



Bakalářská práce

Artefietika jako seberozvojová volnočasová aktivita

Studijní program:

B7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Pedagogika volného času

Autor práce:

Lucie Nebeská

Vedoucí práce:

Mgr. Eva Fárková

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Artefietika jako seberozvojová volnočasová aktivita

<i>Jméno a příjmení:</i>	Lucie Nebeská
<i>Osobní číslo:</i>	P19000490
<i>Studijní program:</i>	B7505 Vychovatelství
<i>Studijní obor:</i>	Pedagogika volného času
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

Zásady pro vypracování:

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

Dílčí cíle:

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

Metody:

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

Požadavky:

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

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

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

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

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

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

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

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

Vedoucí práce:

Mgr. Eva Fárková

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. srpna 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 6. prosince 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

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

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

Anotace

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

Anotace v angličtině

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

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

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

Obsah	
Obsah	2
Teoretická část	3
1. Úvod.....	3
2. Vymezení hlavních pojmů	3
2.1. Volný čas.....	3
2.2. Pedagogika volného času.....	6
3. Artefiletika.....	8
3.1. Pojem artefiletika	8
3.2. Cíl a smysl artefiletiky	11
3.3. Osobnost pedagoga artefiletiky.....	12
3.4. Zážitek	14
3.5. Zkušenost.....	15
3.6. Artefiletické dílo	17
3.7. Imaginace.....	17
3.8. Uspořádání skupiny – „kruh bezpečí“	18
3.9. Hodnocení v artefiletice.....	20
4. Arteterapie	23
4.1. Pojem arteterapie	23
4.2. Rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií.....	25
5. Průběh artefiletické hodiny	26
5.1. Ledolamka.....	28
5.2. Výrazová hra	29
5.3. Reflektivní dialog.....	32
6. Charakteristika cílové skupiny – mladší školní věk	35
Praktická část	37
7. Charakteristika kurzu.....	37
8. Harmonogram kurzu – Vítání jara	38
9. Charakteristika cílové skupiny	38
10. Úvod pro kurz.....	39
11. Průběh jednotlivých lekcí	39
11.1. První lekce: Jaro se loučí se zimou (20. května)	39
11.2. Druhá lekce: Barvy jara (27. května)	43
11.3. Třetí lekce: Oslava kytiček (3. června)	47
11.4. Čtvrtá lekce: Jak se rodí ptáčky (10. června)	50
11.5. Pátá lekce: Jaro v celé své kráse (17. června).....	54
11.6. Šestá lekce: Dopis Sluníčku (24. června)	57
12. Reflexe celého kurzu:	60
13. Závěr.....	61
Seznam použité literatury.....	62

Teoretická část

1. Úvod

Téma *Artefiletika jako seberozvojová volnočasová aktivita* jsem si vybrala, jelikož mi od malička byla výtvarná výchova, umění, tvoření a vše kolem této oblastí blízké. Při výběru tématu jsem si nejprve něco málo o tomto oboru přečetla a velmi mě celý koncept a smysl artefiletiky zaujal. Téma mě oslovilo natolik, že jsem se rozhodla více se o něm dozvědět, prohloubit tak svoje znalosti i dovednosti a poté i naučené vědomosti aplikovat v praktické rovině. Toto téma jsem se rozhodla uchopit tak, abych si z dostupných zdrojů mohla vytvořit vlastní obrázek o tom, co to artefiletika je, pro koho je určena, jaký je její smysl či jak vytvořit artefiletický program. Cíle, které jsem si pro svou práci ale i pro následný program definovala, jsem se snažila vždy dodržet a věnovat jim patřičnou pozornost na každé z lekcí daného kurzu. Práce obsahuje náhled do teoretické oblasti, kde jsou vysvětleny a objasněny veškeré podstatné pojmy a definice, které jsou následně využity při tvorbě artefiletického programu pro děti. V praktické části pak představuji průběh celého zmíněného kurzu za využití a aplikování teoretických znalostí z předchozí části. Nakonec se již věnuji celkovému vyhodnocení splnění mnou definovaných cílů a zhodnocení celého programu.

2. Vymezení hlavních pojmů

2.1. Volný čas

Volný čas je nedílnou a velmi důležitou součástí života každého z nás. Je to časový úsek, ve kterém nejsme ani ve škole, ani v práci, ale věnujeme se něčemu pro nás obohacujícím, zábavnému, seberozvojovému, odpočinkovému apod. Nespadájí do něj žádné povinnosti, úkoly ani pracovní resty. Je velmi zásadní pro každého z nás, jelikož aspoň na moment v daném dni nemyslíme na starosti spojené s prací, zkoušky spojené se školou, domácí práce, pečování o rodinné příslušníky, ale věnujeme se něčemu, co nás baví, zrelaxuje a přivede na jiné myšlenky. Tělo i mysl daného jedince si odpočine a nabere síly do dalšího dne. Je velmi individuální, jakým způsobem tento čas naplníme a co pro nás tento čas znamená. Nicméně i pár minut volného času nám může dopřát zasloužený relax a pomyslné „dobití baterek“. Pro naši osobnost je vždy velmi prospěšné udělat si čas tzv. na sebe a věnovat se, byť jen na okamžik, něčemu volnočasovému.

Když zaslechneme pojem volný čas, vyvolá to v nás příjemné myšlenky a představy. Většina z nás to má spojené s nějakou oblíbenou činností, kterou může být například procházka v lese, objevování krás přírody, sportovní aktivity, tvoření něčeho nového, sbírání známek či mincí, chov či pěstování, malování či hra na hudební nástroj a mnohé další. Do této oblasti ale také spadá setkávání se s přáteli, partnery, rodinnými příslušníky. Zkrátka vytváření nových, možná i nezapomenutelných zážitků a vzpomínek. Pro někoho to ale může znamenat i tzv. nicnedělání a odpočívání od starostí všedního dne. Všechny zmíněné aktivity, ale i velké množství jiných činností do této sféry patří. Jedná se o dobu, ve které je jedinec tzv. svým páнем času a sám si dobrovolně volí náplň daného časového úseku, tak aby to pro něj bylo příjemné a zábavné. Volný čas je tedy pojem určený k odpočívání, rekreaci, zábavě, ale například i k seberozvoji. Do této oblasti spadají i různé zájmové aktivity, jako jsou určité koníčky zaměřené na jakoukoliv tematiku. (Bendl, 2015, s. 118 - 120)

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

- *Rekreace (zotavení a uvolnění);*
- *Kompenzace (odstraňování zklamání a frustrací);*
- *Výchova a další vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení);*
- *Kontemplace (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavby);*
- *Komunikace (sociální kontakty a partnerství);*
- *Participace (angažování se na vývoji společnosti);*
- *Integrace (stabilizace života rodiny a vrůstání do společenských organismů)*
- *Enkulturační (kulturní rozvoj sebe sama, kreativita v umění, sportu, technických a dalších činnostech). “ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2010, s. 17)*

Mezi jednu z oblastí lidských činností patří, již výše zmíněný, volný čas. Tento pojem obvykle stojí naproti sféře zabývající se povinnostmi. Jedná se o tzv. protiklady. Rozdílem mezi těmito dvěma oblastmi je možnost dobrovolné volby aktivit v případě volnočasu. Ve volném čase jsou činnosti pro jedince příjemné, zábavné a poskytují možnost odpočinku, relaxace či tvoření nových zážitků. Tato sféra může sloužit člověku k nabrání nových sil do dalšího dne, tedy do plnění dalších povinností. Vhodně vybrané volnočasové aktivity mohou významně podpořit tělesné, ale i psychické zdraví jedince. Mimo jiné tyto činnosti také rozvíjí a podporují pozitivní mezilidské vztahy. Pokud je člověk díky volnočasovým činnostem dostatečně odpočínutý a zrekreovaný, může tak být schopen i podávat lepší výkony v práci. Tudíž je velmi zásadní, aby se lidé již v mládí naučili správně využívat a pracovat s volným časem. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2010, s. 27)

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

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

Myslím si, že volný čas může fungovat i jako určitá prevence proti syndromu vyhoření. V dnešní uspěchané době je dle mého názoru velmi snadné do takového stavu spadnout a nevědět kudy ven. Člověk od rána do večera pracuje, dává tomu veškerou svou energii, čas i sílu a kolikrát upřednostní kariéru a pracovní záležitosti před svým vlastním psychickým zdravím. Neodpočine si ani mimo práci, jelikož například věnuje ten potenciální volný čas péči

o příbuzné, domácím pracím a dalším povinnostem, při kterých si rozhodně neoddychne a nedoplní svou energii. Spíše ji takto vyčerpává, každým dnem více a více. Nakonec to může právě vést k již zmíněnému syndromu, ze kterého je pak těžší se dostat zpět na nohy. Přitom k tomu, aby se zabránilo takovému psychickému vyhoření, stačí například i různé volnočasové aktivity. Není to samozřejmě jediný faktor, ale myslím si, že volný čas a jeho správné využití může mít velký vliv při takovéto prevenci. Jedinec se, i kdyby jen na chvíli z daného dne, bude věnovat něčemu, co mu přinese potěšení, co ho baví a díky čemu se bude cítit odpočatý a připravený do nového dne. Proto se domnívám, že je volný čas velmi zásadní a každý z nás by měl vědět, jakými činnostmi ho efektivně naplnit, aby to pro něj mělo smysl a pozitivní účinek.

2.2. Pedagogika volného času

Obor pedagogika volného času se zabývá výchovou ve volném čase, jejími cíli, podmínkami a prostředky. Dále pak zkoumá pedagogické ovlivňování či přímo zhodnocování volného času. V neposlední řadě sleduje možné způsoby rozvoje osobnosti ve všech věkových kategoriích. Pedagogika volného času nabízí nejrůznější aktivity a činnosti pro děti, mládež, dospělé jedince ale i například pro seniory. Volnočasová pedagogika spadá mezi společenskovední obory a řeší otázky jak teoretické, tedy pojmosloví, východiska, metodické postupy apod., dále pak poskytuje přímá praktická doporučení pro realizaci aktivit a činností v rámci volného času a v neposlední řadě se věnuje i otázkám z oblasti managementu či metodologii výzkumu. Obor volnočasové pedagogiky by nebyl úplný bez úzké spolupráce a podpory s dalšími vědními obory, jako jsou obecná pedagogika, sociální pedagogika, speciální pedagogika, didaktika, dějiny pedagogiky, obecná psychologie, vývojová psychologie, sociální psychologie a pedagogická psychologie. Roli zde hrají také různé teoretické aspekty, mezi které patří sociologie, filozofie, politologie či zdravotní věda. (Bendl, 2015, s. 118 – 119)

Dle pedagogického slovníku je pedagogika volného času definována jako „*Disciplína pedagogiky, zaměřená na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých; v mnoha zemích zároveň studijní obor. Nabývá na významu díky některým protikladným jevům: roste množství volného času jako času, se kterým může člověk nakládat podle své vůle, a zároveň se tento prostor tzv. průmysl volného času a hromadné sdělovací prostředky snaží využít pro různé formy manipulace, zbavující ho právě jeho charakteristického znaku – svobodného využívání; roste výskyt nežádoucích forem chování (agrese, delikvence, zneužívání návykových látek), způsobených nudou („vakuem“) ve volném čase; relativně častý je i chorobný návyk na práci*

a únik před volným časem (workaholismus) aj. Důraz ve využívání volného času se postupně přesouval od funkcí odpočinkových přes orientované na spotřebu k orientovaným na zážitky (prožitky). Významnou metodou práce současné pedagogiky volného času je animace → výchova pro volný čas.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 162)

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

1. autonomie činnosti, uvědomělý výběr subjektu, pohled na volný čas jako prostředek rozvoje osobnosti, upevňování zdraví, volný čas jako výzva a úkol osobnosti;

2. aktivita subjektu, překonání pasivní konzumace, rozvoj kreativity;

3. orientace na sociální kontakt, společné prožívání volného času s rodinou a přáteli;

4. spontaneita, uvolněnost, otevřenost pro nové;

5. zábava, radost, požitky z činnosti;

6. uvolnění, odreagování, prostor pro znovunalezení smyslu;“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 162)

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

je dle mého názoru lepší začít s nějakou oblastí pod dohledem lektora, který nám se vším může pomoci a v rámci jehož kurzu rozvíjíme mimo jiné i naše sociální vazby a vztahy.

Volnočasové aktivity nám napomáhají k rozvoji a posunu v dané oblasti, ale taktéž podpoří náš vlastní osobnostní seberozvoj, a ten je zásadní v jakémkoli věku. Myslím si, že v dnešní době je všude kolem nás velké množství nejrůznějších volnočasových aktivit pro všechny věkové kategorie. Každý jedinec si tak může najít kurz či hobby stavěné přímo pro něj. Někdo rád tancuje, tak si vyhledá taneční lekce, jiný by se rád věnoval hře na nějaký nástroj, ale neví, jak začít, tak navštíví kurz pro hru na daný nástroj apod. Je zde nespočet možností a druhů zájmových činností, z nichž si každý může vybrat. Mimo jiné jsou takovéto činnosti vhodné i pro socializaci, která je opět velmi zásadní v každém věku, nejen u dětí. Pedagogika volného času se veškerým možným způsobem těchto činností věnuje, zkoumá je a hledá nové způsoby, jak kvalitně a efektivně tuto část dne využít ve prospěch rozvoje osobnosti. Myslím si, že je opravdu skvělé, kolik různých typů aktivit a možností seberozvoje kolem sebe máme a je jen na nás, jestli tomu půjdeme naproti či nikoliv. Zájmem a podílením se na volnočasových aktivitách můžeme dle mého názoru vždy jen získat a nic neztratit.

3. Artefiletika

3.1. Pojem artefiletika

Nejprve se blíže podíváme na základ a smysl pojmu artefiletika, tedy proč se tomuto oboru takto říká a z čeho toto slovo vzniklo. Jedná se o dvě části, tedy „arte“ a „filetika“. První část poukazuje na úzkou vazbu s uměním a uměleckými obory a slovo pochází z latinského „ars“, „artis“. Pod slovem „umění“ artefiletika nechápe pouze klasické umělecké projevy z galerií, jevišť a koncertních sálů, nýbrž všechny nejrůznější tvořivé činnosti z každodenního života. Jedná se o předměty či aktivity, které nemusí být snadno viditelné, ačkoliv nám mnohé vypoví a mohou dokonce v čemkoli jedinci otevřít oči. Tyto činnosti se totiž vyskytují na pomyslném pomezí mezi všedním životem a význačnými kulturními projevy. Právě tímto jsou pro artefiletiku zajímavé a nevšední.

Druhá část, tedy pojem „filetika“ napovídá, že dané pojetí výchovy cílí na propojení emocionálního, sociálního a intelektuálního rozvoje. Artefiletika tak vychází z tvůrčího expresivního projevu a osobních jedinečných zážitků jedinců, které má za cíl zhodnotit pedagogicky pro další poznávání, sebepoznávání, rozvoj komunikačních schopností a dále také pro uplatnění se v budoucím životě. V praxi se to projevuje nejprve vytvořením vhodných

podmínek pro zážitkově bohatou tvůrčí činnost žáků a poté zajištěním, aby tato aktivita byla pedagogicky co nejlépe využita pro poznávací, sebepoznávací, sociální a komunikační aspekty.

Nyní už k samotnému pojmu Artefiletika. Jedná se tedy o specifický způsob uplatňování uměleckých činností v běžném vzdělávání i ve výchově. Artefiletické principy vychází z výtvarné výchovy a jsou inspirovány arteterapií, které se později budeme také krátce věnovat. Charakteristickým pracovním prostředím pro artefiletiku je oblast tzv. vizuality, tedy vidění ovlivněné kulturou, výtvarná tvorba a vizuální prezentace. Artefiletika navazuje na tradiční českou výtvarnou výchovu, založenou primárně na rozvoji tvořivosti jedince. Tuto koncepci však doplňuje o nové způsoby a rozvíjí jí jak v rámci osobnostního rozvoje, tak i v rámci vztahu k výtvarné kultuře. Využívá principů výchovy, zaměřené na osobnost dítěte, která má za cíl respektovat přirozené potřeby jedince a pro jeho individuální rozvoj se snaží vytvářet co nejvhodnější podmínky. Artefiletické činnosti cílí na povzbuzování duševních sil dětí a předcházení jejich pozdějšímu psychickému nebo sociálnímu selhávání. (Hazuková, Slavíková, Slavík, 2010, s. 8-9)

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

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

Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 13–15)

Artefiletika propojuje klasickou výtvarnou výchovu s tzv. arteterapií. Ukazuje nám obohacenou a více rozmanitou výtvarnou výchovu a patří mezi zásadní principy využívané v rámci preventivních činností v každodenním životě školy. Oproti Arteterapii nemá

artefiletika primární zaměření na léčbu, a díky tomu může být běžnou součástí jakékoli školní docházky, ať už povinné či zájmové. Přesto je velmi unikátní svým důrazem na psychosociální vztahové a zážitkové obsahy pedagogického díla a liší se tak od klasického tradičního školního prostředí. (Slavík, 1997, s. 182)

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

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

Artefiletika je zážitkové, reflektivní, tvořivé a kreativní pojetí výchovy, ale i vzdělávání a klade veliký důraz na jedincův emocionální zážitek při výtvarném projevu. Výchova a vzdělávání uměním je velmi zásadní a myslím si, že je stejně (ne-li více) důležitá jako ostatní vzdělávací obory a mělo by se jí věnovat více institucí a lektorů. Artefiletika může mít celou řadu pozitivních účinků na jedincovu osobnost a jeho schopnosti či dovednosti, které následně může využít i mimo vzdělávání či výchovu, v běžném životě. Myslím si, že obory jako artefiletika by mohly mít více prostoru ve výchovně vzdělávacích činnostech, a mohly by tak

sloužit jako případná prevence před nekvalitním trávením volného času, a naopak přispět k osobnostnímu sebezvoji v několika nejrůznějších aspektech.

3.2. Cíl a smysl artefiletiky

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

Stejně jako u klasické výtvarné výchovy, tak i pro teoretickou, ale i praktickou část artefiletického pojetí je východiskem a důležitým aspektem tzv. výtvarný zážitek. Jedinec se ve výtvarném zážitku setkává s výtvarnou formou a vytváří tak určité obsahy. Hlavním poznávacím rysem artefiletiky jsou právě takto zprostředkované výtvarné obsahy. Poznávání v artefiletice má jiné cíle než tradiční naučné předměty a je zaměřeno primárně na chápání, rozumění a odhalování hlubšího smyslu. (Slavík, 1997, s. 170)

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

Díky svým různorodým činnostem s odlišnými vzdělávacími cíli a postupy napomáhá artefiletika k rozvoji kreativity, originality, představivosti, motivace či například týmové spolupráce a respektu ostatních. Pomáhá tak vytvářet svým žákům kvality a dovednosti, které

se jim budou jistě velmi hodit i v budoucím životě a přispějí k jejich vlastnímu osobnostnímu seberozvoji. V artefiletice je velmi důležitý reflektivní dialog, následovaný po každé lekci, který učí jedince, jak reflektovat a interpretovat svá umělecká díla, ale i jak nahlížet na jednotlivé situace z různě odlišných úhlů pohledu. Dále jim ukazuje, jak respektovat jiný názor či jiný pohled na danou problematiku, což je v běžném životě také velmi zásadní aspekt. V artefiletických lekcích se také vyzdvihuje význam a důležitost mezilidské komunikace a socializace. Kromě respektu jeden ke druhému, učí artefiletika i principům, jak přistupovat ke práci ve skupině, potažmo ke spolupráci, či jak jeden druhého mohou inspirovat a motivovat k další činnosti. Díky skupinovému tvoření se u dětí může pozitivně rozvíjet i emoční inteligence. Všechny tyto faktory spojené s artefiletikou mají veliký význam nejen pro vzdělávání a výchovu, ale právě především i pro další individuální působení ve světě, a proto si myslím, že je důležité takovéto obory více dětem ukazovat a dávat jim tak nové možnosti vlastní seberozvoje.

3.3. Osobnost pedagoga artefiletiky

„Artefiletika je vzdělávací a výchovné pojetí postavené na uměleckých aktivitách. Proto východiskem přípravy učitelů artefiletiky je vzdělání, které vytvořilo dostatečné předpoklady k pedagogické práci s uměleckými aktivitami. Na ně by měla navazovat další prohloubená metodická příprava v artefiletice zaměřená na daný věk dětí. Pro dobrou pedagogickou práci v artefiletice je žádoucí, aby učitel kromě odborných znalostí prokázal i potřebné osobní kvality. Měl by být schopen doprovázet své znalosti nadhledem nad řešenými otázkami a citlivým, uvážlivým vztahem k dětem, s nimiž pracuje. Potřebuje být také osobně vyrovnaný, vnímat z odstupů sám sebe, vědět o citlivých stránkách své psychiky a zvládat je. Učitel artefiletiky by měl projít speciálním zážitkovým výcvikem – buď přímo v počáteční přípravě, nebo v rámci prohlubujících kurzů metodiky. V zážitkovém výcviku si v roli žáka vyzkouší artefiletické metody sám na sobě, a tak vytvoří předpoklady pro hlubší sebezpoznání, prohloubení empatických schopností, rozvoj imaginace a jiných dispozic, potřebných pro tento typ výchovné práce. Zkušenosti z praxe ukazují, že učitelky a učitelé, kteří mají hezký a vyvážený vztah k dětem, mají cit pro umělecký projev, dostatečně rozumějí oblasti svého odborného zájmu a jsou ve své pedagogické práci úspěšní, mají i výborné předpoklady pro artefiletiku. Mnozí z nich intuitivně směřují k tomuto pojetí. V takovém případě stačí prohlubovat zájem znalostmi i zkušenostmi a neustrnout v profesním vývoji.“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 16)

Z obecného hlediska artefiletika od svých učitelů a lektorů očekává primárně osobnostní zralost, v lepším případě i moudrost. Účastníci a zájemci artefiletiky se při společném tvoření navzájem poznávají a projevují své pocity, potřeby a niterné prekoncepce důležitých životních témat. Takovéto odkrývání sebe sama častěji zvládají děti než dospělí jedinci. Pro artefiletiku je ale velmi zásadní i prostředí, které musí být, bez ohledu na věk zúčastněných, bezpečné, vlídné a plně vzájemné důvěry. Pokud by ale nebyla vytvořena příjemná atmosféra, ztrácí zde pojem artefiletika smysl. Artefiletika především předpokládá od lektora i jeho žáků blízké přátelské vztahy založené na vzájemné důvěře, respektu a ohledu ke svobodě každého jednotlivce. (Slavík, 1997, s. 178 – s. 179)

Osobnost pedagoga artefiletiky je velmi důležitým aspektem pro správný chod dané artefiletické hodiny či tvořivých činností. Jedná se o jedince, který by měl být vůči dětem přátelský, empatický, ale i důrazný a cílevědomý. Je důležité, aby daný pedagog měl zájem o tvořivé činnosti, o seberozvoj a o děti jako takové. Měl by to být někdo, kdo děti povede správným směrem, ukáže jim cestu a podpoří jejich pozitivní rozvoj. Dle mého názoru jsou taktéž u pedagoga artefiletiky zásadní teoretické znalosti a praktické dovednosti, bez kterých by tato práce nebyla proveditelná. Artefiletické činnosti by měl vést jedinec, který s takovými aktivitami má alespoň nějaké zkušenosti, zná různé způsoby a postupy, které může využít a ví, jaké činnosti zvolit, aby byly naplněny předem vytčené výchovně vzdělávací cíle. Současně je velmi důležité, aby daný lektor uměl pracovat s dětmi, věděl, co si u určité věkové kategorie tzv. může dovolit a čeho budou jeho žáci schopni dosáhnout.

Osobnost pedagoga artefiletiky je dle mého názoru jedním z velmi zásadních faktorů ovlivňujících správný a efektivní chod každé artefiletické směřované lekce. Pokud by artefiletický kurz vedl někdo, kdo dané problematice nerozumí, není empatický vůči dětem a neví, co daná věková kategorie má za schopnosti, mohlo by to vyvolat negativní reakce dětí, ale i například jejich rodičů. Celkově by si jedinci mohli z takového nekvalitně vedeného kurzu odnést nehezke zkušenosti a nikam by je to v rámci rozvoje neposunulo. Naopak když daný kurz artefiletiky vede lektor s osobností nakloněnou k vnímání, chápání a naslouchání potřebám a schopnostem dětí, může u nich rozvinout celou řadu pozitivních reakcí, napomoci jim rozvíjet své dovednosti a osobnostně je posouvat dále. Všechny tyto výše zmíněné aspekty a faktory dohromady utvoří jedince – lektora, který bude schopen hravým, zábavným, ale i výchovně vzdělávacím způsobem dětem ukázat svět a problematiku artefiletiky a podpořit tak individuální seberozvoj každé jedné osobnosti z jeho artefiletického kurzu.

3.4. Zážitek

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

Pojmem zážitek se nazývá osobní přístup k dané životní situaci, kterou jsme právě díky určitému zážitku zaznamenali a můžeme se tak k ní vracet ve svých vlastních vzpomínkách. Každý jedinec vnímá určitý zážitek individuálně, prožívá ho a vytváří si tak nezapomenutelný životní obsah, který je pociťován jako významový celek. Jedná se o příběh, ve kterém je konkrétní situace zachycena z pohledu jedince, který ji zažil a zapamatoval si ji. Abychom si danou situaci vybavili a mohli se k ní vracet, potřebujeme právě zážitek, který slouží jako tzv. okno do té konkrétní vzpomínky. Bez něj bychom o dané situaci ani nevěděli. Zážitek je to, co z určité situace můžeme uchopit, zapamatovat si a dále s tím pracovat ve svých myšlenkách a představách. Jedná se tedy o to, co si z dané situace odneseme jako vzpomínky, které nám mohou být prospěšné v budoucím životě. (Slavík, 2001, s. 64)

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

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

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

Nebýt zážitku, tak by dle mého názoru artefietické lekce postrádaly smysl. Přeci jen ten konečný zážitek a vzpomínka na určitý výtvarný či umělecký projev je to, co jedince může vést kupředu na své seberozvojové cestě. Daných zážitků si každý jeden z účastníků odveze z kurzu celou řadu, mohou to být jak pozitivní, tak ale i ty negativní. Proto je velmi zásadní vytvořit příjemné prostředí a přívětivou atmosféru, díky kterým jedinci získají především ty kladné zážitky a myšlenky. Ony zážitky si pak mohou zpětně vybavit, využít je a najít pro ně využití i při svém dalším kreativním tvoření, či při běžných činnostech. Tyto zážitky a vzpomínky pak napomáhají utvářet a formovat jejich celistvou osobnost. Mohou jim sloužit po celý jejich pracovní i osobní život a mohou je pak i dále předávat následujícím generacím.

3.5. Zkušenost

Samotné zážitky by ale samy o sobě nestačily k dalšímu učení a poznávání. Je velmi důležité, aby se zážitky staly součástí tzv. zkušenosti a byly tak i prostřednictvím paměti a komunikace hodnoceny. Zkušenost v širším smyslu představuje celek duševních obsahů, které získáváme v průběhu celého našeho života. Zkušenost vytváří naše osobní před-porozumění, se kterým vždy přistupujeme k dané skutečnosti. Právě skrze před-porozumění vede cesta k dalšímu poznávání. Každý jedinec, případně skupina lidí, má svou unikátní osobní zkušenost, tedy osobité před-porozumění pro určitý obsah, který je tématem dialogu. Zkušenost každého

jedince je nejvíce ovlivněna nejbližším sociálním okolím, ale také působením mediální komunikace, tedy televizí, internetem apod., která zprostředkovává širší společenské a kulturní souvislosti. Člověk vnímá a posuzuje svět právě skrze osobní zkušenosti. Jedinec se svou zkušeností jedná přirozeně a spontánně, ale málokdy si uvědomuje její klíčovou roli v poznávání a hodnocení. (Elišková, Slavíková, Slavík, 2019, s. 169)

Zážitek je výsledkem artefaktického působení, ale zkušenost je dle mého názoru určitá paměťová stopa, zachycená ve vzpomínce s možností ohlédnutí se zpět. Je to mnohem hlubší než pouhý zážitek, jelikož díky zkušenosti se můžeme ponaučit a vybavit si tehdejší zážitek v jakékoli časově prodlevě. Samotné zkušenosti nás pak mohou jen a pouze posouvat a obohacovat. Naučíme se díky nim nové techniky a postupy, ale i způsoby, které nám nevyhovují a které již opakovat nechceme. Ze zkušenosti se člověk vždy nejvíce naučí novým poznáním, dovednostem i schopnostem. Vždy když si vyzkouší něco nového a naučí se to plně ovládat, vzniká mu nová zkušenost, kterou pak může opětovně využívat kolikrát jen bude chtít. Každý jsme individuální, tudíž každý má takovýchto zkušeností nespočet a každého zkušenosti jsou odlišné. S věkem pochopitelně zkušenosti nabývají více a více a je velmi důležité umět zkušenosti, které osobnost pomáhají utvářet, předávat dále mladším jedincům.

„Přístupnost a srozumitelnost učiva pro žáky je do velké míry závislá na tom, aby práce s ním byla založena na dosavadních žákovských zkušenostech. Ty jsou ovšem přístupné pouze prostřednictvím nějaké výpovědi nebo obecněji vzato nějakého druhu výrazu (výrazové konstrukce). Na jeho základě vzniká dialog, v němž se setkává žáková zkušenost se zkušeností jiných žáků a s odbornými znalostmi učitele: „Já to vidím či vytvářím takto, jak to vidíš nebo tvoříš ty?“.“ (Slavík, 2004, s. 144)

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

3.6. Artefiletické dílo

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

Výtvor, který vznikne po kvalitní a efektivní artefiletické lekci, se nazývá artefiletické dílo. Jedná se o umělecký produkt, který je výsledkem artefiletického působení za pomoci správných postupů, stylů, metod a výchovně vzdělávacích cílů. Artefiletické dílo by nemohlo být dokončeno bez dvou zásadních a klíčových fází. První část se nazývá výrazová hra, tedy ono samotné individuální a společné výtvarné tvoření. Druhou a neméně podstatnou částí artefiletického díla je tzv. reflektivní dialog. Je to určité ohlédnutí se zpět na kreativní tvoření, na spolupráci ve skupině, na toleranci ostatních názorů a na inspiraci z ostatních výtvarných děl. Žádné artefiletické dílo by nebylo úplné bez těchto dvou důležitých fází, které jej odlišují od běžné a klasické výtvarné lekce. Výrazová hra a následný reflektivní dialog jsou jedním ze znaků, jak odlišit právě artefiletiku od výtvarné výchovy, se kterou se setkáváme na denní bázi ve vzdělávacím systému. Artefiletické dílo je pak výsledným produktem, který vznikl díky těmto dvěma fázím a díky správnému užití artefiletických metod a postupů.

3.7. Imaginace

Schopnost imaginace je pro jakoukoli výtvarnou činnost velmi zásadní, jelikož umožní jedincům vytvářet díla na základě představivosti, fantazie či jejich snů a přání. Umožní tvořit nereálné, abstraktní či vysněné obrazce a otevře tak několik možností, jak přenést nápady na papír. Myslím si, že rozvoj imaginace podpoří i rozvoj dalších schopností a dovedností, které jsou pro správný vývoj každého dítěte důležité. Je velmi zásadní a přínosné učit se imaginaci již v brzkém věku, jelikož je pak často potřebná po celý náš dospělý život. Bez imaginace a představivosti by nevznikaly žádná nová díla, žádné vynálezy či produkty usnadňující veškeré

oblasti našeho pracovního i osobního bytí. Vždy se využívá především této schopnosti při tvorbě čehokoli nového, dříve nepoznaného. Jedná se o schopnost člověka vyvolávat v mysli představy či nejrůznější obrazy, které mohou být vázány na určitou předchozí zkušenost, ale mohou je také různě přetvářet a vytvářet tak nové představy, myšlenky či nápady. Podporovat rozvoj imaginace a fantazie již v předškolním a školním věku je tedy dle mého názoru velmi prospěšné a účinné. Jelikož jsme ale každý jeden z nás unikátní a originální, bude mít každý i jinak rozvinutou tuto schopnost imaginace. Někomu půjde lépe utvářet nové představy a někomu to půjde méně zdařile. I přesto je ale velmi zásadní podílet se na podpoře rozvoje této schopnosti, a pomoci tak mladým jedincům rozvíjet své kvality a talent.

Výtvarnou výchovu musí vždy bez pochyby provázet především imaginace. Tento pojem představuje obraznost, představivost a fantazii. Spadá sem i tzv. denní snění či schopnost domýšlet a vymýšlet si vlastní příběhy a další. Východiskem imaginace je schopnost vštípit si do paměti sluchové, zrakové a hmatové dojmy a následně si je i vybavovat jako konkrétní představy. Dané představy se v imaginačních procesech objevují, různě se prolínají, ale i splývají či slučují a přetvářejí se do fantazijních snů či určitých obrazů. Pokud jedinec má tuto schopnost imaginace, znamená to, že je mu dáno, aby více či méně vědomě viděl obraz něčeho, co už není, nebo ještě není, ale i něčeho, co se možná ani nikdy nestane. V imaginaci dochází k nejrůznějším, často i velmi neočekávaným významovým kombinacím, díky kterým vznikají přenesené významy, mezi které patří například metafory či metonymie. Děti v řeči, ale právě i ve svých vlastních výtvarných projevech bezděčně, ale i vědomě vytvářejí mnoho takovýchto přenesených významů. Díky tomu, že budeme u dětí rozvíjet imaginativní schopnosti, napomůžeme tím jim naplno otevřít brány k účasti na lidském kulturním bohatství. Na těchto imaginativních způsobech se zakládá nejen umělecká tvorba, ale i snění. V imaginaci se setkává a objevuje několik uměleckých druhů naráz, tedy výtvarný projev, poetické slovní vyjádření či dramatický příběh a mnohé další. Schopnosti imaginace velmi úzce souvisí se schopnostmi tvořivosti a s emocemi. (Hazuková, Slavíková, Slavík, 2010, s. 152)

3.8. Uspořádání skupiny – „kruh bezpečí“

Typické zasedací uspořádání skupiny pro artefietickou lekci při úvodní části hodiny, ale i při konečném reflektivním dialogu, je kruhové. Kruh tvoří pomyslnou hranici mezi světem výrazové hry, která se odehrává uvnitř a mezi vnějším reálným životem. V tomto smyslu je prostor uvnitř daného kruhu oblastí zvýšené pozornosti pro symbolické aktivity, pro tvůrčí projevy, obličejové výrazy, gesta, způsob mluvy apod. Je důležité mít zde všechny smysly

v pozoru. Pozorně vše sledovat a naslouchat. Pro tento kruh existuje mnoho pravidel, které je nutné zde dodržovat, aby byla výtvarná práce efektivní a smysluplná. Patří k nim ukázněnost, ohled k pravidlům chování skupiny, schopnost soustředění se, vstřícnost k ostatním a mnohé další. Kruh představuje symbol rovnosti mezi dětmi a lektorem, proto i účast učitele je zde velmi zásadní. V rámci výtvarných činností, tedy přímo ve výrazové hře, není potřeba práce v kruhovém uspořádání. V této části artefiletické lekce by mohla způsobovat technické potíže při skupinové práci, ale i znemožnění vytvoření intimnějšího prostředí pro individuální aktivity. Proto se kruh obvykle po úvodní „rozehřívací“ části účelově rozpadá a následně vznikají dvojice, dílčí skupinky nebo si každý jedinec najde svůj intimní prostor pro výtvarnou práci. Poslední část, tedy reflektivní dialog, probíhá téměř vždy v symbolickém kruhovém uspořádání. V artefiletice se takovéto kruhové skupinové uspořádání nazývá „kruh bezpečí“, tedy místo, kde je bezpečné sociální klima a vzájemná důvěra. Takové prostředí a příjemná atmosféra jsou velmi zásadní pro otevřené a efektivní výtvarné tvoření. Je velmi důležité, aby lektor předcházel vzniku i rozvoji různých úzkostí, obav a strachů, které mají negativní vliv na tvořivost i práci. Kruh bezpečí má zaručovat klidné soustředění a vyvolávat zvýšenou pozornost ke všem výrazovým projevům. (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 188 – 189)

„Estetické nebo umělecké zážitky, mezi nimi i zážitky výtvarné, potřebují jedinečnou atmosféru uvnitř artefiletické skupiny. Všichni členové skupiny se v ní musí cítit chráněni a neohrožovaní, musí mít důvěru v ostatní, aby mohli v plné míře uplatnit svou vnímavost, imaginaci a své tvořivé síly. Spojení bezpečné atmosféry s typickým uspořádáním artefiletické skupiny do kruhu budeme říkat kruh bezpečí. Kruh bezpečí může sloužit k léčbě duše. Může být prevencí proti psychickému nebo sociálnímu selhávání. Ale také je místem, kde se nejlépe daří estetickým nebo uměleckým zážitkům. ... V kruhu bezpečí má vládnout pozorná vnímavost i ke zdánlivým detailům – k malé proměně ve výrazu tváře, k téměř neznatelnému rozdílu dvou barevných odstínů, k tichému zašumění vánku v korunách stromů... Má v něm panovat vstřícná otevřenost, tj. schopnost vyslyšet mínění druhého nebo jeho výtvarné vyjádření a snažit se mu porozumět, i kdyby bylo značně odlišné od mého. Aby vstřícná otevřenost měla smysl, je třeba v kruhu bezpečí vítat každou odlišnost a snahu po autentickém osobitěm vyjádření. Vždyť jenom v rozdílnostech lze hledat poučení. Na druhé straně je dobře radovat se z podobnosti nebo shody, která člověka posiluje pocitem sounáležitosti. Je samozřejmé, že v kruhu bezpečí nemá místo výsměch nebo jiné zpochybňování schopností druhého člověka. Ale smát se společně vydařenému kouzlu – to už je něco docela jiného.“ (Hazuková, Slavíková, Slavík, 2010, s. 136)

Kruh bezpečí je uspořádání skupiny, ve které by se měli jedinci cítit, jak již název napovídá, v bezpečí. Měli by se nebát projevit svůj názor, souhlas či nesouhlas s čímkoliv, odlišný pohled na danou problematiku apod. Uspořádání v kruhu napomáhá k lepšímu vzájemnému vnímání ve skupině, ke stmelení skupiny a k vytvoření co nejlepší atmosféry. Artefietická hodina takto začíná a po výrazové hře v rámci reflektivního dialogu i končí. Myslím si, že takovéto uspořádání je vhodné nejen pro artefietické hodiny, ale i jiné činnosti či aktivity vyžadující plnou pozornost účastníků a klid na následnou práci. Současně je velmi přínosné, pokud v daném kruhu bezpečí sedí i pedagog či lektor, který má hodinu na starost. Když je takového uspořádání zúčastněn i učitel, vytváří si dle mého názoru s dětmi hlubší a pevnější pouto. Děti pak mohou mít pocit, že je jedním z nich, že je na stejné úrovni a myslím si, že díky tomu mu snáz budou naslouchat a udrží pozornost. S dětmi se tak lépe komunikuje, každý na každého vidí, slyší se navzájem a kruh tak vytváří příjemné prostředí pro úvod i reflexi dané lekce. Při úvodu má tento kruh bezpečí za cíl děti zklidnit po předchozí části zvané ledolamka a zajistit, aby se postupně začaly orientovat směrem k následné výtvarné práci ve výrazové hře. Nikdo není k nikomu zády, nikdo si od nikoho neodsedá a všichni tvoří jeden společný přátelský celek, vytvářející vhodné prostředí pro příjemné artefietické tvoření. Po výrazové hře pak nastává reflektivní dialog, při kterém se jedinci opět sejdou ve společném kruhovém uspořádání a nahlíží zpětně za svými díly. Opět je v této části důležitý klid, pozornost a respekt či tolerance vůči ostatním. Myslím si, že takový styl, zvaný kruh bezpečí, je velmi zásadním aspektem každé artefietické lekce, ale mohl by být využíván i na běžnějších výchovně vzdělávacích hodinách či například i v pracovním prostředí.

3.9. Hodnocení v artefietice

„Pro učitele v uměleckých oborech, a v artefietice obzvláště, je důležité vědět, že za podobu hodnocení lze pokládat i takové vyjádření k žákovu výkonu, které neobsahuje žádné příznačné prvky hodnotících výroků. Takovému vyjádření se říká nehodnotící zpětná vazba, tj. komentář nedoprovázený přímým hodnocením: cosi vyzdvihujeme nebo přijímáme, aniž bychom o tom vyslovili soud. ... V artefietice a podobných pedagogických přístupech postavených na reflektivním dialogu se často užívá všech výše uvedených a jim podobných způsobů komentářů, které nejsou, a přece jsou hodnocením. Žáci se při nich učí zaměřovat pozornost v souladu s tím, jak ji zaměřuje učitel, tj. na to, co může být pokládáno za důležité pro jejich učení a poznávání. Přitom však nemusí mít pocit, že jsou nějak „nálepkováni“ nebo „zařazováni“. Je to potřebné právě v mladším školním věku nebo u předškoláků, kteří

hodnocení obvykle dost silně prožívají a nemají ještě dostatečnou schopnost zaujmout vůči němu potřebný odstup a nadhled. ... Nehodnotící zpětná vazba je přínosná také pro průběh tvůrčích činností, které mají mít co nejvyšší míru autenticity, spontaneity a originalnosti. Při nich je důležité nebát se experimentovat a hledat různé varianty řešení a nedělat si starosti s tím, jak dopadne výsledek. ... Hodnocení v artefaktech, stejně jako v jiných uměleckých oborech, má být i při porovnávání a „vytváření žebříčků“ pro dítě hlavně cestou k tomu, jak vnímat kulturu a jak o ní přemýšlet v souvislostech vlastního jednání. Děti se mají v průběhu hodnocení učit porovnávat různé varianty výtvarného díla, zvažovat svůj postoj k nim a hledat k nim analogie ve světě kultury a umění. Konečným cílem hodnocení tedy je: děti se samy umějí s hodnocením vyrovnávat v jeho rozmanitých variantách, používat je a do potřebné míry mu rozumět. Cestou k výše uvedenému cíli je tzv. formativní hodnocení – je to hodnocení, při kterém je žák aktivním účastníkem hodnotícího procesu. Především to znamená, že se má s pomocí učitele a v dialogu se svými spolužáky učit:

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

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

Jakékoli výtvarné dílo, které vzniklo se zaujetím a upřímnou snahou, má tu nejvyšší hodnotu, přestože by se mohlo v porovnání s ostatními výtvary zdát sebenepatrnější. Je důležité, aby lektor nehodnotil jedince jako takové, ani jejich vlastní výkon. Prospěšnější a efektivnější způsob je dát dítěti najevo naše zaujetí, učit jej rozvíjet nové postřehy nad vlastní výtvarnou prací i nad jeho chováním. Než dětem říkat „ty jsi vynikající umělec“ nebo naopak „jsi nemožný patlal“, je lepší využít techniky tzv. popisného vyjádření, tedy: „Když vidím tvé výtvarné dílo, mám pocit jako bych se ocitla ve skutečném pohádkovém lese. Vidím zde mnoho skřítků, víl a dalších pohádkových postaviček. Děti, co dalšího pěkného objevíte na kamarádově

malbě?“ Dětem takovéto popisné vyjádření mnohem více dá a lépe se díky němu mohou posouvat a rozvíjet svůj výtvarný talent. (Hazuková, Slavíková, Slavík, 2010, s. 136)

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

Hodnocení by mělo být spíše slovní a popisné, kde se autor výtvarného díla doví, co si o jeho výtvaru myslí ať už pedagog či další účastníci. Probíhá formou reflektivního dialogu následovaného po samotné výrazové hře, tedy po individuálním a společném tvoření. V rámci hodnocení a reflexe si účastníci mohou předat jednotlivé myšlenky, které je napadají při zkoumání spolužákovy díla, ale i nasdílet své odlišné názory a pohledy na danou problematiku. Hodnocení by mělo být prostorem pro společné ohlédnutí se zpět za předchozím tvořením a pro přijetí možných úprav pro zlepšení pro příště. Při společném tvoření můžou nastat situace, kdy některý z účastníků bude nespokojen s výsledkem či se neshodne se spoluúčastníkem, a proto je pak vhodné zmínit se o tom na společném hodnocení a najít řešení pro příště, aby se stejný zádrhel neopakoval. Stejně jako veškeré ostatní části, tak i fáze hodnocení je velmi zásadní a měla by být pro žáky přínosná a prospěšná nejen pro další výtvarné a umělecké výtvary ale i pro jiné oblasti z výchovy, vzdělávání, ale i z osobního života. Mimo jiné se tímto stylem hodnocení a reflexe naučí lépe respektu odlišných názorů a při další společné práci budou tolerantnější a ohleduplnější. Cílem takového způsobu hodnocení by tedy měl opět být určitý osobnostní rozvoj a podpora zdravého růstu sebevědomí, ale především i respektu vůči ostatním zúčastněným jedincům. Je proto velmi důležité, aby v každé artefietické lekci byl kladen důraz a prostor pro kvalitní a efektivní společné hodnocení.

4. Arteterapie

4.1. Pojem arteterapie

„Arteterapie patří do expresivních terapií a můžeme ji definovat dvojitým způsobem: z širšího nebo užšího pojetí. V širším pojetí se arteterapie stává zastřešujícím pojmem pro všechny expresivní terapie, jde tedy o využití jakýchkoliv uměleckých forem. V případě využití širšího pojetí definice se arteterapie stává nadřazeným pojmem pro ostatní expresivní terapie, tedy pro: dramaterapii, poetoterapii, biblioterapii, muzikoterapii či taneční terapii, ... V užším pojetí pak arteterapie využívá pro práci s klientem pouze výtvarných uměleckých forem. V České republice se arteterapie nejčastěji definuje právě z užšího pohledu. ... Arteterapie je psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína, využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám (v užším pojetí formám výtvarného umění, v širším i jiných uměleckých oborů). Arteterapie je jedním z psychoterapeutických postupů. Opírá se o výtvarné projevy klientů jako o hlavní léčebný prostředek. Nejde při ní o dokonalé, konečné dílo, ale o proces tvorby. Výtvarný projev lze vymezit jako vyjádření pocitů, názorů, emocí či pojetí vnitřního světa člověka pomocí výtvarných prostředků. Arteterapie je práce týmová a musí být prováděna ve spolupráci s psychologem, psychiatrem nebo pedagogem. Pomáhá psychologovi zpřesnit diagnózu a prognózu, hlavně však je zaměřena do rozvoje tvořivých (kreativních) schopností klienta a na jeho citový vývoj. Význam a hodnota výtvarné práce spočívá v procesu činnosti, v pozitivním vztahu mezi arteterapeutem a pacientem. Arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, spíše, než aby se snažila o esteticky uspokojivé výsledné produkty, posuzované vnějšími měřítky.“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 7)

Pojem arteterapie je, stejně jako i další druhy psychoterapie, obrazem naší kultury. Je velmi silně ukotvena ve výtvarném vývoji v daném kulturním kontextu. Výtvarné tvoření v rámci arteterapie zdůrazňuje a násobí vliv určité kultury a její dopad na jedince v ní žijící. V arteterapii výtvarnou tvorbu chápeme jako nedílnou a nezbytnou součást celého terapeutického procesu a její efektivní využívání jako prostředek a princip, který přispívá k pozitivním změnám u pacientových obtíží. Arteterapie má za cíl rozšířit možnosti porozumění. Může být vnímána jako předmět interpretace pro jedincovo sebepoznávání či jako prostor pro vlastní sebevyjádření. Arteterapie cílila zpočátku na pomoc upřesňovat diagnózu duševně nemocných lidí, postupně se pak přidal i určitý terapeutický aspekt. Hlavní náplní

arteterapie je vytváření výtvarných obrazů a objektů, což má pozitivní vliv na jedincovu duševní hygienu. Principy arteterapie tvořivými činnostmi umožňují uvolňovat tenzi, zmírňovat zažívanou psychickou zátěž, ale i předcházet destruktivnímu chování. Tyto pozitivní účinky jsou zapříčiněny tím, že se uspokojí tvořivé potřeby jedince, přestože například jen v té symbolické rovině. Dále při manipulaci se zástupnou symbolikou často nastává i pocit úlevy a případně i změna úhlu pohledu na daný problém. V neposlední řadě mizí určitý stav úzkosti, což nakonec může vést k úplnému odhalení souvislostí zabývajících se patogenezi konkrétní pacientovy poruchy. Správně indikovaná a kvalitně prováděná léčba formou arteterapie napomáhá posunům v kognitivním, citovém i duševním rozvoji a otevírá tak možnosti k různým změnám v obtížích jedinců také v oblasti klinické. (Lhotová, Perout, 2018, s.18)

„Arteterapie je obor spadající převážně do oblasti psychoterapie, který používá umělecké prostředky, zejména výtvarné, jako nástroj léčby duševních a sociálních poruch. V podobném smyslu se mluví o expresivní terapii, která zahrnuje všechny umělecky zaměřené obory (tj. arteterapii v užším výtvarném pojetí, muzikoterapii – léčbu hudbou, dramaterapii – léčbu dramatickými tvořivými aktivitami atd).“ (Elišková, Slavíková, Slavík, 2019, s. 15)

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

Arteterapie je terapeutický obor, který se zabývá možnostmi a principy, jak léčit lidi skrze výtvarné vyjádření. Pacienti zde mají možnost využít tvorbu pro pochopení svých pocitů, zklidnění svých výbušných emocí, pro rozšíření svých názorů či například pro prevenci před sebedestruktivním chováním. Výtvarná tvorba zde slouží jako léčebný prostředek, díky kterému psycholog, psychiatr či pedagog lépe pochopí daného jedince a díky které bude moci snáze nalézt možné řešení pacientova problému. V arteterapii se necílí na tvorbu něčeho krásného či nějak prospěšného pro společnost, ale na pochopení pacienta ze strany psychologa, ale i vlastní sebevyjádření a své vlastní pochopení. Kolikrát umělecké dílo vypoví o daném autorovi a jeho starostech či trápeních mnohem více, než kdyby se snažil o tom povprávět.

Výtvarné dílo může postupně rozklíčovat nejrůznější poruchy či psychické stavy, na které slova nemusí stačit. Obecně léčba uměním, ať už výtvarným, hudebním či dramatickým nemusí nutně být určena pouze pro nemocné jedince, ale může pomoci i běžnému člověku s vypořádáním se s jeho každodenními problémy. Mně osobně vždy velmi pomáhá přenést své myšlenky a pocity do něčeho kreativního a tvořivého, a tak věřím, že takový účinek to má na více lidí. Umělci také využívají své vlastní tvorby k sebevyjádření a k „vyzpovídání se“ z nejrůznějších životních situací. Myslím si, že arteterapie, ale i další typy uměleckých terapií mohou být pro jedince velmi přínosné a prospěšné. Jedná se totiž o kreativnější a zábavnější formu léčení, díky které se mohou o sobě mnohem více dozvědět a pochopit svůj stav, chování či reagování. Výsledný výtvarný produkt je pak určitým obrazem jejich pocitů, emocí, myšlenek, ale i názorů a hodnot a může se tak stát velmi zásadním prostředkem v jejich celkové léčbě či osobnostním rozvoji.

4.2. Rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií

Oba tyto pojmy spolu velmi úzce souvisí a mají některé principy či metody společné. Používají podobných postupů, avšak artefiletika je disciplína, která se věnuje těmto způsobům především v rámci výchovy. Na rozdíl od arteterapie, cílem artefiletiky není léčit, ale přispívat v oblasti výchovy k vlastnímu sebepoznání, k osobnostnímu rozvoji a k rozvoji pozitivních charakteristických rysů. Artefiletiku je také možné využít jako součást určité prevence sociálních, ale i jiných patologií. Pojem artefiletika poprvé popsal a disciplínu představil autor Jan Slavík. Definoval artefiletiku jako zvláštní pojetí výtvarné, či v širším smyslu, expresivní výchovy, která se dotýká hranic arteterapie a cílí primárně k autentickému zážitkovému poznávání jedince a jeho kultury, k rozvíjení sociálních, emocionálních a v neposlední řadě i tvořivých stránek lidské osobnosti. Artefiletika se od výtvarné výchovy liší tím, že propojuje

expresi s reflexí, což jí naopak přibližuje, k již zmíněné arteterapii. Od arteterapie se ale odlišuje tím, že necílí na léčení pacientů či objasňování jejich problémů, a tím je blízká opět k výtvarné výchově. Artefiletika se tak nachází na pomezí psychoterapie, respektive arteterapie a pedagogiky, respektive klasické výtvarné výchovy. (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 20 – s. 21)

Artefiletika je oproti arteterapii zaměřená na osobnostní rozvoj a na individuální zážitek z výrazové hry každého účastníka. Necílí na terapeutickou léčbu, ale na podporu kreativity, představitivosti, týmové spolupráce, vzájemného respektu a rozvíjení dalších mnohých pozitivních charakterových rysů. Tato oblast výchovy má s arteterapií i některé aspekty společné, jako například kladení důrazu a významu na končnou reflexi lekce, tedy samotný reflektivní dialog či vlastní sebepoznávání jedinců a jejich vyjadřování pocitů. V arteterapii se ale tvorba výtvarných děl cílí na rozpoznávání a prevenci různých psychických stavů či nemocí a hledání nejlepšího řešení léčby právě skrze umělecké vyjádření. Díla nemusí být nutně krásná a aktivity nemusí vytvořit příjemný zážitek, nýbrž mají pomoci pedagogům, psychologům, psychiatrům, ale i samotným pacientům rozklíčovat jednotlivé starosti, problémy, patologické chování či reagování. Artefiletika je jistými prvky i podobná klasické výtvarné výchově, ale právě již několikrát zmíněný reflektivní dialog a zpětné ohlédnutí za výrazovou hrou ji od této výchovně vzdělávací oblasti odlišuje a přibližuje k arteterapii. Arteterapie pak slouží především jako léčebný terapeutický nástroj s neobvyklým, ale neméně důležitým stylem léčby.

5. Průběh artefiletické hodiny

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

- (1) Uvítání, případně krátký rozhovor o tom, co děti prožily v době, kdy jste se neviděli,*
- (2) Ledolamka,*
- (3) Ztišení,*
- (4) Motivační vstup (pohádka, příběh, oživení vzpomínek apod.) s navazujícími pokyny, co dělat při výrazové hře,*
- (5) Výrazová hra,*
- (6) Reflektivní dialog,*
- (7) Závěrečný rituál, příp. rozloučení.*

Z tohoto modelu lze samozřejmě některé části ubírat, jiné přidávat. Považujeme např. za dobré čas od času vsunout nejenom do zahájení, ale i do příležitostně vybrané části hodiny chvilku na

popovídání „o čemkoliv“, co děti může zajímat a o čem samy chtějí mluvit. Není nijak vzácné, spíš naopak, že si o to řeknou samy.“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 191)

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

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

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

Každá správná a efektivní artefiletická lekce se skládá z několika neméně důležitých fází, bez kterých by nebyla úplná a nedosáhla stejných kvalit a hodnot. Každá hodina začíná určitým přivítáním a úvodním povídáním o různých tématech, které můžou, ale i nemusí nutně souviset s problematikou dané artefiletické lekce. Jedná se o spontánní krátký rozhovor, například o tom, co je u dětí nového, co se stalo za dobu, ve které se neviděli s lektorem apod. Po takovémto „rozkoukání“ nastává hravější a živější část, která se nazývá ledolamka. Jedná se o krátké, výstižné pohybové či rozehrívací hry, které mají za cíl navodit příjemnou a zábavnou atmosféru, uvolnit účastníky kurzu a připravit je na následné společné výtvarné tvoření. Mimo jiné se zde děti „vyblbnou“, což vždy vede ke zklidnění a k lepšímu udržení pozornosti u následujících aktivit.

Po této fázi nastává hlavní klíčová etapa, zvaná výrazová hra, u které je ale vhodné zapojit úvodní motivační vstup. Motivační vstup před tvořením má za cíl, jak už název této části lekce napovídá, namotivovat k výtvarné práci. Může se jednat o nejrůznější pohádky, příběhy či určité vzpomínání účastníků, které podpoří jejich imaginaci, představivost i tvořivost pro následnou výrazovou hru. Současně po motivačním vstupu nastává prostor pro vyjasnění všech důležitých pravidel pro individuální, ale i společnou artefiletickou práci. Nyní je vše připraveno na samotnou výrazovou hru. V této části se účastníci věnují již konkrétnímu tematickému výtvarnému tvoření, které může být oddělené, samostatné, ale i následně týmové pro celou

skupinu. Na tuto fázi je kladen veliký důraz a je jí věnováno nejvíce času, aby jedinci mohli v pohodlí a v klidu tvořit svá artefietická díla. Bez následující etapy by se žádná artefietická lekce ale neobešla a nebyla by kompletní. Jedná se o reflektivní dialog. V této části účastníci reflektují a probírají společně své výtvoř. Zkoumají jak svá díla, tak i díla spoluúčastníků. Mají prostor vyjádřit své pocity, myšlenky, názory či cokoliv, co je napadlo ať už během tvořeni či nyní při prohlížení všech prací. Lekce končí případným závěrečným rituálem, rozloučením či nastíněním, co bude tématem příští lekce.

Fází je několik, ačkoli záleží pouze na lektorovi, jak svou danou lekci sestaví a jaké fáze ubere či přidá. Nejdůležitější etapy, bez kterých by artefietická lekce neměla smysl, jsou ledolamka, výrazová hra a konečný reflektivní dialog. Když jsou součástí artefietické lekce tyto tři části, je velmi pravděpodobné, že se naplní předem stanovené cíle. Tyto tři fáze nesmí u žádné lekce chybět a mělo by se jim věnovat patřičné množství času a energie, aby byla práce efektivní a smysluplná.

5.1. Ledolamka

Na začátku každé artefietické lekce by měl být určitý zahajovací rituál. Nejčastějším zahajovacím rituálem jsou tzv. ledolamky. Ledolamky jsou nejrůznější rozechřívací hry, které by každý pedagog měl velmi dobře znát a mít vždy vícero takovýchto her v zásobě. Jedná se o krátká, nejčastěji pohybově-dramatická cvičeni a aktivity, které mají za cíl naladit účastníky k následující výrazové hře. Ledolamky také poskytují možnost a prostor pro společnou hru lektora s jeho žáky, jelikož se učitelé mohou také, byť třeba jen nakrátko, zapojit. Toto umožňuje sblížení, naladění příjemné společné skupinové atmosféry a hlubší vzájemné porozumění. Pro děti bývá spoluúčast učitele v ledolamkách velmi motivující a v následujících částech artefietické hodiny pak lépe pracují. Po takovémto „rozechřátí“ zpravidla následuje určité zklidnění či ztišení jedinců. Cílem této části je, aby se děti uklidnily a pomalu se připravily na soustředěný průběh hlavní části artefietické lekce, čímž je přímo výrazová hra. (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 21)

Ledolamky neboli „aisbrejkry“ (ice-breakers) jsou krátké výrazové etudy (cvičení), které předcházejí hlavním vzdělávacím činností. Slouží k rozvíjení dovedností vyjadřovat své dojmy z věcí nebo druhých bytostí a učit se rozumět výrazům druhých lidí. Jejich zařazení závisí na zvážení učitelky s ohledem na situaci ve třídě. Protože však mají charakter jednoduché hry s důrazem na uvolněný projev, který respektuje pravidla, bývají užitečné pro rychlé soustředění

pozornosti na společnou činnost a pro motivování dětí. Jejich téma často vychází z následující činnosti, ale může být odlišné. Hlavním cílem je totiž vytvořit příhodné sociální a prožitkové klima pro danou činnost, obsahově s ní však souviset nemusí. Jejich funkcí je:

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

Ledolamka je velmi důležitou součástí každé artefietické hodiny. Děti mohou na danou lekci přijít unavené či naopak roztěkané a „nevyběhané“, a proto je zařazení ledolamky velmi zásadní. Ledolamky mají za cíl navodit příjemnou společnou atmosféru, uvolnit své účastníky, připravit je na nové zážitky a prožitky a v neposlední řadě zde pomalu vytvářet motivaci pro následnou výtvarnou práci. Díky takové části pak děti snáze soustředí svou pozornost při artefietické tvorbě. Mohou to být určité pohybové hry, zábavné aktivity či jiné činnosti, které mohou či nemusí přímo souviset s následným artefietickým tvořením. Ledolamky mají své podstatné místo a využití i v mnohých jiných oblastech. Vždy mají stejný smysl a cíl a jsou u dětí velmi oblíbené. Je přínosné, pokud se daných zábavných her účastní i samotný lektor, pedagog či učitel. Je tak dětem blíže a děti k němu pak mají větší důvěru a respekt pro zbylé fáze artefietické lekce. Příjemnější atmosféra se tak snáze vytvoří a vzájemné vztahy prohloubí, což je pro artefietiku také velmi zásadní. Po skončení fáze ledolamek, co jsou děti takto uvolněny, částečně namotivovány a „vyblbnuty“, mohou se postupně připravovat na další část, kterou je samotná výrazová hra, tedy hlavní část každé artefietické lekce.

5.2. Výrazová hra

Po ledolamce, jak již bylo výše zmíněno, nastává hlavní část nazývaná výrazová hra. Tato část je velmi zásadní a nedílnou součástí každé artefietické lekce. Jedná se o samostatnou či skupinovou tvůrčí uměleckou činnosti účastníků, která má být zdrojem dalšího poznávání. Pod termínem výrazová hra jsou zahrnuty veškeré umělecké činnosti, i s jejich pomocnými aktivitami. Slovo „hra“ je zde myšleno jako symbolická soběstačná tvořivá činnost, která je

poté východiskem pro další učení a hlubší poznávání. Samotný termín „výrazová hra“ označuje to, co mají společné výrazové tvůrčí aktivity jedince s různými projevy kultury v dané společnosti. Poznatky, které jedinec získá skrze výrazovou hru, často zanechávají v paměti mnohem hlubší a trvalejší stopu než jen klasicky naučené informace. Tyto poznatky totiž umožňují možnost spojovat svou osobní zkušenost s vlastním náhledem na širší souvislosti v dané kultuře. Ve výrazové hře mohou být propojeny nejrůznější typy výrazových činností, a to i včetně slovního vyjádření. Artefiletika označuje uměleckou tvořivou činnost jako první poznávací krok, na který dále navazuje druhý krok a tím je reflexe a dialog mezi žáky, jinými slovy reflektivní dialog, jemuž se budeme věnovat později. Je proto velmi důležité vyhradit dostatek času jak pro výrazovou hru, tak ale i pro pozdější rozhovory a reflexe. (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 174 – s. 175)

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

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

„Výrazová hra je prožitková imaginativně-expresivní událost probíhající v pedagogickém díle, navozená určitým námětem a více či méně vymezená pravidly. Vede k autentické tvůrčí projekci individuální zkušenosti do výrazového díla-symbolu, potenciálně otevírá sociokognitivní konflikty a v konečných důsledcích směřuje k reflektivnímu dialogu a výchovnému, popř. terapeutickému efektu. Výrazová hra je spjatá především s divadelní modalitou pedagogického díla. Výrazová hra je iniciátorem a katalyzátorem výchovných situací. Není tedy pouze tvůrčí expresí, ačkoliv snaha o volnost a individualitu výrazového projevu je od počátku jejím hlavním příznakem. Výrazová hra patří k hybným silám výchovného setkávání, neboť poskytuje prostor žákovi sebevyjádření, projevům jeho individuality. Vyjadřovací formou výrazové hry je exprese – výrazový projev (dramatický, výtvarný, hudební) zasazený do kontextu výchovného prostředí. Výrazová hra probíhá buď jako skupinová akce (dramatizace, společné malování, výrazový tanec či muzicírování), nebo jako souběžná

individuální tvorba v rámci skupiny (individuální projev na společný námět a v prostředí skupiny). Výrazová hra má svůj počáteční námět a svá pravidla, a tedy i svůj typ záměrnosti. Proto je hrou, neboť bez záměru, námětu a bez pravidel (si) nelze hrát „na něco“ ani „o něčem“. Hrou je i proto, že je zasvěcena symbolickému projevu – je vnímána „jako“, tedy jako hra, nikoliv životní realita sama. V tomto „jako“ se skrývá význam hry, tj. uzlový moment symbolu. Výrazová hra je hrou symbolickou.“ (Slavík, 1997, s. 107)

Výrazová hra je určitá aktivita, která je mimo jiné imaginativní, kreativní a symbolická. Zpravidla bývá navozena určitým motivačním námětem a podléhá předem určeným skupinovým pravidlům. Tato část artefietické lekce umožňuje účastníkům smyslově uchopit či umělecky vyjadřovat vlastní fiktivní svět a později jej i reflektovat. Nejdůležitějším prvkem a znakem výrazové hry je její symboličnost, díky které je výrazová hra chápána jako společná a společenská situace. Často i pro samotného tvůrce začínají symboly dávat smysl až v momentě společných interpretací. Právě díky symbolům a jejich postupnému odhalování je výrazová hra velmi jedinečným a neobvyklým zdrojem poznání. Výrazová hra je často založena na klasické osobní zkušenosti jednotlivých jedinců. Dává prostor znovu nahlédnout do obvyklých, často i na první pohled nezajímavých životních aktivit a situací a staví je do nových kontextů či stylizací, aby je ozvláštnila a vylepšila. (Slavík, 2004, s. 220)

Výrazová hra je základ každé artefietické hodiny. Jedná se o hlavní činnost tvoření, ve které se jedinci věnují danému tématu lekce. Může se jednat o individuální práci každého jednotlivce zvlášť anebo i tvoření celé skupiny najednou. V této části mohou jedinci rozvíjet svou fantazii, představivost, tvořivost, zručnost apod. a přenést tak veškeré své myšlenky, pocity, přání a sny na čtvrtku před nimi. Před započítím samotné výrazové hry bývá zpravidla zasazen do průběhu artefietické lekce určitý motivační vstup. Jedná se o různé příběhy, vyprávění, pohádky či snahu o vzpomínání účastníků, které mají za cíl právě namotivovat dané jedince k následné výtvarné práci. Pro motivační vstup je vhodné svolat skupinu do již výše zmíněného kruhu bezpečí, tedy kruhového zasedacího uspořádání. Takovéto uspořádání je pro jejich koncentraci, soustředěnost, pozornost, ale i motivaci velmi přínosné a smysluplné. Tato část je dle mého názoru taktéž velmi zásadní a klíčová, jelikož navodí téma dané artefietické lekce, podpoří imaginaci, představivost a tvořivost všech posluchačů a vytvoří jim tak vhodné prostředí pro efektivní a kvalitní tvorbu. Současně je vhodné v této části účastníkům představit všechna důležitá pravidla pro následnou výtvarnou práci. Artefietická lekce, ale i samotná výrazová hra nese svá určitá pravidla, která je nutno dodržovat pro správný chod dané hodiny.

Dále je velmi důležité, aby v místnosti byla příjemná přátelská atmosféra, klid a soustředěnost, a prostor, umožňující dětem se uvolnit a být sami sebou. Po motivačním vstupu již nastává zmíněná výrazová hra, ve které se jedinci postupně ponoří do samotné výtvarné práce. Každá lekce má své odlišné téma, metody, postupy, prostředky i cíle, které jsou předem určené. Podle typu dané aktivity či činnosti pak jedinci tvoří buďto odděleně individuálně, ale především i společně týmově v rámci celé artefiletické skupiny. Průběh výrazové hry je zásadní od začátku až do konce, jelikož se dopodrobna probírá v následujícím reflektivním dialogu.

5.3. Reflektivní dialog

Rozhodujícím kritériem, díky kterému poznáme v praxi, že se jedná o artefiletiku je reflektivní dialog. Pokud zde tato část chybí, nejedná se o artefiletiku, nýbrž o klasickou výtvarnou výchovu. Jedinci se díky reflektivnímu dialogu učí mnohým poznatkům, ale také zde mohou rozvíjet své schopnosti komunikace a sociální dovednosti. Je to velmi prospěšné pro růst jejich vlastní osobnosti. Účastníci si tak postupně mohou všimnout různých aspektů a souvislostí své vlastní ale i spolužákovy tvorby a společně pak o nich diskutují. Jejich vzájemné postřehy a připomínky pak slouží jako východiska pro další přemýšlení a pro poznávání dané kultury či rozmanitých všedních záležitostí. Takovéto postřehy vytvářejí spojovací mezičlánek mezi vlastní osobní zkušeností jedince a mezi tím, co té zkušenosti může odpovídat v širších kulturních souvislostech. Žákovské postřehy směřují k hlubšímu poznávání a v artefiletice se nazývají vzdělávací motivy. Vzdělávací motivy mohou docílit sebepoznávání v kulturních souvislostech (tzv. introvertní vzdělávací motivy) anebo poznávání prostředí společnosti, kultury a přírody, a to s ohledem na osobní přístup k němu (tzv. extrovertní vzdělávací motivy).

Vzdělávací motivy a jejich systematická práce jsou také důležitým kritériem k rozpoznání artefiletiky v praxi a odlišením od dalších vzdělávacích pojetí. Vzdělávací motivy ve spojení s reflektivním dialogem jsou základním zdrojem hlubšího poznávání, ale i vlastního sebepoznávání. Právě takovéto propojování poznávání okolního světa s poznáváním své vlastní osobnosti je posledním zásadním znakem, který je typický pro artefiletiku. V tomto ohledu je artefiletika blízká k arteterapii, respektive k expresivní terapii. Proces poznávání, a především sebepoznávání skrze reflektivní dialog má přirozeně i pozitivní vliv na poznávání lidí v okolí. Díky tomu podporuje artefiletika u jedinců realistické postoje k sobě samému i jiným lidem, rozvoj sociálních dovedností, zvýšení citové odolnosti, obohacování vyjadřovacích dovedností,

rozvoj komunikačních schopností a mnohé další. To vše má význam při pozitivní prevenci mnohých duševních či sociálních problémů. (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s.14 – 15)

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

Cílem reflektivního dialogu je:

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

Reflektivní dialog založený na porovnávání individuálních prekonceptů učí děti, jak rozumět řeči umění a jejím prostřednictvím světu svého života – sobě samému, svému nejbližšímu sociálnímu okolí, kultuře a přírodě. Učí je, jak se domluvit navzájem mezi sebou. Vždyť

s odlišností rozmanitých osobních hledisek se musí neustále vyrovnávat všichni lidé v běžných životních situacích.“ (Eliášová, Slavíková, Slavík, 2019, s. 180 – s. 181)

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

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

Velmi zásadním doprovodem a článkem každé správné artefietické lekce je reflektivní dialog. Touto částí zpravidla každá lekce končí a díky ní se kompletně naplní. Reflektivní dialog vytváří prostor pro každého zúčastněného jedince k projevení vlastního názoru, ke komentáři na své i spolužákově dílo, k vyjádření souhlasu či nesouhlasu a mnohé další. Mohou zde vyzdvihnout, co si myslí o svém díle, co jednotlivé výtvarné prvky znamenají, ale i okomentovat spoluúčastníkově dílo a sdělit všem, co se jim na daném výtvoru líbí či případně, co by oni udělali jinak. Je zde prostor pro vzájemnou výtvarnou inspiraci, ale i pro vyřčení myšlenek, které jednotlivé jedince napadli během samotné tvorby, případně nyní při ohlédnutí zpět. Během předešlé výrazové hry mohou nastat nejrůznější situace, které mohou, ale i nemusí být někomu příjemné, a je pak vhodné takovéto situace probrat a ponaučit se z nich do příště,

aby se případné nepříjemnosti neopakovaly. Artefietické lekce mají mimo jiné napomoci účastníkům naučit se respektu a toleranci vůči ostatním. Každý jsme individuální, originální a máme své autentické myšlenky, názory, pocity, a je proto velmi důležité již v brzkém věku učit dětem vzájemnému respektování se. Reflektivní dialog se opět, jako motivační vstup před výrazovou hrou, uskutečňuje v daném kruhu bezpečí. Opět je na místě, aby se děti uspořádaly do kruhového zasedacího pořádku a vytvořily si tak vzájemné přívětivé a bezpečné prostředí. Cílem uspořádání je, aby se děti nebály projevit svůj názor, vysvětlit své myšlenky a skrze výtvarná díla vyjádřit své niterné pocity. Každý dostane prostor se k celému průběhu hodiny vyjádřit, okomentovat a ohodnotit s vědomím, že žádná odpověď, otázka či poznámka není špatná ani správná. Reflektivní dialog je vyvrcholením artefietické hodiny a je tudíž velmi důležité věnovat mu stejnou, ne-li větší pozornost, jako předešlé výrazové hře.

6. Charakteristika cílové skupiny – mladší školní věk

Období mladšího školního věku začíná v momentě, kdy dané dítě započne svou školní docházku a ponoří se tak do výchovně vzdělávacího procesu. Jedná se o období, ve kterém si jedinec postupně osvojuje a utváří poznatkové systémy, vytváří a učí se novým sociálním rolím a v neposlední řadě si i formuje své vlastní postoje, hodnoty a způsoby chování či jednání. Doposud tyto procesy přejímal jedinec především od svých nejbližších rodinných příslušníků, nyní je však ovlivňován i prostředím, dětmi, ale i pedagogy ve škole. Každodenní školní docházka utváří nové sociální situace, ale i role ve vztahu k ostatním. Utváření vzájemných vztahů a celý proces socializace je zde velmi důležitý a může mít velký vliv na formování osobnosti dítěte. Oproti předešlé fázi již dítě podléhá méně svým emočním výkyvům a narůstá zde schopnost určité seberegulace a sebereflexe. Jedinec si sám sebe již mnohem více uvědomuje a je schopen více ovládat své chování a jednání. Smyslové vnímání, paměť, pozornost, myšlení a myšlenkové operace a mnohé další osobností rysy se v tomto období stále více zdokonalují a rozvíjí. Je proto velmi důležité pomoci jedincům tyto vlastnosti rozvíjet prostřednictvím vhodných a kvalitních aktivit a činností.

„Jako mladší školní období označujeme zpravidla dobu od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. ... Změny se nezdají tak převratné jako v útlém a předškolním věku, ani tak bouřlivé jako v následujícím období dospívání. Psychoanalýza skutečně tento věk označila jako období „latence“ – tedy jako etapu, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a základní pudová a emoční složka osobnosti dřímá nyní až do začátku pubescence, v níž se opět projeví

v plné síle. ... Kdybychom chtěli celé období psychologicky celkově smysluplně charakterizovat, patrně bychom je mohli označit jako věk strážlivého realismu. Na rozdíl od menšího dítěte, které je ve svém vnímání, myšlení i jednání hodně závislé na vlastních přáních i fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je často důležitější vědět, co by mělo být „správné“, je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Tento charakteristický rys školního dítěte můžeme pozorovat v jeho mluvě, v kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře. ... Dává zpravidla přednost realisticky provedeným ilustracím – a to i dnes, kdy je ovlivňován moderně pojatými kresbami. Také v jeho hře se projevuje snaha o věrné zpodobení úloh nebo o provedení konstrukcí, jež pokud možno přesně odpovídají skutečné předloze.“ (Langmeier, 2006, s. 117 – s. 118)

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

Praktická část

7. Charakteristika kurzu

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

Hlavními cíli kurzu je podpora kreativity, představivosti, imaginace, originality, individuality, zdravého sebevědomí u všech zúčastněných dětí. Dále je kladen velký důraz na vzájemný respekt a toleranci při samostatné ale i při skupinové práci. Vedlejšími dílčími cíli pak může být i rozvoj sebereflexe, sebevyjádření, podpora trpělivosti a ohleduplnosti vůči ostatním, ale například i týmové spolupráce. Tyto stanovené cíle budu naplňovat a vyhodnocovat skrze předem určené a vhodné aktivity. Pro podporu individuality, kreativity a představivosti vždy volím činnosti, ve kterých děti tvoří samostatně podle svých představ a myšlenek. Mohou tak naplno využít svou fantazii a nebát se být odlišné a originální. Každý tak může uplatnit své jedinečné osobité výtvarné vyjádření. Abych podpořila jejich zdravé sebevědomí, volím způsob popisného hodnocení, zaměřeného na ocenění a podporu jedinců, které je pro artefietiku typické. Vždy na každém díle najdu něco, co danému jedinci pochválím a vyzdvihnu, aby si pro svou další výtvarnou práci více věřil a nebál se experimentovat. Podpora vzájemného respektu a tolerance při artefietické lekci bude naplňována skrze předem určená pravidla. Pravidlo být trpělivý, pokud skončím dřív, než ostatní; pravidlo nerušit a být v klidu během celého průběhu lekce; respektovat jiné výtvarné projevy v rámci skupinové tvorby a

v neposlední řadě v rámci reflektivního dialogu naslouchat a respektovat názory, myšlenky a pocity jiných účastníků. Během reflektivního dialogu je pak kladen důraz i na naplnění cílů sebereflexe či sebevyjádření skrze zmíněnou zpětnou vazbu, ohlédnutí se zpět za celou lekcí a skrze společné povídání o všech dílech a vzniklých situacích.

8. Harmonogram kurzu – Vítání jara

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

9. Charakteristika cílové skupiny

Cílovou skupinou pro mnou vytvořený artefietický kurz je skupina 6 dětí z 1. třídy ZŠ, ve věku od 6 do 7 let. Děti, které se přihlásily do mého kroužku, jsem již osobně velmi dobře znala, jelikož patřily do třídy, kde jsem během akademického roku 2021/2022 absolvovala své praxe v družině, a proto i realizace tohoto kurzu byla snazší a s přátelskou atmosférou. Členy mého kurzu jsou Ema, Pěťa, Kája, Eliška, Tomáš a Martin. Jak jsem již zmínila, tyto děti již nějakou dobu znám a všichni, co se mi do lekce přihlásili, jsou velmi talentovaní, tvořiví a hraví jedinci, na jejichž tvorbu a spolupráci se velmi těším. Měla jsem již spoustu možností vidět tyto děti při výtvarných pracích a zjistit si o každém z nich, jaká je jeho povaha. Ema je velmi samostatná, spíše introvertní a ocení klid a ticho při jakékoliv práci. Oproti tomu Kája s Eliškou jsou velmi extrovertní, akční, rády si o všem povídají a nevydrží chvíli v klidu. Pěťa je citlivá, přátelská a velmi šikovná na jakékoli tvořivé práce. Jediní dva chlápci z naší skupiny, Tomáš a Martin, vždy rádi zkouší něco nového, objevují a vynalézají své vlastní tvořivé nápady.

10. Úvod pro kurz

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

11. Průběh jednotlivých lekcí

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

Cíle lekce: rozvoj představivosti, kreativity, originality; vzájemný respekt při skupinové práci, podpora trpělivosti a ohleduplnosti vůči druhým, rozvoj sledování něčeho z různých úhlů pohledu, respektování různých názorů či myšlenek.

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

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

Průběh lekce:

Ledolamka – Molekuly

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

Motivační vstup

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

Výrazová hra – Jaro se loučí se zimou

Nejprve si s dětmi společně zopakujeme rozdíl mezi teplými a studenými barvami. Poté se děti rozdělí na dvojice a každá dvojice si sedne ke své společné papírové čtvrtce formátu A3. Jeden z dvojice si půjde vylosovat jednu barvu, která určí, jestli daný jedinec bude zástupce zimy (studené barvy) či jara (teplé barvy). Druhý jedinec získává druhou skupinu barev a mohou společně začít barevný dialog. K dispozici tedy mají vždy buď studené barvy, jako je modrá, zelená a fialová anebo barvy teplé, tedy červená, oranžová, žlutá. Ten, kdo nelosoval, tak začíná malovat první. Může malovat něco konkrétního jednoduchého nebo stačí jednoduché skvrny, obrazce, abstraktivní tvary, různé vlnky, čáry apod. Obě děti ve dvojici se střídají a reagují jeden na druhého pouze na čtvrtce – neverbálně. Nemluví mezi sebou, neruší se a nehádají se. Pouze komunikují skrze barvy. Opět zopakujeme že se barvy nemíchají a nepřemalovávají jako v předchozím příběhu. Každá dvojice tedy maluje střídavě určité barevné skvrny, tvary tak aby na sebe vzájemně navazovaly, jako když si povídají a vypráví si společně příběh. Barvy se mohou dotknout, ale ne překrývat a míchat. Děti se snaží malovat s respektem ke svému partnerovi, ale zároveň se snaží na jeho malůvky reagovat a „odpovídat“. Postupně těmito skvrnami společně pomalují celou plochu čtvrtky formátu A3. Jakmile má některá dvojice čtvrtku pomalovanou a je s dílem hotová, počkají v klidu a tichu na ostatní dvojice.

Reflektivní dialog

„Jak jste byli spokojeni s vylosovanou skupinou barev? Jak se vám líbilo společné malování? Co se vám naopak nelíbilo a proč? Bylo snadné odpovídat druhému v malování? Vadilo vám, když váš kamarád maloval, tam kde jste chtěli vy? Jak jste se cítili, když jste museli čekat, až na vás přijde řada? Vidíte třeba ve vašem společném obrázku něco konkrétního?“

Připomínají vám obrazce a skvrnky nějaké konkrétní věci? Vše, co k vašemu dílu chcete říct, můžete názorně ukázat na čtvrtce.

Reflexe:

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

Výsledná díla:



Obrázek č. 1: autoři: Ema a Pěťa



Obrázek č. 2: autoři: Kája a Eliška



Obrázek č. 3: autoři: Tomáš a Martin

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

Cíle lekce: rozvoj představivosti, kreativity, originality, imaginace; vzájemný respekt při skupinové práci, respektování různých nápadů či myšlenek pod jedním tématem, podpora propojování těchto různých nápadů a hledání společného řešení (kompromisu), rozvoj vzájemného domlouvání se na takovémto propojování, rozvoj týmové spolupráce.

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

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

Průběh lekce:

Ledolamka – Čáp ztratil čepičku

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

Motivační vstup

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

Výrazová hra – Barvy jara

Děti mají předem připravené čtvrtky formátu A4 (na zemi na rozprostřených igelitech) a barvy na malování. Všichni si lehnou pohodlně a uvolněně na koberec, najdou si místo vhodné přesně pro ně, zavřou oči a poslouchají příběh, který vyprávím. Děti se během vyprávění soustředí na své představy vyvolané imaginací. Příběh: „*Pomalou k nám přichází jaro. Slunce*

začíná krásně hřát a svítit na celý svět. Vy spolu se svými kamarády sedíte na krásně rozkvetlé světle zelené louce. Sedíte pod jasně modrým nebem, na kterém se místy objevuje pár drobných nadýchaných bílých mráčků. Váš pohled se ale zaměří i na onu rozkvetlou louku. Všude kolem vás je světle zelená tráva a spousta různě barevných květin. Poblíž vidíte fialové květiny, modré, červené, žluté, oranžové, růžové a mnohé další. Když se jdete podívat blíže k fialovým, zjistíte, že jsou i lehce namodralé. Naopak u žlutých objevíte bílé skvrnky uprostřed a tak dále i u dalších květin. Jaro hraje všemi barvami. A když se pořádně rozhlédnete, tyhle jarní barvičky jsou všude kolem vás. Až budete připraveni, můžete pomalu otevřít oči a připravit se na malování.“

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

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

Reflektivní dialog

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

Reflexe:

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

Výsledné dílo:



Obrázek č. 4: autoři: všichni

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

Cíle lekce: rozvoj představivosti, kreativity, originality; vzájemný respekt při skupinové práci, podpora nahlížení na něco již vytvořeného a hledání vylepšení či vlastních nápadů, které výtvar ozvláštňují – rozvoj myšlení a hledání nových řešení daného problému, respektování názorů a nápadů ostatních

Pomůcky: čtvrtka formátu A2, mastné pastelky.

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

Průběh lekce:

Ledolamka – Na ovečky a vlka

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

Motivační vstup

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

Výrazová hra – Oslava kytiček

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

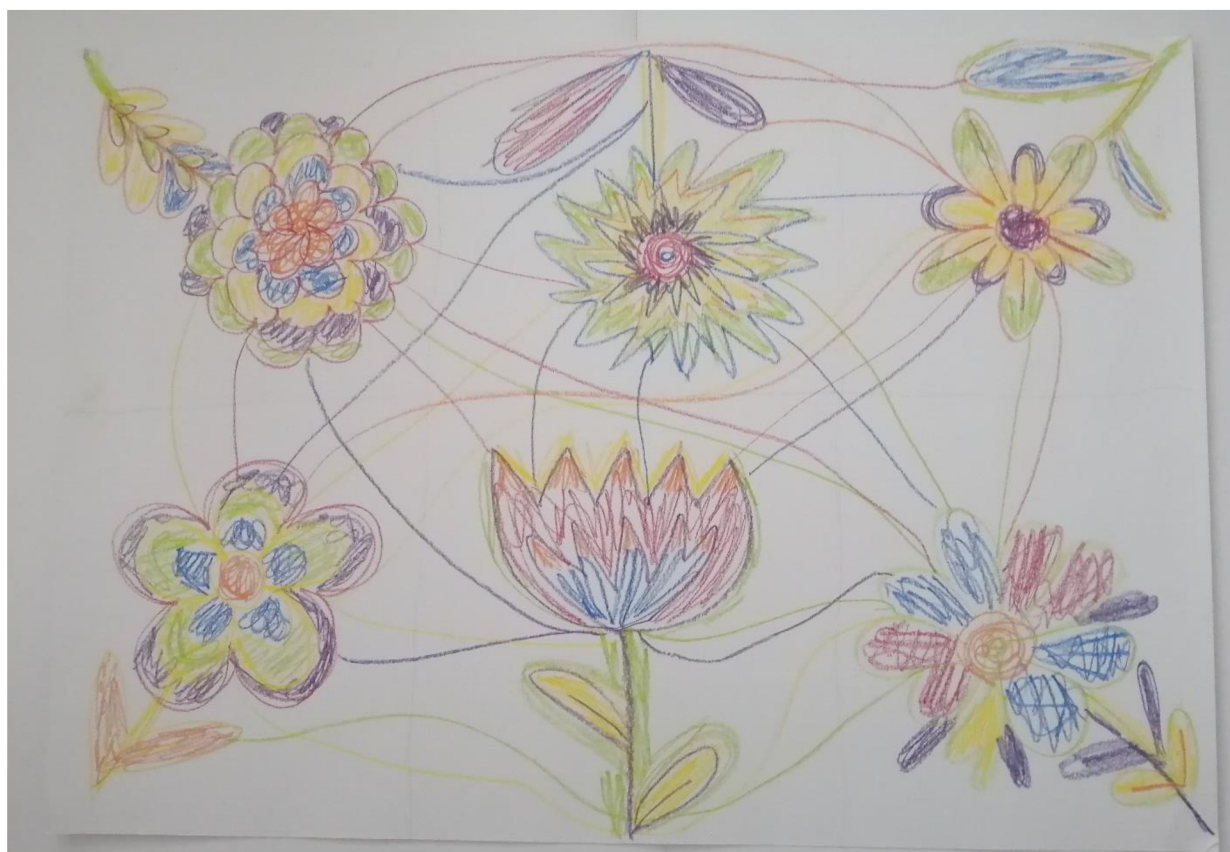
Reflektivní dialog

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

Reflexe:

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

Výsledné dílo:



Obrázek č. 5: autoři: všichni

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

Cíle lekce: rozvoj představivosti, kreativity, originality; vzájemný respekt při skupinové práci, rozvoj týmové spolupráce, rozvoj skupinového vzájemného pomáhání si, podpora hledání správného řešení daného úkolu.

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

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

Průběh lekce:

Ledolamka – Mrazík

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

Motivační vstup

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

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

Výrazová hra – Jak se rodí ptáčci

Začneme nejprve individuální prací, kdy si každý zvlášť vezme šablonku vajíčka přibližně formátu A5 a sám ji podle sebe vymaluje. Děti mohou kreslit pastelkami, fixami či gelovkami. Vajíčko si vytvoří sami podle toho, jak se jim líbí. Mohou na něj kreslit abstraktní ornamenty, ale i něco konkrétního, jako např. kytičky. U tohoto tvoření dětem zopakují, že i ptáčci mají svá vajíčka různé a odlišné. Některá jsou šedá, jiná i třeba modrá či zelená a jsou i taková, co jsou zdobená např. tečkami. Pokud je již někdo hotov se svým vajíčkem, počká v klidu a tichosti na ostatní, případně jim může pomoci, pokud by o to někdo projevil zájem. Jakmile mají všichni svá dílka dotvořena, přesuneme se k druhé části.

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

Reflexivní dialog

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

Reflexe:

Na dnešní lekci jsme se opět sešli v plném šesti-členném počtu. Při individuální práci, tedy tvorbě různých vajíček, byl ve skupině celkem klid. Občas si holky vzájemně braly gelovky či fixy, ale vše se vždy vyřešilo bez hádek. Trhání barevných papírů děti velmi bavilo, ale často-krát pak vznikl velký hluk a musela jsem děti napomínat. Poté jsme s dětmi přešli ke druhé části, tedy ke tvoření hnízda pro jimi vytvořená vajíčka. Tato část měla u dětí také úspěch, jelikož braly vajíčka jako svá budoucí ptáčátka a pečlivě si je schovávaly různě ve hnízdě. Během reflexivního dialogu se děti svěřily, že je velmi bavila představa, že jsou ptáčci a mají

se takto postarat o svá mlád'átka. Taktéž se téměř všichni shodly na tom, že byly rády, že hnízdo tvořily společně, jelikož mnohem rychleji natrhaly velkou hromadu malých papírků, než kdyby si každý měl takto velké hnízdo dělat sám.

Výsledné dílo:



Obrázek č. 6: autoři: všichni



Obrázek č. 7: autoři: všichni



Obrázek č. 8: autoři: všichni

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

Cíle lekce: rozvoj představivosti, kreativity, originality; vzájemný respekt při skupinové práci, podpora propojení hudebního podtextu s výtvarným tvořením, rozvoj vnímání, citění a pozornosti při práci.

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

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

Průběh lekce:

Ledolamka – Housenka a kuře

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

Motivační vstup

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

Výrazová hra – Jaro v celé své kráse

Po úvodním příběhu položím dětem pár otázek: *„Co si představíte, když se řekne jaro?“*, *„Co jste třeba už zažili či co pro vás znamená jaro?“* Nyní má každý jedinec připravenou

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

Reflektivní dialog

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

Reflexe:

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

Výsledná díla:



Obrázek č. 9: autoři: všichni

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

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

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

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

Průběh lekce:

Ledolamka – Rybičky, rybičky, rybáři jedou

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

Motivační vstup

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

Výrazová hra – Dopis Sluníčku

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

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

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

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

Výsledná díla:



Obrázek č. 10: autoři: všichni

Reflektivní dialog k celému kurzu

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

12. Reflexe celého kurzu:

Reflektivní dialog probíhal po každé lekci v rámci kruhového uspořádání, zvaného kruh bezpečí. Vždy jsem si s dětmi sedla do kroužku a kladla jim výše zmíněné otázky ve vztahu k předešlé lekci. Děti měly možnost vyjádřit se ke svému dílu, k proběhlým situacím, ale i sdělit skupině, co se jim nelíbilo, či co jim bylo nepříjemné. Takovéto postřehy a sdělení pak sloužily mně, jako lektorovi, jako prostor pro zlepšení pro další lekce. Věděla jsem, na co se mám více zaměřit a čemu věnovat větší pozornost. Současně i děti věděly, co vadí jejich spolužákům a mohly tak na další lekci také zlepšit své chování a jednotlivé situace. Reflektivní dialogy byly prospěšné jak dětem, tak ale i mně. V rámci reflektivních dialogů jednotlivých artefietických lekcí mě velmi mile překvapilo aktivní zapojení všech zúčastněných dětí. Po téměř každé otázce se našlo vždy několik jedinců, kteří chtěli ostatním říct svou odpověď, názor či myšlenku. Děti se vždy do odpovídání s nadšením „hrmuli“ a nemusela jsem si náhodně vybírat či někoho přemlouvát. Každý jedinec vždy chtěl něco skupině říci, k něčemu se vyjádřit nebo si o něčem povyprávět. Zpočátku byl mímý problém při skupinové práci, kdy děti příliš nerespektovali ostatní, občas i přemalovávali některé prvky či nesouhlasily s tím, co nakreslil jejich kamarád apod. Postupně ale díky reflektivním dialogům a zpětnému otevírání těchto situací se obdobné problémy vyskytovaly stále v menším množství, až ke konci téměř vůbec a děti se naučily tolerovat tvorbu někoho jiného. Bylo vždy velmi prospěšné se na celý průběh dané lekce zpětně ohlédnout a vzájemně si nasdílet jednotlivé dojmy a pocity.

Artefietický kurz s danou šestičlennou skupinou dětí mě velmi bavil a podle reakcí a odpovědí dětí to bylo vzájemné. Dětem se výtvarné činnosti líbily a jak individuální tvorbu, tak i tu společnou si zpětně velmi užily a ocenily konečná artefietická dílka, které jim budou sloužit jako příjemné vzpomínky na proběhlý kurz. Věřím, že v budoucnu podobné aktivity stavěné na těchto hodnotách vřele uvítají. Jelikož skupina nebyla až tak početná, byla práce s ní snazší než kupříkladu v mé praxi v družině, kde jsem měla na starost celou třídu. Mohla jsem se všem jednotlivcům spravedlivě a pečlivě věnovat a každému tak pomoci, s čímkoliv za mnou přišli. Snadněji se v daném kolektivu udržoval klid a pořádek, a tak i spolupráce a týmová tvorba probíhala v příjemnější atmosféře. Případné neshody, hluk či dohady se snadno vyřešily a vždy jsme společně dosáhli předem určených cílů u každé z lekcí. Celkově mě tvorba a realizace kurzu velmi bavila a nadšení dětí bylo pro mě adekvátní odměnou. Díky nim jsem viděla, že cílů bylo dosaženo a že mnou vytvořené aktivity byly pro děti vhodné. Společně jsme tak vytvářeli příjemnou, přátelskou a přívětivou atmosféru, ve které byla radost daný kurz tvořit. Věřím, že jak já, tak i děti jsme si z kurzu odnesli, co jsme měli, budeme na něj vzpomínat jako na jedinečné společné strávení odpoledních hodin a výtvarná dílka budou v budoucnu sloužit jako příjemné vzpomínky na tento zážitek.

13. Závěr

Myslím si, že v rámci uskutečněného kurzu artefietiky jsme byli schopni naplnit hlavní a vedlejší cíle stanovené na počátku psaní mé práce. Podpora kreativity, představivosti, originality a zdravého sebevědomí u všech zúčastněných je samozřejmostí u každé z lekcí, a tak jsem na to vždy kladla důraz, aby pro všechny účastníky byly tvořivé činnosti příjemným trávením společného odpoledne. Tyto cíle byly naplňovány skrze aktivity, při kterých jsem nechávala děti tvořit samostatně, za pomoci své vlastní fantazie a v rámci svého osobitého jedinečného vyjádření. Každý jednotlivec tak tvořil podle svých vlastních výtvarných představ a cokoli ho napadlo, přenesl svým stylem na čtvrtku papíru. Každý tak mohl uplatnit a rozvíjet svou fantazii a své jedinečné osobité výtvarné vyjádření. Představivost byla podporována a rozvíjena i skrze úvodní motivační příběhy, které měli za cíl navodit vhodnou tvořivou atmosféru pro následnou výrazovou hru. Zdravé sebevědomí jsem pak podporovala pochvalami a pozitivním hodnocením jednotlivých děl. Na každém výtvoru jsem vyzdvihla určité prvky a nekritizovala jsem případné nedostatky.

Hlavním cílem, který vedl celý náš kurz, bylo zdůraznění vzájemného respektu při individuální, ale především i při skupinové práci, aby děti rozvíjely svoji toleranci a také aby braly ohled na ostatní při jakékoli činnosti. Domnívám se, že náš výtvarný kroužek tomuto bodu alespoň částečně napomohl a podpořil děti v rozvoji této vlastnosti, která jim bude užitečná i při jejich dalších volnočasových, ale i jiných aktivitách. Ať už při individuální nebo při skupinové činnosti, měli děti vždy pravidlo být potichu a trpělivý, nerušit ostatní při jejich práci a následně při té skupinové respektovat jiné názory, jiné výtvarné projevy apod. V rámci reflektivních dialogů pak pozorně naslouchaly odpovědi, myšlenky a pocity ostatních účastníků, díky kterým pak s každou další lekcí vzájemný respekt jen a pouze narůstal. Každou další lekcí bylo u dětí patrné respektování a tolerance ostatních dětí lepší. Děti postupem kurzu lépe snášely společné tvoření a více respektovaly jedinečnost a zapojení každého jednotlivce. V neposlední řadě jsem se snažila cílit i na samotný rozvoj sebereflexe v rámci reflektivních dialogů, zpětné vazby a společného povídání si o daných dílech, tvorbě a vzniklých situacích. Tento cíl byl také opět naplňován, a to díky vzájemnému hodnocení a vysvětlování jednotlivých děl. Děti tak zkoušeli se ohlédnout zpět na výtvarný zážitek a interpretovat své vlastní myšlenky. Veškeré mnou předem určené cíle, ať už hlavní, vedlejší či konkrétní dílčí cíle v každé lekci, byly vždy naplněny díky předem zvoleným vhodným aktivitám a činnostem. Děti na konci kurzu tolerovaly jeden druhého mnohem lépe než na samotném začátku. Nevyrušovaly během lekcí, byly trpělivější, ohleduplnější a myslím si, že si ohledně svých výtvarných děl i mnohem více věřily. Rozhodně zde uplatnily a rozvíjely svou vlastní představivost, tvořivost i jedinečnost. Důkazem jsou jejich vlastní osobitá artefietická díla. Kurz dětem i mně předal hodně zkušeností, dovedností a zážitků, které věřím, že děti i já budeme moci kdykoli využít v dalším tvoření i mimo něj.

Seznam použité literatury

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