostné tvoření, zájem a fantazii dítěte a že si je každé dítě užívá svým tempem.

Závěr

Ze svých poznatků, které jsem získala nejen na základě psaní bakalářské práce, ale především při důsledně reflektované praktické artefiletické činnosti v heterogenní skupině v mateřské škole, jsem zjistila, že artefiletika je velmi přínosná z hlediska socializace dítěte, rozvoje jeho osobnosti, uspokojení jeho vývojových potřeb a získávání nových poznatků, informací a zkušeností.

V artefiletice spatřuji metodu, která je velmi vhodná i pro děti předškolního věku. Když porovnám klasicky pojatou výtvarnou výchovu a artefiletiku, tak vidím hlavní rozdíl v tom, že při artefiletických aktivitách prioritně nejde o finální výrobek, výsledek práce, ale že největším přínosem jsou prožitky, pocity, emoce, experimentování, tedy vlastní tvůrčí proces. Zajímavé a podstatné je i to, že dítě nebude mluvit o tom, že jsme dnes malovali sluníčko, ale vyprávět o tom, že jsme se houpali na sluneční houpačce a že jsme toho hodně viděli, zažili, a že nám z toho bylo teplo a že jsme také pomohli jednomu malému skřítkovi. Děti při takto koncipované tvůrčí činnosti si pomáhají, naslouchají si a tak přirozenými prostředky hledají cesty jeden k druhému. Tímto způsobem se nenásilně prohlubují kamarádské vztahy ve skupině, děti se učí vzájemně respektovat a vžít do pocitů druhého. Děti se touto cestou učí prosociálním postojům, ale také být sám sebou, vědom si svých kvalit, což je v dnešním světě velmi podstatný předpoklad pro úspěšný život.

Vím, že artefiletika není „všelékem,“ že záleží na osobnosti pedagoga, jeho vnímání a vztahu k osobnosti předškolního dítěte. Vím také, že jsem díky uplatňování artefiletiky našla spojnici mezi vlastní osobností - vlastními zájmy a dětmi předškolního věku a jejich potřebami i možnostmi. A také jsem díky artefiletice a jejímu uplatňování v praxi porozuměla obsahu činnostního a prožitkového učení v praxi mateřské školy.

Seznam použité a citované literatury:

- BABYRÁDOVÁ, H.,: *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80 -210 -2079 -2.
- BETHELHEIM, B.,: *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000. ISBN 80 -7106 -290 -1.
- ČERNOUŠEK, M., : *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1
- DAVIDO, R.,: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4
- ERIKSON, E.,H.,: *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8
- HARTL, P.,HARTLOVÁ, H.,: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X
- GOLEMAN, D.,: *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-4 -5
- HELUS, Z.,: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80 -7178-888-0
- HERMAN, M.,: *Najděte si svého Maršana*. Hanex, 2008, ISBN 978-80-7409-023-3
- HOOPE, G.,: *Využití arteterapie v biosyntéze*. Časopis arteterapie, 24/2010, Praha
- HEWSTONE, M.,: *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-092-5
- HAVLÍNOVÁ, M., HAVLOVÁ, J., VENCÁLKOVÁ, E.,: *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8
- JUNG, C., G.,: *C.G.Jung výbor z díla: 1. svazek*. 1. vydání. Brno: Nakladatelství T. Janečka, 1996, ISBN 80-85880- 12- 1.
- JUNG, C., G.,: *Příspěvky k symbolice bytostného já*. Praha: Tomáše Janečka, 2003. ISBN 80-85880-26-1
- KASTOVÁ, V.,: *Dynamika symbolů*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-371-4
- KASTOVÁ, V.,: *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-302-1
- KOMENSKÝ, J., A.,: *Didaktika Velká.*, Praha, Komenium, 1948, 1863-254
- KOŤÁTKOVÁ, S.,: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha, Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3
- KOŤÁTKOVÁ, S.,: *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008, ISBN 978- 80- 247- 1568- 1
- KOVALIKOVÁ, S.,: *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : Spirála, 1995
- MATĚJČEK, Z.,: *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7178- 853- 8

- MATĚJČEK, Z.: *Prvních šest let ve výchově a vývoji dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80- 2070-870-1.
- MASLOW, A., H.: *Ku psychologii bytia*. Bratislava: Persona, 2000. ISBN 80-967980-4-9.
- MERTIN, M., GILLNEROVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X
- MOSLEROVÁ, N.: *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, ISBN 80-7042-692-6.
- OAKLANDER, V.: *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštěp, 2003. ISBN 80-903306-0-6
- PRETERSON, L.W., HARDIN, M.E.: *Děti v tísní- příručka pro screening dětských kreseb*, Praha: Triton, 2002. ISBN 80- 7254-237-0.
- PIAGET, J.: *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997, ISBN 978-80-7367-798-5.
- ROESELOVÁ, V.: *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996. ISBN 80-902267-1-X
- ROESELOVÁ, V.: *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH. 1996. ISBN 80-902267-3-6
- ROGGE, J.U.: *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-237-8
- SLAVÍK, J.: *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3
- SLAVÍK, J., *Umění zážitku, zážitek umění I.díl: teorie a praxe artefiletiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P.: *Umění zážitku, zážitek umění II.díl :teorie a praxe artefiletiky*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍK, J., HAJDUŠKOVÁ, L.: *Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefiletiky*. Časopis Arteterapie, 22-23/2010, Praha.
- SLAVÍK, J.: *Artefiletika – reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním*, studijní materiál, nepublikováno. Praha 2006.
- STIBUREK, M., SLAVÍK, J.: *Arteterapie, artefiletika- podoby, obsah, hranice, role, cíle*. Praha: UK- Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-004-8
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S.: *Dívej se, tvoř a povídej: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, V.: *Výtvarné čarování :Artefiletika pro předškoláky a mladší žáky*. Praha: SPL Práce, 2010. ISBN 978- 80-7361-079-1

SVOBODOVÁ, E.,: *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5

SVOBODOVÁ, E., a kol.,: *Vzdělávání v mateřské škole- třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, E.,ŠVEJDOVÁ, H.,: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8

ŠICKOVÁ- FABRICI, J.,: *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0

VÁGNEROVÁ, M.,: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

UŽDIL, J.,: *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988.

Dokumenty:

AUTORSKÝ KOLEKTIV: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, VÚP 2004.

GILLNEROVÁ, I.,: *Rozvíjení sociálních dovedností dětí*. Praha, Raabe 2000

Internetové stránky:

SLAVÍK, J., *Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice- Artefiletika*

[online]. Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW:

<<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6>>.

Seznam příloh :

č.1 : Ve znamení Tříkrálovém

č.2 : Příběh: „Jarní probuzení.“

č.3 : Příběh :„ O Andělovi a hvězdě .“

č.4 : Dotazník pro rodiče

č.5 : Foto – 1. díl- Byla jedna babička a dědeček a ty měli míčka Flíčka

č.6 : Foto - 2. díl - Jednoho dne zůstal míček Flíček doma sám- aneb Flíček se nudí

č.7 : Foto - 3 díl - Míček Flíček a drak Mrak

č.8 : Foto – 4 díl – Srdce krále Herodese

č.9 :Foto – 5 díl – Koho mám ve svém srdci

č.10 : Foto – 6. díl – Tři království

č.11 : Foto – 7 díl – Matýsek na sluneční houpačce

č.12 : Foto – 8 díl – Andělské tvoření s rodiči

Příloha č. 1: Ve znamení Tříkrálovém

2.Pohybová improvizace – Touto pohybově ztvárněnou básní J. Bruknera vstoupíme do království, spíše si království odemkneme pomyslným klíčem:

A toto je od království klíč. (spojíme dlaně a předloktí před tělem)

V tom království je město, (široce upažíme)

v tom městě je ulice (obě ruce vzpažíme)

v ulici ulička (jednou rukou připažíme, druhá zůstane vzpažená)

v uličce dvůr (spojené paže vytvoří před tělem kulatý dvůr)

v tom dvoře dům (vzpažit, dlaně vytvoří stříšku nad hlavou)

v tom domě postel (složením předloktí na sebe vytvoříme postel)

v posteli koš (spojíme předloktí kolmo vzhůru, rozevřeme dlaně)

v tom koši květiny (opřeme bradu do rozevřených dlaní)

Příloha č. 2: Jarní probuzení

Bylo jaro Příroda se pomalu probouzela z dlouhého zimního spánku. Ptáčekové ohlašovali příchod nového dne. Stromy i tráva na lukách se začínaly zelenat a z promrzlé půdy vykukovaly první kvítky sněženek. Sluníčko se vyhouplo na oblohu. Pozorně si prohlíželo všechna pole, lidská obydlí, až zabrousilo do lesíka u rybníka. Kdo se to na slunko dívá z mechového polštářku? Očka, nosík, zástěrka a čepička. „Přeju krásný den, Matýsku,“ usmálo se sluníčko. „Děkuji sluníčko, také tě zdravím,“ ospale se protáhl Matýsek.

Byla mu zima. Sluníčko upletlo z několika svých paprsků pevný cop, ten potom poslalo dolů skřítkovi a hop Už se Matýsek nesl k obloze. Slunce příjemně hřálo a houpalo Matýska na svých paprscích. „Už je ti lépe?“ zeptalo se skřítko. Matýsek se pousmál. „To je prima, už je mi lépe.“ A zadíval se dolů na les. „Vidím teď shora celý les a všechny svoje kamarády : veverku, datla, zajíčka, vránu, ježka i myšáčkovi. To je nádhera.“ „Jestli chceš, budu ti vyprávět o lese,“ řeklo sluníčko a vyprávělo Matýskovi o všem, co by měl o lese znát. Ukazovalo svému malému příteli lesní kytičky, stromy a keře, vyprávělo o tom, jak zvířátka v lese žijí. Matýsek byl zvědavý skřítek a stále se na něco vyptával.

„Jéje,“ podivilo se sluníčko, „vždyť my jsme tady propovídali celý den. Už je na čase, uložit se ke spánku. „To je škoda, je to všechno tak zajímavé,“ litoval skřítek, „děkuji ti, sluníčko. Za pěkné vyprávění a za sluneční houpačku.“ „A to umím ještě něco,“ řeklo sluníčko a pohladilo paprskem Matýskovu zástěrku. Zlehka fouklo a na skřítko se snesl obláček plný barevných kvítků. Zástěrka i čepička teď zářily barvami a kvítky. „To je krása,“ vzdychl Matýsek, „děkuji ti za všechno.“ „Není zač, Matýsku, snad se i ten náš les brzy vybarví pestrými kvítky. Tak se měj hezky a zítra se zase uvidíme!“ Sluníčko sneslo skřítko do jeho mechové postýlky. Matýsek byl tak unavený, že se mu hned zavřela víčka. Spal a ani netušil, kolik dobrodružství ho ještě v lesíku u rybníka potká.

Podle BERÁNKOVÁ, P.,: *Matýskovy příhody*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-239-3

Pozdrav jaru:

Elce, pelce do pekelce,
Jaro dělá kotrmelce.
Jedna ruka, druhá ruka,
Už na okno rychle ťuká.
A paprskem ze hlíny vytahuje květiny.
Překračuje řeky, pole,
zamkne zimu ve stodole.
Ptáci domů letí,
Zdravíme vás děti.
Elce, pelce, sluníčko,
Povyskoč si maličko.
Až to všechno rozkveté,
Bude krásně na světě.

Příloha č. 3: Pohádka o andělovi a hvězdě

Tento příběh mi našeptala jedna vločka sněhu, která mi nedávno přistála na rameně. Vyprávěla mi o neposedném andělovi, který v nebi působil jen samé výtržnosti, a tak byl za trest poslán na zem, kde měl vykonat jeden skutečně velký dobrý skutek. Než byl ovšem na zemi poslán, archanděl mu připomněl, že může činit cokoli, jen nesmí nikdy ztratit svou hvězdu, co nosil na čele, jinak se už nikdy nebude moci vrátit zpět a zahyne. Anděl si myslel, že to jistě nebude nic těžkého, vždyť měl nadpřirozené schopnosti, jenže ouha, zrovna když byl seslán na zem, blížil se čas Vánoc a všichni lidé se tvářili celkem spokojeně a šťastně, dokonce i žebráci, kteří v tento čas dostávali slušnou „výslužku“. Co teď měl dělat? Chtěl to mít hned odbyto, byla mu totiž hrozná zima, vždyť v nebi nikdy nepoznal, co je to velký mráz. A tak se vydal do ulic rušného velkoměsta, v němž se ocitl. *Díval se do oken, která do noci krásně svítla pestrou, neonovou výzdobou, viděl rozsvícené stromečky a také šťastné dětské obličejy.* Myslel si, že tu snad bude muset zůstat opravdu až na věky, když tu si všiml, že v jednom z mála potmělých oken v přízemí se pohnula záclona, a za ní uviděl stín drobné postavy. Zaletěl blíž a spatřil, že je tam nějaká mladá dívka. Té náhle úlekem zbělela tvář, zaslechla totiž pro ni nezvyklý šum křídel, a tak do noci vykřikla: „Kdo je tu?“ Anděl svým vnitřním instinktem poznal, že ji něco velmi trápí. Jen tak pro sebe si zamumlal: „Proč jen máš tak smutné oči, neznámá dívko?“ Když tu mu, celému udivenému, jak to, že ho slyší, dívka odpověděla: „Kdo jsi? Máš tak milý hlas?“ A anděl odvětil: „Ty mě tedy slyšíš? A také mě snad i vidíš?“ Dívka si povzddechla: „Jakpak bych tě mohla vidět, když můj svět je už přes dva roky celý zahalen do temných závojų? A již nemám šanci, že se to někdy změní?“ Anděl už věděl, proč se mu její oči zdály být tak smutné. Jenže, co s tím, takhle velký úkol splnit nedokáže, vždyť i jeho schopnosti jsou omezené. I tu si vzpomněl, že v nebi mají velkou moudrou knihu, kterou by si mohl vyžádat. Stačilo jen pomyslet a kniha byla tu. Když našel, co hledal, dal se do čtení řádků, na nichž stálo: „Chce-li anděl osobě lidské ku navrácení zraku pomoci, musí jí do očí vnést jiskru své hvězdy...“ Jiskru z mé hvězdy? Ale vždyť tu jí mohu dát pouze s celou hvězdou..., ulekl se, protože si vzpomněl, co by to znamenalo. Hvězda je život. Díval se dlouho předlouho na dívčinu smutnou tvář a něco se v něm pohnulo: Měl-li jsem vykonat velký skutek, nesmím váhat, učiním tak. Nejprve však dívce, která tiše a tázavě hleděla do tmy, již nemohla vnímat, celou svou historii převyprávěl. Dívka se mu kupodivu nevysmála, jen pokývala hlavou a pak rozhodně řekla, že takovou oběť od něho nemůže přijmout. Jenže anděl už byl rozhodnut, a tak vzal svou hvězdu a přenesl ji do dívčiny oči. V ten okamžik dívka prohlédla i spatřila tvář anděla, která se nyní celá křivila zášahem „pozemské“ bolesti. Takhle to nemohla přece nechat! Horečnatě přemýšlela, co jí ten anděl před chvílkou vyprávěl, když tu jí padl zrak na malý vánoční stromek, co jí rodiče postavili v pokojíku, a všimla si obrovské stříbřité hvězdy na špičce. A tu jí to napadlo! Nemůže-li anděl přežít ani vrátit se bez hvězdy, tedy mu ji dám! Sundala rychle hvězdu, podala ji oknem andělovi, a do toho jakoby se znovu vlila předchozí energie. Přiložil hvězdu na čelo, ta se rozzářila, a tu se vysoko nad ním otevřela nebesa. Dívka ještě dlouho hleděla za ním a v očích se jí mihotal odraz andělovy hvězdičky, nebo to snad byly slzy?

Odkaz: <http://www.pohodovazena.cz/3421/pohadka-o-andelovi-a-hvezde/>
FERRERO. B.,: O andělovi a hvězdě.

Příloha č. 4: Dotazník pro rodiče

1. Pozorujete, že vaše dítě poslední dobou více mluví o činnostech prováděných v mateřské škole?

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím

2. Pozorujete, že je vaše dítě v poslední době vstřícnější a citlivější k ostatním?

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím

3. Všimli jste si, že v poslední době vaše dítě lépe navazuje vztahy se svými vrstevníky?

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím

4. Myslíte si, že pravidelné zařazování těchto činností, kterých jste se dnes zúčastnili je pro vaše děti nějak prospěšné?

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím

5. Měli byste zájem, aby tyto činnosti byly zahrnuty do vzdělávacího programu vašich dětí?

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevím

Příloha č. 5: Foto 1 díl: „Byla jedna babička a dědeček a ty měli míčka Flíčka.“



obr. 1



obr. 2



obr. 3



obr. 4



obr. 5



obr. 6

Příloha č. 6: Foto 2. díl: „Jednoho dne zůstal míček Flíček doma sám....“



obr. 7



obr. 8



obr. 9



obr. 10



obr. 11



obr. 12

Příloha č. 7: Foto 3 díl: „Míček Flíček a drak Mrak.“



obr. 13



obr. 14



obr. 15



obr. 16



obr. 17



obr. 18

Příloha č.8: Foto 4. díl: „Srdce krále Herodese.“



obr. 19



obr. 20



obr. 21



obr. 22



obr. 23



obr. 24

Příloha č.8: Foto 4. díl: „Koho mám ve svém srdci? “



obr. 25



obr. 26



obr. 27



obr. 28



obr. 29



obr. 30

Příloha č.9: Foto 4. díl: „Tři království.“



obr. 31



obr. 32



obr. 33



obr. 34



obr. 35



obr. 36

Příloha č. 10: Foto 4. díl: „Jarní probuzení.“



obr. 37



obr. 38



obr. 39



obr. 40



obr. 41



obr. 42

Příloha č.11: Foto 4. díl: „Andělské tvoření s rodiči.“



obr. 43



obr. 44



obr. 45



obr. 46



obr. 47



obr. 48