



Artefletika a její využití pro osobní růst dětí mladšího školního věku

Diplomová práce

Studijní program:

N7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Vychovatelství

Autor práce:

Bc. Kateřina Hřebeňáková

Vedoucí práce:

Mgr. A. Lucrezia Škaloudová – Puchmajerová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání





Zadání diplomové práce

Artefletika a její využití pro osobní růst dětí mladšího školního věku

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Hrebeňáková**
Osobní číslo: P19000684
Studijní program: N7505 Vychovatelství
Studijní obor: Vychovatelství
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: **2019/2020**

Zásady pro vypracování:

Cíle: Vytvořit a zrealizovat výchovný projekt, zaměřený na prožitkovou formu výchovy pro děti mladšího školního věku.

Požadavky a metody: Příprava praktických námětů, projektová metoda.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 2011. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-394-3.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefiletika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3683-8.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

Vedoucí práce:

Mgr. A. Lucrezia Škaloudová – Puchmajerová, Ph.D.
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání práce:

1. prosince 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

1. května 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. března 2019

Prohlášení

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

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

Užiji-li diplomovou 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 diplomová 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.

14. července 2021

Bc. Kateřina Hrebeňáková

Anotace

Tato diplomová práce, s názvem „Artefiletika a její využití pro osobní růst dětí mladšího školního věku“, je zaměřena především na činnosti výtvarného charakteru, které jsou realizovány dětmi mladšího školního věku. Cílem práce je nejen navrhnout výtvarné aktivity, které lze prostřednictvím artefiletiky realizovat, ale také analýza průběhu a výsledků vytvořených produktů.

Diplomová práce se věnuje vymezení pojmů „tvořivost“ a „artefiletika“. Součástí obsahu je popis charakteristických znaků dětí mladšího školního věku. V této práci je popsán přínos, který může artefiletika nabídnout dětem v jejich osobnostním růstu. Výtvarné aktivity zde obsažené, mají za účel u dětí vyvolat tvůrčí zážitek, možnost vyjádření vlastních emocí výtvarnou tvorbou a rozvíjet smyslové vnímání. Dále je zde popsána společná činnost a zážitky s dětmi v průběhu realizace projektu. Výsledky projektu artefiletického zaměření jsou vyhodnoceny pomocí zpětné vazby, která je uskutečňována pozorováním dětí a rozhovoru s nimi. Využití těchto artefiletických činností je určeno pro školní družiny, zájmové výtvarné kroužky nebo pro první stupeň základních škol.

Klíčová slova: Artefiletika, exprese, osobní růst, mladší školní věk, projekt, výchova prožitkem, tvořivost

Annotation

This diploma thesis, entitled "Artefiletics and its use for the personal growth of children of younger school age", is focused primarily on activities of an artistic nature, which are carried out by children of younger school age. The aim of the work is not only to design artistic activities that can be realized through artefiletics, but also to analyze the course and results of the created products.

The diploma thesis deals with the definition of the terms "creativity" and "artefiletics". Part of the content is a description of the characteristics of children of younger school age. This work describes the contribution that artefiletics can offer to children in their personal growth. The artistic activities contained here are intended to evoke a creative experience in children, the possibility of expressing one's own emotions through artistic creation and to develop sensory perception. Furthermore, the joint activity is described here and experiences with children during the project implementation. The results of the artefiletic project are evaluated with the help of feedback, which is carried out in the form of observations and interviews with children. The use of these artefiletic activities is intended for school groups, hobby art groups or for the first stage of primary schools.

Keywords: Artefiletics, expression, personal growth, younger school age, project, experiential education, creativity

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat paní MgA. Lucrezii Škaloudové Puchmajerové Ph.D, za odborné vedení práce a poskytování přínosných rad.

Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce Bc. Haně Podlahové a hlavní vychovatelce Markétě Holečkové, které mi umožnily realizaci artefietických aktivit v Centru dětí a mládeže Česká Kamenice, příspěvková organizace. Rovněž patří můj velký dík dětem, bez kterých bych nemohla tyto aktivity realizovat.

V neposlední řadě také děkuji své rodině a přátelům za obrovskou podporu.

Obsah

1. Úvod	11
1.1. Cíl práce	12
2. Východiska.....	13
2.1. Tvořivost.....	13
2.1.1. Definice tvořivosti.....	13
2.1.2. Rozvoj tvořivosti	14
2.1.3. Výchova k tvořivosti	15
2.2. Exprese	15
2.3. Výrazová hra.....	16
2.4. Zážitek a prožitek.....	16
2.5. Pedagogický konstruktivismus	18
2.6. Artefiletika	19
2.6.1. Definice.....	19
2.6.2. Vývoj artefiletiky.....	21
2.6.3. Cíle	22
2.6.4. Vyjadřovací prostředky v artefiletice.....	22
2.6.5. Principy artefiletické koncepce	23
2.6.6. Prekoncept a koncept v artefiletice	24
2.6.7. Salutogenetický charakter artefiletiky	24
2.6.8. Výtvarné prostředky.....	25
2.6.9. Osobnost pedagoga v artefiletice.....	26
2.7. Arteterapie a artefiletika	28
2.8. Osobní růst	29
2.8.1. Osobnost	29
2.8.2. Vývoj osobnosti	30
2.8.3. Osobní růst podle Erika Eriksona.....	30

2.8.4.	Stadia kognitivního vývoje podle Jeana Piageta.....	33
2.8.5.	Vliv kresby na osobní růst.....	34
2.8.6.	Přínosy artefiletiky pro osobní růst	37
2.9.	Charakteristika mladšího školního věku.....	38
2.9.1.	Ontogenetické zvláštnosti	40
2.9.2.	Vývoj kresby	42
2.9.3.	Vývojová období dětského výtvarného projevu podle J. Piageta	43
3.	Metodika	44
3.1.	Projekt	44
3.1.1.	O projektu.....	44
3.1.2.	Struktura.....	45
3.2.	Soubor artefiletických aktivit a jejich realizace	48
3.2.1.	Hlavička pedagogických příprav	48
3.2.2.	Příprava vyučovací hodiny č. 1:	50
3.2.3.	Příprava vyučovací hodiny č. 2:	54
3.2.4.	Příprava vyučovací hodiny č. 3:	57
3.2.5.	Příprava vyučovací hodiny č. 4:	60
3.2.6.	Příprava vyučovací hodiny č. 5:	63
3.2.7.	Příprava vyučovací hodiny č. 6:	66
3.2.8.	Příprava vyučovací hodiny č. 7:	69
3.2.9.	Příprava vyučovací hodiny č. 8:	71
3.2.10.	Příprava vyučovací hodiny č. 9:	73
3.2.11.	Příprava vyučovací hodiny č. 10:	75
3.2.12.	Příprava vyučovací hodiny č. 11:	77
3.2.13.	Reflexe	79
4.	Závěr.....	81
5.	Bibliografie.....	83
6.	Seznam příloh	88

7. Přílohy.....	89
-----------------	----

1. Úvod

"Vytvoření něčeho nového se neuskutečňuje intelektem, nýbrž hravým instinktem, který jedná z vnitřní nutnosti. Tvůrčí mysl si pohrává s předměty, které má v lásce."

- Carl Gustav Jung

Výtvarná tvorba pro je pro mě zásadní již od dětství, kdy jsem se věnovala výtvarným kroužkům v mimoškolním vzdělání a volný čas trávila kresbou a to včetně přestávek mezi vyučováním. Tvořivou činnost, například kresbu a malbu, považuji za základ neverbálního vyjadřování. Pro socializaci je ale stejně důležitá komunikace slovem. Proto jsem si jako téma své diplomové práce vybrala artefiletiku, která využívá obou těchto složek k rozvoji tvořivosti a kreativity, k odbourávání komunikačních bariér a tím pomáhá člověku v osobním rozvoji.

Mladší školní věk, na který jsem se ve své práci zaměřila, je důležitým obdobím v lidském životě. Právě artefiletika je jednou z cest, jak podporovat zdravý vývoj dítěte, jeho duševní vyrovnanost a citovou odolnost. Rozvíjí také řadu sociálních a komunikačních dovedností, učí, jak zaujmout realistický postoj k ostatním i k sobě a zároveň napomáhá k sebevědomému hodnocení sebe samého.

Ve své práci jsem se částečně dotkla i příbuzného oboru artefiletiky, kterým je arteterapie. Oba obory vycházejí ze stejného základu, uplatnění však nacházejí v různých oblastech práce s lidskou psychikou. Arteterapie, ze které artefiletika vzešla, se věnuje především práci s klienty ve zdravotnických zařízeních a její význam spočívá v tom, že pomáhá diagnostikovat problém nebo poruchu a následně se naučit pomocí terapeutických metod problém zvládnout. Cílem arteterapie není vytvořit umělecké dílo, ani rozvíjet výtvarné dovednosti, ale pomoci při redukci psychických potíží, konfliktů vnitřních i s okolním světem, pomoci se sebepoznáním, naučit se zacházet s emocemi vlastními i ostatních lidí.

Artefiletika, která je ústředním motivem mojí práce, je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výtvarné tvorby a výchovy. Artefiletika ale není jedinou formou uměleckých zážitkových aktivit, je zde například muzikofiletika, dramatická výchova, tanec. Při artefiletické výchově je důležitý rozhovor, který naučí interpretovat tvorbu vlastní i umění jako takové. Důležitá je i následná reflexe, která pomáhá vytvářet v sobě nové způsoby myšlení, náhledu na svět i na sebe samého. Učí nás respektu k jiným i k sobě, pomáhá k vzájemné inspiraci a rozvoji emoční inteligence. Pro mě osobně je seznámení se s artefiletikou velkou motivací pro moji činnost v oboru, který jsem si zvolila jako své budoucí povolání.

Diplomovou práci jsem rozdělila do dvou částí. V první, teoretické části, se zabývám východisky, ke kterým jsem podklady čerpala z odborné literatury a dostupných odborných pramenů - Slavíková V., Slavík J., Eliášová S. aj. Druhá část mé práce je věnována metodice. Podklady pro tuto část mé práce jsem čerpala z praktického prostředí a představují jedenáct artefietických příprav, které jsem uskutečnila během souvislé praxe, se žáky mladšího školního věku v družině Centra dětí a mládeže v České Kamenici.

1.1. Cíl práce

Cílem mé diplomové práce je vytvořit a zrealizovat výchovný projekt, zaměřený na prožitkovou formu výchovy pro děti mladšího školního věku.

Soubor artefietických aktivit tvoří jedenáct příprav. Přínosem těchto aktivit je, že prohlubují důvěru mezi dětmi a jejich učiteli. Dále rozvíjí fantazii, tvořivost, osobnost a sociální kompetence dítěte. Napomáhají k sebepoznávání, sebevyjádření, rozvoji emocí, poznání výtvarné kultury a k prevenci psychických a sociálních patologií. Určené jsou pro děti mladšího školního věku ve školním i mimoškolním vzdělávání.

2. Východiska

2.1. Tvořivost

2.1.1. Definice tvořivosti

Schopnost tvůrčího myšlení je podle Petrové podmíněna několika základními předpoklady, fantazií, inspirací a intuicí. Fantazie umožňuje pohled na věci a vztahy neobvyklým způsobem, inspirace je nápad, jak tuto fantazii uskutečnit, intuice přináší překvapivá podvědomá řešení.

Tvůrčí proces probíhá v několika etapách. Důležitým prvkem tohoto procesu je příprava, kdy se tvůrce v problému orientuje, sbírá informace, problému porozumí a formuluje jej. V další fázi problém dozrává, je nevědomě zpracováván, aby v další fázi došlo k náhlému pochopení nalezením souvislostí. Ve čtvrté fázi je problém vědomě zpracován, v závěrečné fázi dochází k ověření kvality řešení a jeho společenského přínosu.¹

Tvořivost podle Nakonečného je činnost, při níž hledáme a nalzáme více řešení, jejichž výsledkem je něco nového, správného, původního, neobvyklého a užitečného. Pro tuto činnost je nutná určitá míra inteligence, otevřenost při přijímání nových zkušeností, sebeovládání, odpovědnost, důvěra ve vlastní schopnosti a v neposlední řadě i překonávání strachu z neúspěchu.²

Tvořivost patří k základním fenoménům lidského chování a podstaty bytí. Jedná se o schopnost nalézat propojení mezi věcmi či myšlenkami, které již známe a jejich kombinací docílit vytvoření něčeho nového. Reynold Bean Pojednává tvořivost jako proces, kdy tvůrce na základě svého prvotního nápadu dosáhne řešení, chápe tedy tvořivost jako proces i jako výsledný produkt.³

Jaroslav Uždil chápe pojem tvořivost jako propojení více složek. Ať už jde o vlastní činnosti na základě vlastního zážitku z probíhajícího výkonu, schopnost analýzy ze subjektivního i objektivního pohledu a dosažení cíle.⁴

¹ PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty)*. Praha: Vodnář, 1999. ISBN isbn80-86226-05-0.

² NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

³ BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Čes. vyd. Praha: Portál, 1995. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-035-9.

⁴ UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Odborná literatura pro učitele.

Mezi tvořivé vlastnosti se řadí např. citlivost k vlastnímu zážitku a k vlastní práci, koncentrované vnímání, schopnost přeskupovat a měnit vztahy mezi věcmi, vytvářet rychle syntézu a smysluplně organizovat. Výtvarná tvorba podporuje výtvarnou tvořivost, a také tvořivost v myšlení a jednání.

Abychom nenarušili soustavný růst představ, které dítě má o viditelném světě a neviditelných vztazích, je nutné rozvoj tvořivosti podporovat s přihlédnutím na věk konkrétního dítěte.⁵

2.1.2. Rozvoj tvořivosti

Tvořivost lze rozvíjet u každého člověka a v každém věku. Tvořivost je však důležité rozvíjet již v dětství, kdy je potřeba dětem poskytnout co nejvíce podnětů a možností, které podpoří jejich tvůrčí schopnosti.

Bean tvrdí, že je důležité tvořivost rozvíjet již od útlého věku dítěte, protože tvořivost je přirozenou reakcí na okolní svět. Pokud umožníme dítěti rozvíjet jeho tvůrčí potenciál, pomáháme mu tak získávat důvěru k vlastním schopnostem, získávat sebevědomí, sebeúctu a pocit vnitřní svobody. Schopnost tvořit dítěti pomáhá vyjadřovat své city a pocity. Sebevědomí, které při rozvoji tvořivosti dítě získá, mu významně usnadňuje komunikaci a orientaci v mezilidských vztazích. Díky těmto vlastnostem se tvořiví lidé chovají a jednají jako celistvé osobnosti.⁶

J. Němec, J. Hlavsa i ostatní autoři se shodují, že tvořivost pomáhá člověku úspěšněji zvládat nepříznivé životní situace, protože kreativní pohled na život a svět kolem umožňuje snadněji najít řešení.

Kreativita pomáhá vytvářet nové hodnoty a uchovávat ty stávající, je zaměřena na tvorbu v rozličných oblastech, znamená to, že je zaměřena na prospěch společnosti, zároveň má významný kladný vliv zpět na tvůrce tím, že posiluje jeho morální vlastnosti a dále rozvíjí jeho schopnosti.⁷

⁵ UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

⁶ BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Čes. vyd. Praha: Portál, 1995. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-035-9.

⁷ PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty)*. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

2.1.3. Výchova k tvořivosti

„Hlavním cílem výchovy k tvořivosti je utvářet kreativní osobnost. Výchova směřující k utváření tvořivosti se proto nemůže omezit jen na výcvik určitých dovedností, návyků, byť i tvůrčího charakteru, řešit vybrané problémy spjaté s tvořivostí pouze určité lidské činnosti nebo jen podpořit úroveň výkon a optimalizovat sociální jednání. Příprava tvořivé osobnosti vyžaduje klást důraz na utváření potřeby potencionálně se chovat a jednat tvořivě v každé situaci, bez ohledu na faktický výsledek takového jednání a konání.“⁸

Tvořivost je nejdůležitějším a nejhodnotnějším rysem člověka. Proto je výchova k tvořivosti pojímána jako základ pro kombinaci výchovného působení a vlastní samostatnosti. V podněcování tvořivosti, jako základního prvku výchovy, sehrává hlavní roli rodina a škola. Pod jejich vlivem si dítě formuje základní životní postoje, vytváří si hodnotové orientace, a afektivní předpoklady, např. zvědavost, imaginaci, komplexnost pohledu.

Krátký pokles zájmu o tvořivost je možno zaznamenat při nástupu do školy. Dítě se musí přizpůsobit novým okolnostem a požadavkům školy na dodržování pravidel. Je proto žádoucí, aby učitelé při vyučování tvůrčích a výrazových předmětů, navázali na přirozenou schopnost dítěte hrát si a tvořit.⁹

2.2. Exprese

Slavík expresi definuje jako specifickou, citově zabarvenou a více nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka. Tento způsob vyjadřování je spontánní, ale zároveň uspořádaný a je hluboce individuální, neboť vychází z vnitřních pocitů tvůrce, z jeho jedinečnosti. V tomto prostoru tedy nachází nejen seberealizaci, ale zároveň vyjadřuje svůj vztah ke společnosti. Autor při tvorbě sděluje své pocity, více nebo méně odhaluje svůj vnitřní svět, interpretuje vlastní zkušenosti, ale nic nepředstírá a nenabízí žádné zjevné vyjádření.¹⁰ Dle Arnheima jsou expresivní kvality uměleckým prostředkem komunikace.

⁸ SEMRÁD, J: *Výchova tvořivosti a životní styl*. In: Tvořivá škola. Brno, Paido 1998.

⁹ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1. str. 146-147

¹⁰ POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ. *Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8. str. 6

Expresa je tvůrčím prostředkem k vyjádření individuality. Je prostorem pro jedinečnost, projektivnost a seberealizaci. Jejím zdrojem je fantazijní imaginace, jejím vyjadřovacím prostředkem je obraz jako symbol vnitřní svobody.¹¹

2.3. Výrazová hra

Všechny umělecké činnosti, i s jejich pomocnými aktivitami, jsou v artefietice zahrnuty pod společný termín – výrazová hra. Výrazové hře se můžeme věnovat jako hře bez konkrétního nebo předem daného účelu, ale používáme ji především jako soběstačnou tvořivou činnost, která je zaměřena na poznávání a učení. Termín „výrazová hra“ má označovat to, co mají společné výrazové tvůrčí aktivity dítěte s obdobnými kulturními projevy ve společnosti. V takové hře mohou být spojeny různé typy výrazových aktivit, včetně slovního vyjádření. Poznatky získané prostřednictvím výrazové hry obvykle zanechávají v paměti hlubší stopu.¹²

„Výrazová hra je imaginativní a kreativní symbolická výrazová aktivita, navozená v učební úloze námětem a více, či méně vymezená pravidly, která účastníkům artefietického díla umožňuje smyslově uchopit nebo umělecky vyjadřovat příslušnou verzi fiktivního světa, zažívat ji jako působivou část jejich fyzického bytí a posléze ji i reflektovat jako projev vlastní duševní reality v souvislostech lidské kultury.“¹³

2.4. Zážitek a prožitek

Prožívání je základem lidské psychiky. Jde o neustálý proces, pohyb, směřování, prožívání vnitřní pravdy, který je vždy vnitřně vnímán v momentálním nastavení psychiky.

Ivo Jirásek (2004) tvrdí, že pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.

¹¹ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3. str. 104-106

¹² SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1. str. 174-175

¹³ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

Zážitková pedagogika směřuje svůj cíl k využití edukačního potenciálu z prožitku tak, aby mohl být převeden do zkušenosti a k pochopení dalších vrstev širších kulturních a společenských souvislostí.

Prožitek a zážitek nejsou v zážitkové pedagogice termíny zcela shodné. Rozlišení mezi prožitkem a zážitkem je shledáváno především v časovém modu. Prožitek je spojen s aktivitou v přítomném čase. Jakmile se stane aktivitou minulou, tzn. něčím, k čemu se vracíme nebo obracíme, jedná se již o zážitek. V těchto bodech se artefietika shoduje s cíli a obsahy zážitkové pedagogiky.

Slavík (2001) předkládá následující pojetí zážitku a prožitku: „*Slovem ‚zážitek‘ tedy označujeme osobní přístup k určité životní situaci, kterou jsme díky zážitku uchopili a můžeme se k ní ve vzpomínkách navracet... Zážitkem je to, co ze situace můžeme uchopit, pamatovat si a dále s tím v myšlenkách, v představách nebo fakticky zacházet. Jinými slovy: ačkoliv situaci prožíváme zde a nyní, zážitkem je pro nás v konečném důsledku to, co si ze situace odnášíme jako vzpomínky, více nebo méně přístupné pro opakovaný návrat.*“

Prožitek spojujeme s jistou hloubkou vnitřních procesů, kdežto zážitek je spojen s vnějšími podněty. Prožitek nebo zážitek, a jejich reflexe, jsou vždy spjaty s vlastní osobou prožívajícího. Jde vždy o emoce, a právě výchova uměním se stává důležitou součástí celého komplexu vzdělávání.

Kromě emocí dochází při prožitku k určitému stupni porozumění, což znamená, že chápeme způsob zacházení s realitou někoho jiného podle jím uznávaných zákonitostí. Abychom porozuměli, musí následovat vysvětlení si cizí reality podle našich zákonitostí a její pochopení. K pochopení dochází buď formou porozumění, to znamená rozumem nebo formou pochopení, to znamená citem. Obojí je důležité pro proces poznávání, kdy v procesu vytváření díla odhalujeme smysl a souvislosti.

V zážitkové pedagogice je důležitou složkou reflexe. Pokud zážitek či prožitek není reflektován, jeho působnost je omezená.¹⁴

Důležité pro artefietiku je rozlišit pojem zážitek a prožitek. Prožitek je ta část zážitku, kterou vnímáme jako cit nebo jako pocit–do určité míry i tělesný, případně i pohybový a smyslový, např., strach, bolest, radost, dojem, závan, zvuk. O prožitcích se často mluví obrazně a proto je jedním z úkolů výtvarných a i jiných uměleckých oborů naučit žáky, aby byli schopní svá prožívání obrazně vyjádřit. Způsobem, kterým své prožitky přijímáme a následně vyjadřujeme, určuje kvalitu našeho života. Pro kvalitní vztahy s ostatními lidmi, zejména se svými blízkými je důležité, abychom pro ně byli srozumitelní.

¹⁴ GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 2011. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-394-3. str. 136-139

Prožitkům je nutné se učit prostřednictvím komunikace v sociálním prostředí. Pro dítě mají jeho prožitky, které si vytváří ve školním prostředí, významný vliv na kvalitu učení a jeho postavení ve společnosti. Důležitou roli proto zastává artefietika.

2.5. Pedagogický konstruktivismus

Výuka, která je pojata ve smyslu konstruktivismu, ze kterého artefietika vychází, má za cíl vést žáky k samostatnosti, logickému myšlení a k představivosti. Žák je motivován k tomu, aby přemýšlel o tématu a utřídil si své dosavadní poznatky a zkušenosti. Při práci s novými poznatky si na základě svých dosavadních znalostí uvědomuje jejich význam a tyto poznatky propojuje s tím, co o tématu již ví.

Teorie konstruktivismu staví učitele do nové role. Stává se spíše zprostředkovatelem, který pomáhá žákovi pochopit učební látku, pomocí komunikace a pokládáním vhodných otázek vede žáka k tomu, aby se naučil věci zjišťovat a zkoušet sám. Pomáhá tak k vlastnímu porozumění vyučovací látce.

Proti tomuto pojetí výuky se ale staví i kritika, která poukazuje na nedostačující efektivitu získávání komplexního systému vědomostí metodou konstruktivního přístupu. Východiskem při používání této metody by bylo kombinovat ji s tradiční formou výuky.¹⁵

¹⁵ *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2012 [cit. 2021-6-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/OU/15665/POJMOTVORNY-PROCES-PEDAGOGICKY-KONSTRUKTIVISMUS.html/>

2.6. Artefiletika

2.6.1. Definice

„Arte“ = těsná vazba k umění, jedná se o veškeré tvořivé činnosti a jevy v běžném životě, jako např. umělecké projevy v galerii, dětské kreslení a malování, koncerty, fotografování, kultura oblékání apod. „Filetický“ = výchova propojující emocionální, sociální a intelektuální vývoj. Tento způsob výchovy pojednává o tvůrčím expresivním projevu a osobních zážitcích dítěte, které se tak snaží hodnotit věci okolo sebe, ale také samo sebe. Na základě toho pak poznávat, komunikovat a následně najít uplatnění v životě a ve společnosti – socializace.

Artefiletika pojednává o specifickém přístupu k uplatnění uměleckých aktivit ve výchově a vzdělávání. Tento obor vyplývá z arteterapie a výtvarné výchovy. Důležitá je pro ni tedy „vizualita“, tedy vidění ovlivněné kulturou a výtvarná tvorba. Uplatnit artefiletiku lze v různých formách výchovy, ať už se jedná o výtvarnou, hudební, literární, nebo dramatickou. V rámci této diplomové práce se však budeme zaměřovat na výtvarnou formu.¹⁶

V praxi se artefiletika vyznačuje jak uměleckou tvorbou žáků, tak reflexí a dialogem mezi žáky. Důležité tedy je mít dostatek času nejen na samotnou tvorbu, ale také na následný rozhovor o zážitcích z této tvorby a o případných dalších kulturních souvislostech, které v danou chvíli z této tvorby vyplývají. Znamená to všímání si rozdílů v pojetí tématu jednotlivci podle jejich vlastních zkušeností. Tyto zkušenosti jsou ovlivněny nejbližším sociálním okolím, ale také působením mediální komunikace (např. internet, televize). Osobní zkušeností pak jedinec vnímá a posuzuje svět. Málokdy si však člověk uvědomuje klíčovou roli své zkušenosti v poznávání a hodnocení, a to především z toho důvodu,

že ji vnímá tak přirozeně a spontánně, že ji vlastně ignoruje. Proto je vždy součástí artefiletiky **reflektivní dialog**, kdy se dítě prostřednictvím něho poznává, uvědomuje si své zkušenosti, učí se a tím rozvíjí nejen své komunikační, ale také sociální dovednosti. V reflektivním dialogu si děti mají možnost postupně všimnout různých stránek a souvislostí své tvorby a následně o nich mezi sebou diskutovat. V rámci reflektivního dialogu si děti všímají souvislostí a stránek své tvorby a s ostatními o nich následně dovedou diskutovat. Nové postřehy tak bývají východiskem nejen pro další přemýšlení, ale také pro poznávání kultury nebo rozmanitosti lidských záležitostí – osobní zkušenost vs. kulturní souvislosti a jejich propojení.

¹⁶ 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. ISBN 978-80-7361-079-1. str. 8

Prohloubení poznávání = vzdělávací motivy. Jedná se o výtvarný projev, kdy se střetává osobité pojetí (jak konkrétně dítě vnímá a vyjadřuje konkrétní věc, situaci, emoci) a vzdělávací motiv (jak ji znázorňuje tradiční společenská kultura).

Směřování vzdělávacích motivů:

1. k sebepoznávání v kulturních souvislostech (jednotlivec) – tzv. introvertní vzdělávací motivy
2. k poznávání prostředí (společnost, kultura, příroda) – tzv. extrovertní vzdělávací motivy

Mezi znaky artefiletiky patří nejen onen reflektivní dialog, ale také **systematická práce se vzdělávacími motivy**. Tím se liší od ostatních forem vzdělávání. Dítě se tak v této formě učí poznávat nejen sebe (udržení psychického zdraví), ale také svět, který ho obklopuje. Na základě tohoto poznávání dokáže dítě ovlivnit svůj osobní rozvoj. Sebepoznání totiž ovlivňuje osobní růst jedince – uvědomování, obohacování a prohlubování prožitků.¹⁷

Další poznávací rys v oblasti artefiletiky, je **propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého**. Jedná se o sebepoznávání, kdy dochází k uvědomování, obohacování a prohlubování prožitků, které stejně jako systematická práce se vzdělávacími motivy napomáhá k udržení si psychického zdraví – zvládnutí a zacházení s prožitky. Sebepoznávání je možné pouze tehdy, je-li založeno na srovnávání vlastního sebeobrazu s ostatními lidmi, především se jedná o jejich chování a způsob myšlení. Při sebepoznávání tak dítě dokáže zjistit, v čem je stejné s ostatními, nebo v čem se od nich naopak liší a jak ho vnímá okolí. Reflektivní dialog tak napomáhá procesu sebepoznávání i poznávání svého okolí.¹⁸

Prostřednictvím artefiletiky je tak v dětech možné podporovat realistické postoje, rozvíjet jejich sociální dovednosti, kdy je pro ně jednodušší se začlenit do společnosti, zvyšovat citovou odolnost a dovednost se lépe vyjadřovat. U dětí tak dochází k pozitivní prevenci v rámci nejen duševních, ale také sociálních problémů, popřípadě k jejich rehabilitaci.

„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání

¹⁷ Sebepoznávání je proces, který není nikdy ukončen, probíhá po celý život. Pomáhá nám pojmenovat naše schopnosti, zájmy, hodnoty, silné a slabé stránky a díky tomu pochopit vlastní životní role, poslání a priority. Čím lépe se známe, tím jsou všechna naše rozhodnutí vědomější a svobodnější. Sebepoznání je základem rozvoje člověka, cestou svobody, pravdy a směřováním k moudrosti (Sebepoznávání [online]).

¹⁸ 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. ISBN 978-80-7361-079-1. str. 9 až 10

i sebezpoznavání prostřednictvím reflektivního dialogu a o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění“.¹⁹

Artefiletika je, jak již z předešlého textu vyplývá, výchovná a vzdělávací koncepce (obor), která je založená na propojení expresivní tvorby s reflexí a to formou dialogu. Právě exprese je ve výchově i v životě člověka důležitá – výtvarné vnímání mezi lidmi. Expresivní díla se však uplatňují pouze v určitých systémech aktivit, kdy se využívají specifické předměty a motivy, tím se může stát tato exprese věrohodnou, tedy účinnou. Artefiletika tak pojednává o způsobu jednání a vztazích mezi lidmi (sociální řád, součinnost mezi lidmi), kdy je možné expresi nejen zkoumat, ale také využívat.

Zaměření artefiletiky: podpora rozvoje osobnosti v oblasti prosociální, kulturní a ekologické, ale také je také zaměřena na didaktický výzkum a didaktické využívání různých determinantů rozvoje, mezi které patří psychické, sociální a kulturní faktory.

V rámci expresivní tvorby a komunikace o této tvorbě, artefiletika napomáhá aktivně poznávat lidskou subjektivní kulturu a to prostřednictvím expresivní symbolizace.

V rámci artefiletiky se klade důraz na vzájemné obohacování a podporu citlivosti ve vnímání shoda odlišností s ostatními a pro tyto situace je schopnost empatie nezbytná a zároveň je při nich rozvíjena. (Slavík, 2003)

2.6.2. Vývoj artefiletiky

Artefiletika (propojení exprese a reflexe) se vyvíjí od 90. let 20. století. První dílo, které směřovalo k artefiletice, bylo vytvořeno autory Janem Slavíkem a Jaroslavem Bláhou: *Alternativní osnovy výtvarné výchovy pro gymnázia* a to v roce 1991. První ze zmíněných autorů v tomto díle popsal základ koncepce těchto osnov jako zážitkové, reflektivní a dialogické, které: „*Je chápáno jako objevování sebe sama uprostřed světa lidí, přírody a věcí prostřednictvím hry a tvorby*“. „*Poukaz k terapii se v citátu zjevně nemá týkat léčby, ale obecného principu prevence psychosociálních potíží a podpory duševní vyrovnanosti založené na porozumění pro obsah expresivní*

¹⁹ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1. str. 15

tvorby“²⁰. V tomto období se vytvářely alternativní modely výchovy a vzdělávání především v návaznosti na reformní pedagogické hnutí (vliv duchovní výchovy) – odpor proti formalismu, hledání skutečného bytí a vlastních hodnot.

2.6.3. Cíle

„Cílem artefiletiky je obohacování kulturního kapitálu žáků prostřednictvím uměleckých aktivit uskutečňovaných v žákovské skupině. Žáci dostávají prostor k vyjádření vlastních zkušeností, poznatků, přání a citů. Učitel zde hraje roli podněcovatele, podporuje žáky a objasňuje širší souvislosti.“ (Slavík 2001)

Hlavním cílem artefiletiky je učit se symbolicky vyjadřovat. Jejím prostřednictvím lze získávat schopnost poznávat a citlivě vnímat sebe i okolní svět pomocí uměleckých zážitků, vycházejících z vlastního tvořivého projevu. Tato metoda, tzv. pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch, pomáhá předcházet selhávání v těchto oblastech života. Rozvíjení tvůrčí kulturní a prosociální aktivity snižuje pravděpodobnost vzniku psychopatologického a sociopatologického jednání.²¹

2.6.4. Vyjadřovací prostředky v artefiletice

Výtvarné výrazové (vyjadřovací) prostředky jsou stavebními články výtvarné formy. Za hlavní z nich lze považovat tvar, barva, linie, světlo a prostor.²²

V artefiletice není způsob výtvarného vyjádření, tedy technika nebo materiály použité při výtvarné tvorbě, určujícím prvkem, ale podřizují se obsahovému záměru. Neznamena to však, že artefiletika opomíjí výtvarné vyjadřovací prostředky, že s nimi výchovně nepracuje, že je nevyužívá v procesech a formách výtvarné činnosti. Pohlíží však na ně ve skutečnosti jen jako na prostředky, nikoliv jako na cíl své snahy. Pro artefiletiku jsou podstatné především možnosti výtvarných prostředků poskytující

²⁰ SLAVÍK, Jan. 2015. *Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92.

²¹ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8. str. 13-14

²² BLÁHA, Jaroslav a Jan SLAVÍK. *Průvodce výtvarným uměním V. 2. Úvaly*: ALBRA, spol., 2007. ISBN 80-7361-038-8.

vyjádření určitého obsahu. Výtvarné prostředky lze dále využít k zachycení duševního stavu a k odreagování.

V artefiletice není rozpracování technik, tj. zvládnutí výtvarného řemesla. Mnohem více jde o to, aby technika, která není dokonale zvládnutá, netlumila autentičnost výrazu. V případech, kdy autor není zcela schopen technicky vyjádřit svůj záměr, je důležité vést s učitelem rozhovor o pocitech při jeho tvorbě. Technika tedy není něčím, co přichází k žákovi zvnějšku, ale pokud je přijata za vlastní a zažita ve své podstatě, je využívána jako nástroj pro sdělení nevyslovitelného.²³

2.6.5. Principy artefiletické koncepce

Jakákoliv koncepce, která usiluje o propojování teorie s praxí, musí vycházet z vědomí, že formulovat programové principy je jednou z podmínek myšlenkové ucelenosti. Pokud by nedocházelo k provázání abstraktních teoretických pojmů se sítí pojmů konkrétnějších, tedy bez spojení teorie s empirií a výzkumem praxe, cíle by nebylo možno dosáhnout. Tato pojmová soustava je postavena na principech odbornosti, kam patří výběr témat, určení metodických postupů a cílů hodnotící postoje.

Artefiletika je postavena na třech základních principech. Prvním z principů je spojení exprese s reflexí. Návaznost mezi tvorbou a poznáváním, je pro expresivní výchovné obory podstatná. Reflexe předpokládá spolupráci při zkoumání díla a dialog k výkladu díla. Dialog provázející reflexi je v artefiletice nazýván reflektivní dialog, který je považován za hlavní nástroj učení a poznávání.

Poznávacími motivy v artefiletice je inspirace navozena expresivní tvorbou a dialogem o ní.

Znamená to tedy rozbor obsahu nebo tématu a vedení dialogu o něm. Druhý artefiletický princip je zaměřen na vztah mezi vzdělávací teorií a praxí. Třetí princip se nazývá explanační pojetí oboru. Explanace, neboli vysvětlení, znamená, že učitel má na zřeteli to, že nejen formuluje náměty nebo doporučení, ale že vysvětluje žákům do potřebné hloubky důvody a způsoby pojetí.²⁴

²³ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3. Str. 179-180

²⁴ SLAVÍK, Jan. 2015. *Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe*. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92.

2.6.6. Prekoncept a koncept v artefiletice

Prekoncept lze definovat jako osobní názor, subjektivní koncepce či teorie opírající se o intuici, individuální zkušenost. Prekoncept se často liší od odborného či vědeckého poznatku. Konceptem se pak rozumí určité pojetí či pojem.

Plán a průběh hodiny výtvarného umění podle artefiletické koncepce se skládá z několika částí. Pedagog po předem připravené teoretické přípravě stanoví námět, strategii a cíl. Do výrazové hry vstupuje žák s předloženým námětem. Každý žák pojme námět svým osobitým způsobem v návaznosti na vlastní prekoncept. Námět je dán jako konkrétní úloha, na které děti při hodině pracují. Znamená to, že dítě v tvorbě vyjádří rozdílnost svého vnímání námětu, což je dáno rozdílnou zkušeností ve vnímání situací, osob nebo předmětů a tím potvrzuje svou individualitu, svou jedinečnost. *„Prekoncept je individuálně osobitá a v posledku sdělitelná jednotka duševní reality, kterou lze vyjadřovat různými druhy výrazu a pojmenovat ji nebo vysvětlovat. Lze vyjadřovat i vzpomínky na jedinečné zážitky, které nějak s prekonceptem souvisejí a dodávají mu osobitost.“* (Slavík, 2004, s. 145) Prekoncept chápeme jako to, co se nám vybaví v souvislosti s určitým výrazem, kterému ale musíme rozumět. Vzhledem k tomu, že děti pracují ve skupině, je zřejmé, že jejich prekoncepty se dostanou do konfrontace s prekoncepty ostatních. To znamená, že je prekoncept porovnáván a je o něm veden dialog. Dochází tedy k socio-kognitivnímu konfliktu, který je veden pod dohledem pedagoga a vede děti k porozumění konceptu a tím i k porozumění prekonceptům ostatních účastníků.

2.6.7. Salutogenetický charakter artefiletiky

Salutogeneze je dle Antonovského proces umožňující lepší vyrovnání se v životě se zátěží.

Pojem salutogeneze zavedl Aaron Antonovsky (1987) do medicíny jako nutnost zkoumání původu zdraví a jeho podpory, poukázal především na rovnocennou důležitost hledání a využívání toho, co nás udržuje zdravými, stejně jako hledání a využívání poznatků o tom, co nás činí nemocnými. Toto preventivní hledisko, se nazývá odvrácení rizik.

Artefiletika je plnohodnotným salutogenetickým doplněním arteterapie. Artefiletické programy slouží primárně k výchově a rozvoji pozitivních schopností a vlastností jedince. K citlivosti a vnímavosti estetických hodnot a zlepšování kvality života pomocí tvořivosti a zároveň mají velký význam v prevenci psychických a sociálních patologií (Slavík, 1997, 2004b). Podle Stuburka (2000), pokud

z konceptu definice psychoterapie odmyslíme její spojení s pojmem nemoc, vidíme, že je to právě artefietika, která podporuje proces sebepoznávání, sebezpřijetí a zrání osobnosti, pomáhá zvládnutí krizí a umožňuje jejich využití pro osobní růst“.²⁵

Artefietický program – salutogeneze učí subjektivně hodnotit podmínky, ve kterých se jedinec nachází a získat schopnost vyrovnat se s nároky, které jsou na něj kladeny, a tyto okolnosti zvládnout a řešit. Proto každý jedinec potřebuje pocit srozumitelnosti světa kolem sebe, pocit smysluplnosti svého života, a pocit ovladatelnosti svých záležitostí.²⁶

2.6.8. Výtvarné prostředky

Dítě musí umět pojmenovat alespoň ty nejdůležitější výtvarné prostředky a aktivně je používat při rozmanité výtvarné činnosti. Uvědomovat si i pocitově jejich různé vlastnosti a rozumět jejich funkcím a zároveň umět tyto funkce popsat a vysvětlit. Důležité je, aby bylo schopno určit vztahy mezi výtvarnou tvorbou a okolním světem.

Mezi výtvarné prostředky řadíme:

- Výtvarné prvky – linie, body, barvy a jejich odstíny, tvary plošné i prostorové, světlo a stín, kvalita povrchu (hrubost, hladkost)
- Výtvarné techniky – kresba, malba, modelování
- Výtvarné nástroje – tužka, pastelka, voskovky, štětce, nůžky
- Výtvarné materiály – papír, textil, modelovací hmoty
- Výtvarná kompozice – vztahy mezi výtvarnými prvky, proporcionalita, uspořádání či řazení výtvarných prvků podle určitého řádu – rytmu, symetrie či asymetrie, jímž je navozena představa klidu nebo pohybu, napětí (kontrastu) nebo souladu (harmonie)
- Výtvarné symboly – jejich obsahy, které vycházejí z obraznosti, představivosti a fantazie.
- Procesy tvorby – v tomto věkovém období tvorba bude vykazovat zejména zjednodušení, náznak, nadsázku, typizaci, ale i personifikaci (zosobnění); procesy tvorby jsou závislé na vývojových zvláštностech tohoto věkového období

²⁵ Závora, J. *Salutogenetický charakter artefietiky Jana Slavíka*. Psychoterapie, 2009, r. 3, č. 3-4, s. 220-223.

²⁶ JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5. str. 281-283

2.6.9. Osobnost pedagoga v artefiletice

Posláním každého pedagoga je podle Stanislava Bendla rozvíjení a pěstování vlastností, hodnot a postojů, které prospívají jak vychovávaným, tak ostatním lidem, společnosti.²⁷

V oblasti artefiletiky jsou na osobnost, která se jí bude chtít zabývat, kladeny specifické nároky, neboť ochranné bariéry profesionální distance jsou posunuty blíže k citlivému jádru osobnosti, než je tomu u běžného učitele. Učitel by dle Slavíka měl mít dispozice k osobnostní zralosti a moudrosti.

Důležité je, aby učitel dokázal vytvořit atmosféru vzájemné důvěry. Pokud žák ví, že mu učitel důvěřuje, dovede pak lépe rozvíjet sám sebe a svou sebejistotu, ale také věnuje učiteli více pozornosti.²⁸

Nepostradatelný je především pocit bezpečí a vzájemná důvěra proto by učitel měl artefiletiku realizovat ve vhodném prostředí. Je to z toho důvodu, že při společném vstupování do konceptů se lidé navzájem jeden pro druhého odkrývají a mohou zde řešit svá velká životní témata. Učitel musí umět respektovat míru odkrytosti, kdy si člověk i nadále ponechává část svého tajemství, nechat mu potřebný prostor pro jeho uchování a být vnímavý k této odkrytosti.

Artefiletika vychází z předpokladu, že učitel a jeho žáci mají vztahy, založené na vzájemné důvěře, respektu a ohledu ke svobodě osobnosti. Podstatná je v tomto ohledu ale také patřičná sebekázeň, která je potřebná pro duševní zdraví, neboť člověk, který sebekázeň postrádá, ubližuje nejen sobě, ale také svému okolí. Proto je vhodné, když si artefiletická skupina zavede, po vzájemné dohodě, svá vlastní pravidla komunikace a jednání, která musí dodržovat. Je dobré při zavádění pravidel myslet na to, že čím větší je svoboda účastníků skupiny (tvůrčí, expresivní i komunikační), tím více záleží na jejich respektu ke stanoveným etickým pravidlům.

V artefiletice je velice důležité mít velké znalosti o výtvarném umění a výtvarné kultuře. Základní myšlenkou artefiletiky je opakování konceptů, vyjadřovaných vždy novou formou. Učitel by měl umět pro své žáky objevovat různé kulturní formy konceptu, ke kterému právě zaměřili pozornost. Učitel tedy musí myslet na různé kulturní varianty, které patří ke stejnému obsahu. Tím má možnost ukázat

²⁷ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. str. 12

²⁸ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

svým žákům, že různé jevy a lidské osudy jsou si něčím podobné nebo dokonce stejné, ať už se jedná o jakoukoli epochu, ve které se odehrávají.²⁹

Základem pro přípravu učitelů, kteří chtějí artefietiku aplikovat v praxi, je vzdělání, které by vytvořilo předpoklady pro pedagogickou práci v oblasti uměleckých aktivit. Na tyto předpoklady by měla navazovat i další metodická úprava, která je zaměřena na konkrétní věkovou kategorii dětí.

Je žádoucí, aby učitel artefietiky neměl pouze odborné znalosti, ale také osobní kvality. Za takové kvality můžeme považovat nadhled při řešení otázek a problémů, citlivý a kladný vztah k dětem, se kterými tyto umělecké aktivity realizuje. V neposlední řadě je také důležité, aby byl učitel vyrovnaný, aby dokázal vnímat z odstupů sám sebe a věděl o citlivých stránkách své psychiky, které dovede zvládat. Přínosem pro obě strany je, pokud učitel projde speciálním zážitkovým výcvikem, kdy si může vyzkoušet v roli žáka artefietické metody sám na sobě a tím si vytvořit předpoklady pro hlubší sebepoznání, prohloubení empatie a další dispozice, které jsou potřebné pro tento typ práce.

Za vhodné učitele s výbornými předpoklady pro práci v artefietické oblasti, lze považovat ty, kteří mají nejen kladný vztah k dětem, ale také mají cit pro umělecký projev, dostatečně rozumí oblasti svého zájmu a jsou úspěšní ve své pedagogické práci. Učitelé s takovými předpoklady ve své praxi intuitivně směřují k tomuto pojetí, prohlubují své znalosti, získávají další zkušenosti a snaží se neustrnout v profesním vývoji.

Základní artefietické pravidlo, sejít se ve společném zážitku a vracet se k němu v reflektivním dialogu, je přínosné pro každého, kdo chce někoho vychovávat, vzdělávat a dobře si s ním porozumět.³⁰

Dalšími předpoklady pro psychosociální kompetence učitele (artefietika), je naučit se vést přátelsky kritickou diskusi, zajistit bezpečné a zároveň psychosociálně produktivní prostředí

Klíčové psychosociální dovednosti a znalosti pedagoga v artefietice:

1. Prosociální zaměření a znalost dynamiky práce se skupinou i jednotlivci
2. Komunikační (verbální i neverbální) a moderátorské schopnosti
3. Schopnost korektní a poznatkově podnětné zpětné vazby účastníkům
4. Tvořivost a schopnost improvizace
5. Zvládání konfliktu a produktivní práce s chybou

²⁹ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3. str. 178-179

³⁰ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1. str. 16

6. Zdravá potřebná míra sebejistoty a sociální extraverze
7. Schopnost empatie a vnímavosti (citlivosti) – vizuální i sociální
8. Schopnost soustavné sebereflexe³¹

Margaret Neumurgová tvrdí, že když je výuka výtvarné výchovy rutinou, tak odrazuje od spontánního a kreativního myšlení žáků, to následně děti nutí tvořit to, co již vědí, že je dobré.³² Proto je tedy důležité, dbát na to, aby i artefiletické aktivity nebyly stále stejné, ale aby každá výtvarná aktivita podněcovala kreativitu a tvořivost dítěte. I to je úkolem pedagoga artefiletiky.

2.7. Arteterapie a artefiletika

*„Arteterapii můžeme definovat dvojmým způsobem: z širšho 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“.*³³

Jan Slavík pojímá arteterapii jako psychoterapeutickou a psychodiagnostickou disciplínu, která využívá formy a prostředky odpovídající uměleckým formám k léčebným cílům.³⁴

Podle Richarda Jedličky je možné arteterapii chápat jako psychoterapeutickou disciplínu. Tato disciplína cíleně a systematicky využívá umělecké aktivity k rozpoznávání, léčení a k nápravě intrapsychických a psychosociálních problémů.³⁵

Hornáková arteterapii rozumí využívání výtvarného umění a výtvarné tvorby v procesu terapie. Pomocí výtvarné tvorby mohou nemocní lidé vyjádřit své poselství jinou než verbální cestou

³¹ JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

³² NAUMBURG, Margaret. *An Introduction to Art Therapy: Studies of the "Free" Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as Means of Diagnosis and Therapy*, New York: Teachers College Press, 1973. ISBN 978-0807724255 str. 137

³³ POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefiletika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3683-8. str. 7

³⁴ *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Přeložil Jan SLAVÍK. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7290-004-8. str. 35

³⁵ JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1. str. 421

a zároveň mají možnost přijmout informace o sobě, o světě jiných lidí a současně objevovat své možnosti. Také rozvoj tvořivosti může mít terapeutický efekt, za nejdůležitější lze považovat vztahy a interaktivní proces. V takovém procesu se vytváří a interpretuje samotné výtvarné dílo.³⁶

S arteterapií úzce souvisí artefiletika, která používá podobné postupy jako arteterapie, ne však v oblasti lékařství, ale v oblasti výchovy. Zde přispívá k sebepoznání, k rozvoji osobnosti a pozitivních rysů dětí i dospělých.³⁷

Jan Slavík artefiletiku pojímá jako spojujícím mezičlánkem mezi výtvarnou výchovou a arteterapií, která pro něj představuje rozšířenou či prohloubenou výtvarnou výchovu. Artefiletika, která na rozdíl od arteterapie nemá primárně léčebný charakter, ale spíše preventivní, tak může být jednoduše zařazena do běžné školní výuky ať už povinné nebo zájmové.³⁸

2.8. Osobní růst

2.8.1. Osobnost

Drapela (1998) definuje osobnost jako dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Výraz chování podle něho zahrnuje procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti sociální interakci atd.³⁹

Osobnost je individuální soubor duševních a tělesných vlastností člověka, které se utvářejí v průběhu vývoje a projevují se v sociálních vztazích. Podle Nekonečného, „*Je v tomto smyslu možné osobnost vnímat jako otevřený živý systém, který se vyznačuje určitou dynamickou organizací s určitým programem činností a určitým zaměřeným chováním reaktivního i aktivního typu.*“⁴⁰

³⁶ HORŇÁKOVÁ, M.: *Léčebná pedagogika*. Bratislava, Perfekt 1999. ISBN 80-968927-6-2

³⁷ POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefiletika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3683-8. str. 20

³⁸ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3. str. 182

³⁹ DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 2. opr. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-251-3. str. 14

⁴⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodňář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7. str. 142

2.8.2. Vývoj osobnosti

Vývoj osobnosti je individuální celoživotní psychosociální proces, ve kterém se prolínají vlivy dědičnosti, prostředí a subjektivní činitelé. Význam jednotlivých činitelů v procesu vývoje osobnosti nelze určit jednoznačně. Vytváří kombinace poměrně trvalých a konzistentních vlastností člověka, které ovlivňují jeho prožívání, myšlení a chování. Dědičnost a vnější vlivy určují základní podmínky, průběh a rozsah osobnostního vývoje. Osobnostní charakteristiky byly tradičně považované za výrazně dědičné, ukázalo se ale, že prostředí má na jejich utváření významný vliv. Pro formování osobnosti je důležité plnění vývojových úkolů, za takové úkoly lze považovat například úspěch v práci nebo ve škole, ale také navozování přátelství. Úspěch, nebo naopak selhání v těchto úkolech ovlivňují člověka a jeho charakter.⁴¹

2.8.3. Osobní růst podle Erika Eriksona

Erik Erikson vypracoval osm stádií psychosociálního vývoje, kterým musí projít každý člověk. Každá fáze je popsána v podobě krize, na základě které člověk získává dobrou či špatnou zkušenost, jedná se tak o dva konfliktní póly. Eriksonova stádia tak obsahují možnost osobního růstu v případě, kdy je konflikt přiměřeně vyřešen, pokud je tomu naopak, dochází k jeho ohrožení.⁴²

1. Základní důvěra proti nedůvěře

- První den – 6 měsíců (kojenecké období)
- Formuje se důvěra nebo naopak nedůvěra, je důležité, vytvořit pro dítě pocit bezpečí a jistoty, přináležitosti, dbát na uspokojování potřeb biologických a sociálních.
- Při porušení důvěry se dítě bojí změn, nedůvěřuje, uzavírá se do sebe, vzniká základ pro adaptační problémy.

⁴¹ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6. str. str. 267-268

⁴² DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 2. opr. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-251-3. str. 69

2. Autonomie proti studu a pochybnosti

- 6 měsíců – 3 roky (batolecí období)
- Dítě zkouší nové činnosti (chůze a řeč), začíná si uvědomovat sebe sama vůči ostatním a dle chování dospělého se buď osamostatňuje, stává se autonomní, nebo se udržuje v závislosti. Dovede navazovat kontakty, napodobuje, orientuje se v čase.
- První období vzdoru, kdy dítě vzdoruje proti všemu a všem, vzdor se projevuje i v sociálních hrách a citech, dítě si rádo hraje i samo, při hře dochází ke zdokonalování tělesných i duševních funkcí. Dítě je stále velmi vázáno na rodiče.

3. Iniciativa proti pocitu viny

- 3 – 6 let (předškolní věk)
- Dítě si vytváří základní postoj k vlastní odpovědnosti za své činy. Učí se sociálním rolím, lehce navazuje kontakty, hry jsou již často s ostatními dětmi. Rozvíjí se fantazie, představivost, pohyblivost, zručnost, dochází k rozvoji řeči a porozumění. Dítě již není tolik vázáno na přítomnost rodičů, do centra pozornosti se dostává jeho vlastní „já“. V tomto období si vytváří zdravé svědomí, nebo nezdravé svědomí s pocitem viny.

4. Snaživost proti pocitům méněcennosti

- 6 – 11 let (mladší školní věk)
- Nástupem do školy se mění vše (organizace dne apod.). Předpokladem je školní zralost tělesná, kognitivní (schopnost myšlenkových operací, tj. usuzování, vyvozování závěrů), citová (sebekontrola), sociální (schopnost fungovat v kolektivu, přijmout a dodržovat pravidla a normy) a zralost motivační (správný postoj ke škole, snaha o dosahování dobrých výsledků, zažívat úspěch, pochvala), pokud přichází neúspěch, vzniká pocit méněcennosti.

5. Identita proti zmatení rolí

- 11 – 20 let (starší školní věk, pubescence, adolescence)
- Hledání vlastní identity, ustavuje si sebepojetí, hledání smyslu a místa v životě, období druhého vzdoru, emancipace od rodiny, velká kritičnost k dospělým, snížená kontrola sebeovládání, citová labilita, sebereflexe, počátky výběru partnera, vytyčování perspektiv, výběr vzorů, příkladů, ideálů a formování svého názoru.

6. Intimita proti izolaci

- 20 – 30/35 let (raná dospělost)
- Počátek pracovní kariéry (začlenění do nových sociálních skupin mimo rodinu), dosažení plné pohlavní zralosti, jedinec je schopen spojit se s někým citově, je schopen sdílení, což jsou hlavní předpoklady pro zakládání rodiny.

7. Generativita proti stagnaci

- 30/35 – 50/60 let (střední dospělost, rané stáří)
- Budování kariéry, pocit naplněnosti života, schopnost a ochota prospívat a pomáhat druhým, vývojová krize manželství, osamostatňování dětí. Ke konci tohoto období začíná klesat pracovní schopnost, objevují se zdravotní problémy.

8. Integrita proti zoufalství

- 50/60 – 90 a více let (rané stáří, pravé stáří)
- Člověk si ujasňuje a hodnotí smysl života, v kladném případě zažívá pocit osobního naplnění. Ve fyzické a psychické oblasti se projevuje opotřebení, dochází k postupné závislosti na péči od ostatních, je důležitá snaha o udržení sociálních kontaktů.

2.8.4. Stadia kognitivního vývoje podle Jeana Piageta

1. Senzomotorické stadium (od narození do 2 let):

V tomto období se dítě živě zajímá o svět kolem sebe, zjišťuje různými pokusy vztah mezi svým jednáním a jeho důsledky. Například opakovaným shazováním předmětů dítě zkoumá základní fungování světa kolem něj. Toto nahodilé motorické experimentování je postupně vystřídáno záměrným chováním, kdy si dítě v duchu představí cíl, případně nalezne nové řešení. Dítě začíná chápat nejjednodušší vztahy mezi objekty a věnuje se experimentování s předměty. Okolo 8 měsíce věku dítě začíná chápat, že objekty existují i ve chvíli, kdy je nevidí. Dítě se soustředí na vlastní tělo a činnost v rané fázi. Od 18. měsíce dítě chápe sebe jako objekt mezi jinými objekty, dokáže odlišit sebe od okolí.

2. Předoperační stadium (2-7 let)

Charakteristickým znakem tohoto období je prudce se rozvíjející řeč, dítě začíná používat slova, kterými označuje věci kolem sebe. V předoperačním stádiu dítě více zkoumá své okolí, stále ale ještě nerozumí fyzikální příčinnosti jevů. Jevy hodnotí zrakovým vnímáním, svými dosavadními znalostmi a zkušenostmi. V této fázi se děti učí především hrou a imitací. V tomto období již dítě dovede pracovat s předměty a používat je i na zastoupení jiných věcí. Například při sezení na holi dovede předstírat, že jede na koni, mluvením do krabičky předstírá, že telefonuje apod. Dítě je přesvědčeno, že všichni ostatní vidí vše stejně jako ono samo. Okolo sedmého roku života dítě již nehodnotí jevy jen podle zrakového vnímání, ale je pro něj důležitější např. početní rovnost předmětů, obsah nebo tvar.

3. Stadium konkrétních operací (7-11 let)

V tomto stadiu je myšlení dětí mnohem flexibilnější. Děti již začínají logicky uvažovat o konkrétních fyzických objektech. Logické myšlení postupuje od specifické zkušenosti k zobecněnému závěru. Děti v tomto období nejsou ještě schopny myslet abstraktně a nepracují s hypotetickými koncepty, ale pouze s konkrétními objekty. Jsou schopny například seřadit objekty podle barvy nebo výšky. Rozumí principům konverzace, mají již schopnost klasifikace (matematika), řadí a chápou posloupnosti, dovedou spojením informací vytvářet nové závěry.

4. Stádium formálních operací (11 let - dospělost)

Dítě v tomto věku rozumí tomu, jak operace ve světě fungují. Formální operace lze využít nejen v matematice a fyzice, ale také ve filozofii a jiných vědách. Toto období se vyznačuje abstraktním myšlením, systematickým plánováním a hypotetickým uvažováním. Děti i dospělí, jsou již schopni vytvářet metodické postupy. Myšlení se postupně systematizuje a logické myšlení získává i deduktivní charakter, jedinec tak dovede postupovat od hypotéz k logickým závěrům.⁴³

2.8.5. Vliv kresby na osobní růst

Důvod, proč děti kreslí

Přes výtvarné tvoření mohou děti zcela bez zábran vyjavit své myšlenky, potřeby a touhy. V útlém dětství je zatím nejsou schopny slovně popsat. Děti si užívají proces tvorby a hledají prostřednictvím své fantazie nové formy vyjádření a tím získávají nové, nejen výtvarné zkušenosti. Hlavní radostí je právě tvorba, nikoli výsledek. Postupně s přibývajícím věkem a touhou po pochvale děti kladou stále větší význam provedenému dílu. Výtvarná tvorba umožňuje dětem seznámit se s různými materiály, nástroji a technikami. Rozvíjí originální myšlení, kreativitu, sebevědomí a seberealizaci. Je to bezpečné území pro zkoušení samostatnosti a k sebevyjádření. Tvoření se podobá každé jiné hře a vyžaduje plné soustředění a tím přispívá k rozumové výchově.

Ač je kreslení pro dítě hrou, liší se od jiných her tím, že výsledkem kresby je relativně trvalý produkt, který vyzývá k další hře. Taková hra může být čím dál tím více komplikovaná, kdy se může změnit z vytváření stopy známých věcí. Tak přestává být hrou a začíná se měnit v pokus o uplatnění vlastních schopností.

Často ve výtvorech dětí můžeme najít skrytý význam, jsou to věci, které děti neumějí nebo nechťejí slovně vyjádřit. Tvořivé aktivity přispívají k harmonickému rozvoji osobnosti, rozumové vyspělosti, zlepšení vyjadřovacích, rozlišovacích a pozorovacích schopností. Málou která aktivita je pro děti tak přirozená, jako je malování a kreslení. Pro děti to je jedna z prvních forem vyjadřování.

43 THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6. str. Str. 257-258

Růst a výchova

Pravé pozadí kreslířského výkonu a pravým strůjcem dětského zdaru a nezdaru je celá osobnost dítěte a její schopnost růstu. Vychovatelovo působení má za cíl výtvarný rozvoj dítěte, celé jeho osobnosti, všech duševních funkcí. Pro všechny děti je výtvarná činnost zpočátku především sebeuspokojením, něčím jako ventilem vnitřního přetlaku představ.–Výtvarné umění je důležitým prostředníkem mezi světem vnitřních představ a skutečným světem. Například prohlížení obrázků v knížce, jejíž obsah dítě důvěrně zná z předčítání, je nenahraditelným zážitkem a zdrojem „výtvarného myšlení“. U dítěte při prohlížení obrázků vzniká pochopení pro výrazové prostředky a jejich možnosti, aniž by se vzdalo svých vlastních představ. Pokud máme mít na mysli potřeby přirozeného rozvoje duševních schopností, musíme nechat děti růst i vychovávat.

Výtvarný projev a psychický život

Dětská výtvarná činnost je úzce svázaná s celkovým duševním životem dítěte, kdy svou důležitou roli hraje představivost a vnímání, které úzce souvisí se zájmy, city, vědomostmi i potřebami každého jedince.

Vnímání

Vnímání je potřebné k zachycování toho, co působí na smysly každého člověka a zároveň informuje nejen o světě kolem nás, ale také o světě vnitřním, protože vnímání je subjektivním odrazem objektivní reality našeho vědomí.

Vzorce vnímání jsou založeny na skryté, hluboko uložené zkušenosti našich smyslů a tvarové, barevné, hmatové, čichové, chuťové a kinetické paměti. Všechny tyto zkušenosti nám pomáhají orientovat se při styku s neznámými lidmi, v neznámé krajině nebo v neznámé situaci tak, že impulsy vnějšího světa se spojují s našimi „předpracovanými“ vnímacími postoji a umožňují tak orientovat se rychle, bez úvah a reflexně.

Vnímání a výtvarný projev

Vnímání souvisí s výtvarným projevem velmi úzce na principu poznatelnosti. Vzorce vnímání obsahují údaje zprostředkované všemi smysly. Dětské kreslení ukazuje míru poznání světa, ale také toto vědomé poznávání náležitě rozvíjí.

Myslet, představovat si a vytvářet

Myšlení a zpracování zkušeností je životně důležité. Tuto schopnost lze získat v dětství nejlépe pomocí hry a tvořivé činnosti. Již J. A. Komenský považoval smysly jako bránu veškerého poznání. Tvořivá práce nejen rozvíjí smyslové vnímání, ale také přispívá k aktivizaci duševního života.

Představivost

Albert Einstein: *„Představivost je důležitější než vědomosti.“*

Představivost je schopnost člověka vytvářet si představy o nějaké věci nebo záměru, který nedovede popsat a vyjádřit slovy. Stupeň představivosti se odvíjí od zkušeností, uložených ve vlastním vědomí a také od míry fantazie, kterou jedinec disponuje.

Představivost a myšlení spolu souvisejí a jsou neoddělitelné. Především dětem stačí slovní vyprávění, aby si samy vytvořily představu podle vlastních zkušeností, které si dovedou vyvolat a spojit s pohádkou, kterou poslouchají. Každé dítě ale nakreslí pohádku jinak, neboť kreslí svoji představu.

Normální stav lidské mysli je stav prožívání, a právě tato okolnost působí na množství a kvalitu našich zkušeností, které člověk postupně získává a rozšiřuje.

Podle George Lakoffa a dalších psychologů si člověk nevytváří pojmy na základě vymezení a definic, nýbrž na základě jakési základní představy, která se postupně buduje a rozšiřuje.

V běžném životě a v dětství jsou představy naprosto nepostradatelné. Člověk si dokonce vytváří představy o věcech, které nikdy neviděl, které jsou neviditelné, neexistují nebo o kterých se předpokládá, že jsou nehmotné. Příkladem takové představy je třeba bůh, ďábel, smrt. Proto dospělí i děti potřebují určitý systém duševních symbolů, kterými by označili celou vjemovou zkušenost. Představy lze považovat právě za takové symboly.

Nejběžnějšími druhy představ jsou ty, ve kterých ožívají známé a dříve poznané jevy, jsou to tedy představy paměti. Kromě nich však mají význam i představy, které se nazývají „anticipační, neboli představy fantazie.

To, kterému druhu představ dáváme přednost, závisí na zvláštích naší osobnosti. Vnímání, představivost a myšlení jsou duševní funkce, které výtvarný projev umožňují a otevírají tak jednu z cest k sebepoznání a seberealizaci.

2.8.6. Přínosy artefietiky pro osobní růst

Pro přehlednost a shrnutí zde uvádím přínosy artefietických činností pro osobní růst:

- Rozvíjí pozitivní rysy osobnosti, podporuje osobní svobodu a motivaci
- Podporuje sebeuvědomění a spontánní expresivitu
- Rozvíjí tvořivost a fantazii, celkovou osobnost
- Napomáhá k uvolnění, sebevyjádření, sebereflexi, k odbourání komunikačních bariér
- Slouží k seberozvoji a zdravému sebepojetí a sebehodnocení
- Upevňuje mezilidské vztahy, rozvíjí sociální dovednosti
- Podporuje spolupráci, upevňuje sociální vztahy
- Rozvíjí emoce a senzitivitu (empatii, toleranci, ochotu pomáhat druhým)
- Napomáhá k emocionálnímu vyjádření, řešení osobních konfliktů
- Slouží k sebepoznání jedince – na základně prožívání a poznávání vlastního uměleckého prožitku (vytváří a uspořádává pozitivní zážitky a prožitky)
- Rozvíjí citlivost vůči estetickým kvalitám života a vůči světu
- Dochází k výtvarnému vnímání mezi lidmi
- Rozvíjí sociální kompetence
- Zaměřuje se na zážitkovou stránku tvorby
- Napomáhá aktivně poznávat lidskou subjektivní kulturu i výtvarnou kulturu
- Napomáhá jako prevence psychických a sociálních patologií – odbourává případné citové a psychické problémy

2.9. Charakteristika mladšího školního věku

Mladší školní věk

Mladší školní věk začíná nástupem do školy, tj. přibližně ve věku 6–7 let a jeho trvání se počítá do věku 8–9 let. Toto období je charakteristické tím, že dochází k zásadní změně životní situace dítě, které prochází různými vývojovými změnami, jež se projevují především utvářením vztahu ke škole.

Vývoj poznávacích procesů

Fáze konkrétních logických operací

Objevuje se logické uvažování a respektování objektivních skutečností

Zaměření výuky na chápání souvislostí a vztahů

Využívání myšlenkových operací

Schopnost zvolit určitý způsob řešení problémů

Čtení, psaní, počítání.

Druhy učení

- a) pokusem a omylem
- b) logické odvozování dle předchozí zkušenosti
- c) nápodobou

Socializace

Role žáka:

- podřízená role žáka – významná zkušenost, jež ovlivňuje rozvoj sebehodnocení a volbu dalších životních cílů
- souřadná role spolužáka – ovlivní budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy

Komunikace:

- specifický způsob komunikace dětské skupiny
- komunikace žáka s učitelem – přesně stanovená pravidla, jejich akceptace a dodržování

Normy a pravidla chování:

- dítě si musí osvojit pravidla, která určují jeho chování ve škole
- nástup do školy je spojen s nutností osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky

- motivace k plnění norem je spojena s osobním vztahem k učiteli
- vazba na učitele posiluje pocit jistoty a bezpečí

Škola

- hodnocení rodiny je významnější (ale bývá méně kritické a více emocionální)
- hodnocení ve škole a v dětské skupině je kritičtější a často také tvrdší
- dítě potřebuje být druhými akceptováno i oceňováno, dosáhnout společenského uznání
- vzrůstá u něho potřeba ověřit si své možnosti a schopnosti
- potřeba pozitivního hodnocení – ocenění dobrého výkonu – úspěch posiluje sebedůvěru

Role spolužáka:

V této době mají spolužáci menší subjektivní význam než učitel. Třída je referenční skupinou, která slouží ke srovnávání výkonu i ostatních dětských projevů.

Rodina:

Rodiče mají automaticky zakotvenou formální autoritu, kterou dítě v tomto věku ještě bez výhrad akceptuje. Role žáka může změnit i jeho roli v rodině.

Emoční vývoj

- dochází ke zvýšení emoční stability a odolnosti vůči zátěži
- rozvoj emoční inteligence, empatie
- schopnost mluvit o emocích jiných lidí
- sebehodnotící emoce, sebepojetí
- lepší regulace vlastních emocí
- přijetí zodpovědnosti za splnění nebo porušení norem – pocity studu nebo viny, nebo naopak hrdosti a sebeuspokojení
- rozvoj emocí se projeví především ve vztazích s vrstevníky

Vliv médií

Mediální příběhy mohou být odlišně vnímány a interpretovány:

- dítě se identifikuje s postavami, které se mu nějakým způsobem podobají a připomínají mu jeho vlastní život
- dítě se identifikuje s ideálem, což mu umožňuje alespoň symbolicky dosáhnout něčeho, co ve skutečnosti dostupné není

- dítě může mít potřebu identifikace s negativně hodnocenou postavou, která přestupuje normy⁴⁴

2.9.1. Ontogenetické zvláštnosti

Hrubá motorika

V období mladšího školního věku se zvyšuje síla, plánování činností i vytrvalost. Reakční čas u dětí dosahuje maximálního výkonu. Ačkoliv dítě s energií neumí hospodařit a rychle se unaví, dokáže se také rychle zregenerovat.

Jemná motorika, grafomotorika, kresba

V tomto věku dochází k pomalu se zlepšující kontrole jemné motoriky, zautomatizování pohybu a přesnosti. Dítě se učí a zlepšuje ve psaní, rýsování a případně ve hře na hudební nástroj nebo modelování. V kresbě se dítě nachází v období vizuálního realismu.

Smyslové vnímání

Dochází ke zlepšení efektivity zrakové kontroly. Dozrává orientace v prostorovém i plošném vnímání. Při vizuálně prezentovaných informacích dochází k lepšímu zapamatování. V tomto věku je dítě pozornější, vytrvalejší, pečlivější a méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách, než jak tomu bylo v předškolním věku. Bývá také dobrým kritickým pozorovatelem, dokáže totiž vnímat nejen věci v celku, ale také již dovede prozkoumávat jejich detailní části.⁴⁵

Pozornost

Dítě se učí zaměřovat pozornost žádoucím směrem, s přibývajícimi školními požadavky na cílenou pozornost se dítě učí vnímání organizovat. Učí se orientovat v čase a prostoru. Vůlí ovládaná záměrná pozornost je pro děti stále ještě obtížná – při výuce je pro dítě velmi důležitá vizualizace, střídání aktivit, zařazení pohybových aktivit, smysluplnost a odpočinek.

⁴⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0. str. 110 -143

⁴⁵ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9. str. 120-121

Sociální dovednosti

Mladší školáci obvykle navazují vztahy s vrstevníky snadno a rychle. Děti se učí řešit protichůdné požadavky a pocity i konflikty. Osvojují si nové sociální dovednosti, jako je poskytování sociální podpory, vyjádření empatie, týmová spolupráce. Oblíbené jsou v tomto věku kolektivní hry, soutěže a stolní hry.

Emoční dovednosti

Školní výkon, hodnocení a přijetí učitelem se podílí na tvorbě sebepojetí, sebeúcty a sebevědomí. Školní děti si jsou vědomy svých pocitů i emocí. Také jsou schopné tyto emoce regulovat podle momentální situace tak, aby nedocházelo ke konfliktům, ale k vyřešení možného problému. Uvědomují si a jsou schopny pochopit emoce jiných lidí. Dobrá emoční kompetence má vliv na úspěšnost dítěte ve zvládnání nároků, které na ně klade škola a sociální okolí.⁴⁶

Komunikace

Dítěti se ve školním věku nadále rozvíjí nejen slovní zásoba, ale také společenské komunikační dovednosti. Učí se komunikovat rozdílně podle společenského postavení druhého. Dále se učí dorozumívat i písemnou a elektronickou formou. Nejen věkem, ale také vlivem formálního učení ve škole výrazně rozšiřuje slovní zásoba. Na vyšší úroveň postupuje také délka a složitost vět, stavba vět a užití gramatických pravidel.

Kognitivní dovednosti

Myšlení se podle Piageta nachází ve stadiu konkrétních operací. V tomto věku se začíná uplatňovat logické myšlení, děti tak dovedou věci zobecňovat. Stále se rozvíjí paměťové funkce. Svět dítěte však stále ještě zůstává do značné míry černobílý, vyžaduje pravidla (ta platí pro každého bez ohledu na člověka nebo situaci) a jasné uspořádání, chybí mu abstraktní myšlení. Dětem v tomto věku stále chybí zkušenosti a odhad, a tak plánují nereálné cíle. Překážky nedovedou rozeznat a uznat.⁴⁷

⁴⁶ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9. str. 130-131

⁴⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6. str. 402-414

Učení

Učení se ve školním věku více opírá o řeč a zároveň je častěji plánovaný, než je tomu v předškolním věku, a to v návaznosti na školní požadavky. Dítě v tomto období dovede věnovat pozornost více aspektům učební látky a tím roste náročnost v učení.⁴⁸

2.9.2. Vývoj kresby

Jemná motorika se ve škole rozvíjí nejen psaním, ale také výtvarnou a pracovní činností. Děti se seznamují s ovládáním a manipulací s opravdovými předměty, dále pomáhají v domácnosti. Vývoj dětské kresby se zpomaluje. Pokroky již nejsou tak zřetelné jako dříve. Kresba se vylepšuje především technicky, kresba bývá pečlivější. Zlepšuje se také výtvarné vyobrazení reality.

V tomto věku klesá zájem o spontánní kresbu a narůstá pocit rezignace a to ve chvíli, kdy kresba neodpovídá představám. V kresbě děti věnují více pozornosti detailům (např. oblečení, účesy apod.). Od 7-8 let jsou již na kresbách paže připojeny k trupu na správném místě. Děti se více snaží vystihovat postavy v pohybu. Vystižení takové akce je většinou ještě neobratné. Postavy působí strnulým dojmem. Stereotypní zobrazení nebe a země se postupem času vytrácí. Čím dál častěji se v tomto období objevuje kresba z profilu. Dále se děti snaží o vystižení perspektivy. Detaily přestávají být nadměrně zdůrazňovány a upevňuje se proporcionalita, linie jsou pevnější. Jedná se o stádium vizuálního realizmu, proto je kresba reálnější a to od 8 let. Dále postupně mizí tendence k přehánění.

Ukončení spontánního vývoje kresby se liší dle pohlaví. U dívek k němu dochází okolo deseti let, naopak u chlapců přibližně ve dvanácti letech. Později dochází ke zdokonalování kresby výtvarnými technikami, které pomáhají zachytit realitu. Kresba postavy se již bez tréninku nezlepšuje. Pokračují pokusy o zachycení perspektivy.⁴⁹

Kresba je provázena funkční radostí. S obrazovou představou sdílí snahu napodobit skutečnost. Luquet nazval kresbu hrou a dále tvrdí, že dětská kresba je do věku osmi až devíti let v podstatě realistická. Dítě nejdříve kreslí to, co ví o sobě nebo o předmětu, který zná a teprve později graficky vyjadřuje to, co na něm vidí.⁵⁰

⁴⁸ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9. str. 122-124

⁴⁹ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6. str. 402-414

⁵⁰ PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0. str. 61-63

2.9.3. Vývojová období dětského výtvarného projevu podle J. Piageta

Následující členění dětské kresby do čtyř období pochází od J. Piageta. Podle něj souvisí dětský kresebný projev s vývojem myšlení.

1. období senzomotorické (do 2 let)

- stadium čmáranic
- rozvoj neuromotorického pohybu
- zpětná vazba do psychiky (moment uspokojení, zaujetí, radost z pohybu)
- probouzí se představivost

2. období předoperačního myšlení (2-7 let)

a) přechod od čáranic k prvotnímu obrazu (2-4)

- rozvoj představivosti
- symbolické označování
- spojení kresby s představou
- pojmenování

b) názorné myšlení (4-7)

- vytváření grafických typů: útvary které je dítě schopno znovu nakreslit (ovál = hlava, tělo, jablko, rybník apod.)
- „naivní dětský realismus“

3. období konkrétních operací (7-11)

- operace v konkrétní činnosti, operace s předměty, nové situace
- napodobování optické podoby - „vizuální realismus“
- nástup myšlení, snaha vytvořit sugestivnější situace, pohyb, nové členění

4. období formálních operací (11 - dospělost)

- vývoj abstraktního myšlení, abstraktní operace nezávislé na konkrétních
- rozvoj kritičnosti, racionálního poznání - období tzv. krize dětského výtvarného projevu - obkreslování, necitlivé přejímání vzorů
- ztráta radosti z tvorby
- sebekritičnost, deprese z vlastní neschopnosti

3. Metodika

3.1. Projekt

3.1.1.0 projektu

Realizace projektu probíhala v Centru dětí a mládeže Česká Kamenice, příspěvková organizace. Jednalo se konkrétně o druhou třídu ve školní družině. Počet dětí ve třídě byl dvanáct.

Projekt byl realizován v průběhu souvislé praxe, která trvala po dobu dvou týdnů. Praxe byla nadále zrušena z důvodu opatření COVID-19. Veškeré aktivity probíhaly na území školní družiny.

Realizace probíhala například formou rozhovoru, pohádky nebo hry. Následovala výtvarná – artefietická část, kdy se jednalo o kresbu, malbu, nebo práci s různými druhy materiálů. Závěrečnou aktivitou pak byla společná reflexe tvorby.

Většina výtvarných pomůcek byla zapůjčena z vybavení školní družiny, některé pomůcky byly vlastní, jednalo se především o pomůcky na malbu a metodické materiály určené pro inspiraci (knihy, obrázky apod.).

Artefietické aktivity byly zvoleny tak, aby byla možnost mezipředmětových vztahů, tedy aby tyto aktivity byly přínosné nejen v rámci artefietiky, ale také byly propojeny s vyučovacími předměty. Jedná se například o dramatickou výchovu, občanskou výchovu, vlastivědu, prvouku, tělesnou a hudební výchovu.

V neposlední řadě je důležité upozornit na předpokládaná rizika z hlediska bezpečnosti a realizace, která mohou nastat. Tato rizika jsou též uvedena u každé z aktivit.

3.1.2. Struktura

Velikost skupiny

Ideální velikost skupiny je v počtu 12-15 dětí. Taková skupina je dostatečně velká, aby se v ní mohly rozvíjet sociokognitivní konflikty, spolu s celou škálou dynamiky sociálních vztahů. Kromě toho, při takovéto velikosti skupiny nehrozí nebezpečí, že by případná absence několika členů vedla k rozpadu vztahové sítě skupiny. Zároveň taková skupina není do patnácti dětí až tak velká, aby byla pro své členy nepřehledná. Naopak pokud by byla skupina větší, než je 15 členů, hrozí rozpad do několika menších skupin, protože jejich vztahová síť je pro členy příliš velká a tím pádem nevládnutelná. Nejen pro členy artefietické skupiny, ale také pro vyučující, je dvanáctičlenná až patnáctičlenná skupina dostatečně přehledná. Jestliže máme ve třídě vyšší počet dětí, můžeme třídy dělit. Další možností řešení je dělení uvnitř třídy do dílčích skupin, kdy skupiny pracují v rámci třídy odděleně při výtvarné hře a do komunity se spojují až v rámci reflektivního dialogu.⁵¹

Uspořádání skupiny

Typickým uspořádáním skupiny je kruh, který vytváří hranici mezi fiktivním a reálným světem. Kruh dokáže zmenšit sociální odstup a tím vtahuje všechny členy do hry a zároveň potvrzuje vzájemnou sounáležitost. Účast v kruhu je příjemnější, ale i náročnější, než běžné sezení v lavici. V kruhu se chování a tvorba snadněji mění v symbol. Takový symbol podporuje výtvarné zážitky a vzájemnou komunikaci, ale také k dalším možnostem výrazové hry. V průběhu výrazové hry se však kruh záměrně rozpadá, aby se děti mohly rozdělit do dvojic, skupin, nebo aby měl každý jednotlivec možnost najít si ideální prostor, ve kterém chce pracovat. V rámci reflektivního dialogu se kruh znovu utváří, pokud není důvod jej nevyužít.

Hranice fiktivního světa a jejich překračování

Hranice kouzelného světa fikce, do něhož děti uvádíme, je třeba respektovat. K překonávání uvedených hranic je dobré vytvořit si soustavu krátkých i delších rituálů, které pomohou děti „naladit“ na výtvarné zážitky a také je připravit na návrat zpět do reality. K nejdůležitějším rituálům patří otevírací a závěrečný rituál, které zahajují, resp. končí celou hodinu artefietiky.

⁵¹ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1. str. 163

Otevírací rituály

Jako otevírací rituály se používají tzv. „ledolamky“ nebo rozehřívací hry. Jejich cílem je naladit účastníky k výrazové hře. Ledolamky především poskytují jedinečný prostor pro společnou hru vyučujícího s dětmi. Učitelé se nakrátko přímo zapojí do hry. Mohou se tak lépe naladit na atmosféru skupiny, lépe ji mohou ovlivnit a porozumět jí. Také pro děti je přímá účast vyučujícího značně motivující. V hlavní části hodiny, která je věnována výrazové hře, se oproti tomu role vyučujícího a dětí zřetelně oddělují. Výrazová hra by totiž měla být vyhrazena hlavně dětem, zatímco vyučující z pozadí usnadňuje její průběh, sleduje aktivitu jednotlivých dětí a dbá na respektování pravidel. Tato role zúčastněného pozorovatele a rozhodčího je pro učitele obvykle pedagogicky i psychologicky potřebnější, než role přímého spoluhráče dětí. Já jsem, kromě rozehřívacích her, využila k motivaci také čtení tematické pohádky, což děti měly jako rituál v běžném harmonogramu dne, po pobytu na dětském hřišti.

Závěrečný rituál

Cílem závěrečného rituálu je dle Slavíka (2010) „zatáhnout oponu“ a připravit artefietickou skupinu do „reálného světa“. Závěrečným rituálem může být například klidné posezení či postání v kruhu a případné držení se za ruce nebo kolem ramen, popřípadě se zavřenýma očima. Vstupní a závěrečný rituál v artefietice není nutností, je však dobré zajistit „přechod hranic“ například krátkým zklidněním nebo rozloučením.

Při používání rituálů je třeba dbát na to, aby nesklouzly k přílišné nostalgii nebo magičnosti, zejména při loučení. Pokud je skupina zvyklá na rituál, který je již zažitý, neměl by být zrušen bez řádného vysvětlení a včasného upozornění. V opačném případě může být jeho nečekané vynechání pocíťováno dětmi nepříjemně.⁵²

⁵² SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1. str. 164-165

Hodnocení

„Každé výtvarné dílo, které vzniklo se zaujetím, a upřímnou snahou, má tu nejvyšší hodnotu, i kdyby v porovnání s ostatními se zdálo sebenepatrnější. Nehodnoťte osobnost, ani výkon. Dávejte najevo své zaujetí, učte děti rozvíjet nové postřehy nad jejich prací i nad jejich chováním. Vhodné je tedy uplatnění popisného vyjádření.“⁵³

Učitel artefietiky by si měl být vědom toho, že v některých případech je lepší při hodnocení výtvarného projevu žáka použít vyjádření, které neobsahuje hodnotící výroky. Jedná se o tzv. nehodnotící zpětnou vazbu, která se zaměří na aspekty, které lze vyzdvihnout a zároveň vést rozhovor o tom, co vyjadřují.⁵⁴

Předškoláci a žáci mladšího školního věku se pomocí takového popisného způsobu hodnocení postupně učí experimentovat při hledání různých variant vyjádření při své tvorbě a nebojí se případného negativního ohodnocení.

⁵³ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1. str. 136

⁵⁴ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1. str. 182-183

3.2. Soubor artefiletických aktivit a jejich realizace

3.2.1. Hlavička pedagogických příprav

Věk: 2. třída, věk 7-8 let, 9 dětí

Místo realizace: Centrum dětí a mládeže (družina)

Společné výchovné a vzdělávací cíle artefiletických aktivit pedagogických příprav:

1. Osobitost svého vnímání uplatňovat v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci, svobodě volit a kombinovat prostředky pro vyjádření pocitů a prožitků.
2. Při volbě vizuálně obrazných vyjádření vědomě projevovat vlastní životní zkušenosti a tvořit taková vyjádření, která mají komunikační účinky pro nejbližší sociální vztahy.
3. Přiměřenými pracovními operacemi a postupy vytvářet na základě své představivosti různé výrobky z daného materiálu.
4. Vyjadřovat vlastní emoce a vnímání pocitů, dovednost o nich hovořit.

Klíčové kompetence:

- **Kompetence osobnostní (personální) a sociální:** Děti dovedou vyjádřit své pocity. Děti dovedou pracovat samostatně, ale zároveň dovedou spolupracovat ve dvojicích. Dítě si vytváří kladnou představu o sobě samém. Přispívá k diskusi a zároveň respektuje názory a pocity ostatních. Podílí se na utváření příjemné atmosféry – upevňování kladných mezilidských vztahů. Dokáže pomoci, popřípadě o pomoc požádá.
- **Komunikační kompetence:** Dítě dovede formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu – ústní projev. Dítě naslouchá ostatním a porozumí jim, zapojuje se do diskuse. Rozumí obrazovým materiálům a popř. i psanému textu. Dítě využívá získané komunikativní dovednosti k vytvoření vztahů.
- **Pracovní kompetence:** Dítě bezpečně a účinně používá nabízených materiálů. Dítě dodržuje vymezená pravidla.
- **Kompetence k učení:** Dítě má pozitivní vztah k učení. Samostatně pozoruje a experimentuje. Vybírá a využívá vhodné způsoby a metody, plánuje vlastní učení. Vyhledává a třídí informace, následně je využívá v procesu učení a tvůrčích činnostech. Dovede uvádět věci do souvislostí a vytváří si komplexnější pohled na společenské, kulturní nebo přírodní jevy.
- **Občanské kompetence:** Děti se naučí projevovat pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost. Dítě dokáže respektovat hodnoty a názory ostatních.

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova:

- verbální a neverbální komunikace – s učitelem (reflektivní dialog) i žáci mezi sebou
- kladné vztahy mezi lidmi
- rozvoj emocionálních vztahů, osobních postojů
- rozvoj smyslového vnímání a kreativity
- sociální vztahy a komunikace
- dovednosti týkajících se spolupráce a komunikace v týmu (dvojcích)
- porozumění sobě samému a druhým
- sebepoznávání
- sebevyjádření

Multikulturní výchova:

- vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráce
- učí se přijmout druhého jako jedince se stejnými právy
- žáci mohou lépe uvědomovat svou vlastní kulturní identitu a hodnoty

Zkoušení a hodnocení: Ověřovat a hodnotit výsledky činnosti dětí včetně dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, budeme formou reflektivních otázek. Děti budou hodnocené slovní pochvalou.⁵⁵

Metodické materiály: Tyto materiály jsou označeny čísly 1. až 35. Jednotlivé metodické materiály jsou číselně přiřazeny ke každé aktivitě. Jedná se o knihy, a odkazy příslušné ke každé přípravě artefietiky viz bibliografie.

⁵⁵ Zdroje:

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

3.2.2. Příprava vyučovací hodiny č. 1:

Předmět: Pracovní výchova, výtvarná výchova

Téma: Masky

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Děti poznávají druhé lidi, lidské kultury, ale také sebe sama.
- Děti společně spolupracují (ledolamky, setkání masek).
- Děti vyrobí masku.
- Děti vyjádří a popíší své pocity.
- Děti zaujmou určitý postoj ke kulturním hodnotám.
- Děti předvedou své masky.
- Děti respektují názory a pocity svých spolužáků.
- Děti objasní, jak na ně masky ostatních působí.



Výtvarný problém: Zvládnout zásady práce s různými druhy materiálů, vedení linie, zvládnání tvorby s papírem a zásad kresby.

Technika: Práce s různými druhy materiálů, kresba pastelkami, fixy, stříhání

Pomůcky: Čtvrťka A4, barevné papíry, lepidlo, provázek na upevnění masky (dřevěné špachtle, gumička), tužky, nůžky, pastelky, fixy, mastné pastely, děrovačka, materiály určené pro inspiraci (knihy, atlasy, časopisy, fotografie, obrázky)

Mezipředmětové vztahy: Dramatická výchova, občanská výchova

Prostředí: Tvorba u stolu. Děti vytvářejí masky individuálně, následná reflexe však probíhá v komunitním kruhu.

Postup ve vyučovací hodině:

- 1. Povídání o maskách a emocích:** (10 minut) – informační funkce
 - Povíme si o účincích masek, proměně v určité postavy, dále pak o kulturách, tradicích, svátcích, o lidových zvycích, pohádkách, mýtech, bájích, nebo umělcích, ale také o skrývání pocitů za maskou. Součástí bude rozhovor s dětmi. Můžeme využít některé z těchto otázek:
 - Jaké znáte kultury? Co o nich víte?
 - Využívají tyto kultury masky? Proč myslíš, že je nosí?
 - Setkaly jste se někdy s maskami? Kde?
 - Co si myslíte o maskách?

- Měly jste na sobě někdy masku? Za jaké příležitosti? Jaké to bylo?
- Jaké znáte pocity a emoce?
- Čím můžeme vyjadřovat své emoce?
- Které emoce si myslíte, že jsou správné a které špatné? Proč?
- Myslíte, že můžete emoce vyjádřit i pomocí masky? Jak?
- Které masky (podle obrázků), považujete za veselé, smutné, vystrašené, našťvané, překvapené...?

2. Výběr masky: (5-10 minut)

- Děti si vyberou masky, které budou chtít tvořit – motivy si mohou vybrat z připravených knih (viz knihy a atlasy) a obrázků masek. Výběr masek zaměříme na určité téma (tradice, svátky, kulturní a lidové zvyky, pohádky, umělci, báje a mýty,... - podle ročního období, osnov).

3. Výroba masek: (1-1,5 hodina)

- Při tvorbě masky předem zvolíme, zda s dětmi budeme tvořit škrabošky, nebo obličejové masky.
- Obličejová maska bude plošná, kdy si děti samostatně nakreslí tvar (u méně zdatných můžeme samozřejmě na požádání pomoci) a masku vybarví pomocí pastelek, mastných pastelů nebo fixů.
- Masku si děti vystříhnou.
- Kromě toho, že děti masku pomalují, tak ji také mohou ozdobit např. barevným papírem.
- Aby dětem masky na obličej držely, pomůžeme jim s připevněním gumičky, případně dřívka nebo provázku.

4. Reflexe + předvádění a setkávání masek: (20-30 minut)

- Jakou masku a kulturu sis vybral/a a proč?
- Najdeš v knížkách, které jsme si ukazovali, obraz s podobnou maskou, jakou sis vytvořil/a ty? Vyber si ve skupině kamaráda nebo kamarádku a společně zahrajte „setkání masek“.
- Které masky tě přitahovaly? Ze kterých jsi měl/a strach? Jaké pro tebe bylo tvoření masky? Co tě bavilo? Jaké pro tebe bylo setkání masek?

Předpokládaná rizika z hlediska bezpečnosti a realizace: děti upozornit na bezpečné zacházení s nůžkami a papírem. Tato aktivita je časově náročná, pokud nebudeme mít dostatek času během jednoho dne, lze aktivity rozdělit do dvou dnů. Další možností je zkrácení aktivit (např. vynechání úvodních otázek, setkání masek,...).

Reflexe 16. a 17. 2.: Masky

Jakou masku a kulturu sis vybral/a a proč?

E: Já si vybrala Medúzu z Řecka, protože se mi líbily ty „oblečky“ a je taková strašidelná.

N: Italskou „škrabošku“, protože je malá, fialová a je taková jednoduchá.

O: Škrabošku černou, jako Italskou, protože pak si s ní můžu hrát i na lupiče.

M: Egyptskou masku, protože je barevná.

T: Vybral jsem si rytíře ze středověku, protože si chci tak hrát.

L: Faraona z Egypta, protože se mi líbí nejvíc.

Které masky tě přitahovaly? Ze kterých jsi měl/a strach?

E: Přitahovala mě ta faraonská. Z té černé.

N: Líbila se mi ta moje. Strach jsem měla z Medúzy.

O: Líbil se mi rytíř a strach jsem měl z Medúzy.

M: Hezká je ta fialová škraboška a bál jsem se Medúzy.

T: Líbili se mi faraoni. Medúza byla strašidelná.

L: Krásná byla ta druhá, taky faraon. Já se bála té černé masky.

Jaké pro tebe bylo tvoření masky?

E: Já se trošku při tvorbě bála, ale bavilo mě to.

N: Mě to bavilo, dobře.

O: Líbilo se mi to.

M: Já jsem chtěl, aby maska byla veselá, tak jí mám hodně barevnou.

T: Dobrý.

L: Taky dobrý.

Co tě bavilo?

E: Vyrábění.

N: Předvádění masky.

O: Všechno.

M: Aby byla ta maska barevná, tak vybarvování.

T: To jak jsme tancovali.

L: Mě bavilo vystřihování.

Jaké pro tebe bylo setkání masek?

E: Mě bavilo, protože jsem byla taková strašidelná.

N: Já se trošku bála, ale jinak mě to bavilo.

O: Hezký to bylo.

M: Bavilo mě to.

T: Vynikající.

L: Zábavné.

Při tvorbě masky si děti chtěly o daném tématu povídat a získávat nové informace (rytíři, starověký Egypt,...), pokládaly různé otázky. T. následně vyjmenoval barvičky v anglickém jazyce. Děti popisovaly, které barvy jsou veselé a které smutné (žlutá, oranžová, světle zelená,... x tmavě modrá, černá...). A řekly mi, jaké jsou tradice v naší kultuře – především postavy s maskami (čert, karneval,...).

Metodické materiály: určené pro inspiraci – knihy a atlasy č. 1-14, popř. časopisy, fotografie, obrázky

3.2.3. Příprava vyučovací hodiny č. 2:

Předmět: Výtvarná výchova

Téma: Co umějí barvičky

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Děti si sami zvolí, jakou barvou budou chtít kreslit, svou volbu odůvodní.
- Děti si všímají a popíší detaily a rozdíly ve výsledné tvorbě svých kamarádů.
- Děti dovedou odpovědět na reflektivní otázky, vyjádřit své pocity, objasnit své názory.



Výtvarný problém: Kontrast barev, vedení linie, zvládnání zásad kresby, zvládnání kresby zvoleného reálného prostředí.

Technika: Kresba pastelem (pastelkou)

Pomůcky: Náčrtníkové papíry formátu A4 nebo A5, barevné mastné pastely, pastelky, pohádka „O barvách“, popř. věci vhodné k tvorbě na zemi (polštářky na sezení apod.)

Mezipředmětové vztahy: Vlastivěda

Prostředí: Pohádku děti poslouchají na zemi, stejně tak zde probíhá samotná tvorba. Následná reflexe probíhá v komunitním kruhu.

Postup ve vyučovací hodině:

1. Motivace: (10-15 minut)

Pohádka: O barvách (viz přílohy)

2. Barvení: (50-60 minut)

- Skupiny 4-6 dětí sedí kolem připraveného archu papíru, na kterém leží barevné špalky mastných pastelů a pastelky.
- Každý si vybere jednu barvu, kterou nakreslí dům pro svou barvičku podle vlastní fantazie.
- Kdo práci skončí, položí pastel ke dveřím nakresleného domku a čeká na ostatní.
- Posléze se všichni pokoušejí domy ostatních barevně vylepšit, ale tak, že nesmějí svým zásahem uškodit.
- Svůj nápad vyjádří tak, že barevnou čarou zanechávají stopu, kam a ke komu chtějí jejich barvičky cestovat a co by chtěly vylepšit a rovněž uvedou, proč změnu navrhuje.

3. Reflexe: (10-15 minut)

- Jakou barvu jsi si vybral/a? Proč? Jak se ti pracovalo? Bylo pro tebe lepší kreslit celý dům, nebo ho ozdobovat kamarádovi/kamarádce? Proč? Co ti šlo? Je něco, co ti naopak nešlo?

Předpokládaná rizika z hlediska bezpečnosti a realizace: Je důležité upozornit děti na to, že mají obrázky ozdobovat, ne zcela přetvářet.

Reflexe 18. a 19. 2.: Co umějí barvičky

Jakou barvu jsi si vybral/a? Proč jsi si vybral/a tuto barvičku?

L: Modrou. Protože je to moje oblíbená barva.

E: Zelenou. Protože mám ráda Zmijozel v HP a tak jsem chtěla zelenou.

N: Modrou. Protože se mi líbí.

O: Růžovou. Protože je to hezká barva.

A: Zelenou. Protože se mi líbí.

Jak se ti pracovalo?

L: Dobře.

E: Trochu mi to zkazila, ale jinak dobrý, protože jsem zrovna myslela na HP.

N: Jo dobrý, je to hezký.

O: Dobrý.

A: Dobře, ale ještě jsem tam přidal barvu na ozdobu.

Nevadilo ti, že ti kamarád/ka zasahoval/a do tvého obrázku?

L: Trochu jo.

E: Mně ne.

N: Ne.

O: Moc ne.

A: Mně to nevadilo.

Bylo pro tebe lepší kreslit domeček, nebo ho raději vyzdobuješ kamarádce/kamarádovi?

L: Já radši kreslila.

E: Bavilo mě spíš kreslení.

N: Lepší bylo to kreslit.

O: Mě bavilo vybarvování, protože to bylo rychlejší.

A: Vybarvování.

Co ti šlo? Je něco, co ti naopak nešlo?

L: Ten dům. Nešlo mi vybarvování.

E: Šlo mi asi všechno, jen ta cesta byla těžká.

N: Šlo mi dělat ta okna. Mně se špatně kreslily ty tašky na střeše.

O: Kreslení domu. Nešlo mi zdobení.

A: Šlo mi zdobení. Nešlo mi kreslení domu.

Metodické materiály: kniha určená pro motivaci - č. 15.

3.2.4. Příprava vyučovací hodiny č. 3:

Předmět: Výtvarná výchova

Téma: Kam na procházku

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Děti si vyberou prostředí (např. pláž, les, park,...), které dovedou nakreslit.
- Děti si všímají a popíší detaily a rozdíly ve výsledné tvorbě svých kamarádů.
- Děti dovedou odpovědět na reflektivní otázky, vyjádřit své pocity, objasnit své názory.



Výtvarný problém: Vedení linie, zvládnání zásad kresby různými kresebnými materiály (tuš, pastel, voskovky, popř. pastelky, fixy)

Technika: Kresba voskovým pastelem

Pomůcky: Čtvrtky formátu A3, voskový pastel (popř. pastelky, fixy), míč, kuličky, dvě švihadla, popř. polštářky na sezení

Mezipředmětové vztahy: Prvouka, tělesná výchova

Prostředí: Hru s dětmi hrajeme v prostorách třídy. Samotná tvorba probíhá na zemi. Následná reflexe probíhá v komunitním kruhu.

Postup ve vyučovací hodině:

1. Motivace: (10-15 minut)

- Hra: Klikatá cestička: „Na podlahu položíme vedle sebe dvě dlouhá švihadla. Vytvoříme jimi klikatou uličku. Hráč se postaví tam, kde švihadla začínají. V ruce má kuličku, kterou pošle vpřed. Pokud bude pohyb příliš prudký, kulička vyboří z připravené dráhy mimo švihadla a soutěžící vypadává ze hry. V opačném případě se kulička pohybuje vpřed, až se v některém místě zastaví. Tam se hráč postaví a ve hře pokračuje další dítě z řady. Celá hra se opakuje tak dlouho, dokud nezůstanou poslední tři hráči. Mezi nimi se rozhodne vítězné pořadí.“⁵⁶

2. Kreslená procházka: (50-60 minut)

- Děti sedí v kruhu společně s učitelkou a kutálejí si mezi sebou míč. Přitom si sdělují, kam nejraději chodí na procházku a proč.

⁵⁶ HOLEYŠOVSKÁ, Anna. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-586-8. s. 92.

- Poté si vyhledávají vzájemně očima kamarády a ve dvojici nebo trojici se s nimi seskupí kolem připravených čtvrtek formátu A3.
- Voskovými pastelami (pastelkami, fixy) společně kreslí, svá oblíbená místa, na která vezmou kamaráda na procházku.

3. Reflexe: (10-15 minut)

- Kam bys vzal/a kamaráda/ku na procházku? Proč myslíš, že by se jí/mu tam líbilo? Byl/a jsi tam někdy? Co se tam líbilo tobě? Změnil/a bys tam něco? Proč? Jak se ti toto místo kreslilo? Jaký jsi u toho měl/a pocit?

Předpokládaná rizika z hlediska bezpečnosti a realizace: Děti musí být ohleduplné a opatrné při práci s pastelem (rozmazání)

Reflexe 22.2.: Kam na procházku

Kam bys vzal/a kamaráda/ku na procházku? Koho?

O: Do lesoparku v Chomutově. Kamaráda Honzíka z Aše.

H: K rybníku v Lísce, nakreslil jsem taky sluníčko a lavičku, v zimě se tam chodíme klouzat. Vzal bych kamarády z Prahy – Adama a Kubu.

T: Nakreslil jsem dřevěné městečko a strom, co jsem stavěl se ségrou a mladší ségrou a je to v Huníkově. Vzal bych tam kamaráda Ondru, aby to tam dostavěl.

L: Nakreslila jsem bazén na zahradě. Vzala bych tam Kubu K.

M: Ještě nevím koho, ale vzal bych ho k rybníku. Když s Megejskou (pejskem) chodíme na procházku, tak ho tam vidíme.

Proč myslíš, že by se jí/mu tam líbilo?

O: Líbila by se mu tam zvířata a stromy.

H: Líbilo by se jim tam klouzání.

T: Protože by stavěl.

L: Líbilo by se mu tam, protože byl u nás doma a baví ho všechno.

M: Protože to tam je docela hezký, je to blízko nás, kousek do kopce.

Byl/a jsi tam někdy?

O: Byl jsem tam.

H: Ano, byl.

T: Byl jsem tam.

L: Byla jsem tam s kamarádem.

M: Byl jsem tam asi desetkrát.

Co se tam líbilo tobě?

O: Mně se tam líbí zvířátka, jsou tam hadi, ryby, divočáci, medvěd, koně.

H: Líbí se mi tam klouzání, a když tam hrajeme hry.

T: To stavění.

L: Všechno.

M: Líbí se mi, že tam jsou často kačenky, je tam takováhle hezká voda a Megena se tam občas chodí koupat, ona miluje vodu a my jí tam hodíme klacek a ona běhá do vody za klackem. A babička nemá psa, ta má jenom samý kočky a jmenuje se Lada, to je hezký jméno vidíte.

Změnil/a bys tam něco? Co?

O: Jo, přidal bych víc zvířat.

H: Ano, dal bych tam víc laviček, aby tam bylo víc lidí, chodí tam jen půlka vesnice.

T: Přistavěl bych víc věcí a laviček a tam máme taky studánku a tam bych okolo udělal takový kameny, aby se to dalo používat.

L: Nezměnila bych nic.

M: Ne.

Jak se ti toto místo kreslilo?

O: Dobře.

H: Dobře, protože jsem kreslil fixama.

T: Dobrý kreslení.

L: Docela dobře se mi kreslilo, jen mě trošku bolela ruka, jak jsem dělala tu modrou barvu.

M: Dobře.

Jaký jsi u toho měl/a pocit?

O: Dobrý, dlouho jsem tam nebyl.

H: Dobrý.

T: Dobrý pocit.

L: Pocit jsem měla, jako že to bylo opravdový, že jsem tam byla doopravdy a cítila tu vodu v létě.

M: Dobrý.

Metodické materiály: kniha určená pro motivaci – č. 16.

3.2.5. Příprava vyučovací hodiny č. 4:

Předmět: Výtvarná výchova

Téma: Barevný dialog

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Děti dovedou být v tichosti při poslouchání pohádky a dovedou textu porozumět.
- Děti dovedou spolupracovat ve dvojicích.
- Děti respektují názory a pocity svých spolužáků.
- Děti popíší, jaké měly při tvorbě pocity a zkusí objasnit proč.
- Děti dovedou vytvářet prosociální postoje a akceptovat názory a postoje ostatních.
- Děti dovedou vymezit, které barvy jsou studené a které naopak teplé.
- Děti dovedou míchat barvy.



Výtvarný problém: Zvládnout zásady malby, práce s plochou. Rozlišení studených a teplých barev.

Technika: Malba vodovými barvami

Pomůcky: Čtvrtky A4 (popř. A3), štětce, vodové barvy, nádoby na vodu, igelitové ubrusy, materiály určené pro inspiraci

Mezipředmětové vztahy: Prvouka

Prostředí: Úvodní vyprávění, stejně jako závěrečná reflexe, probíhá na zemi v komunitním kruhu. Malování probíhá u stolečku, ale lze jej realizovat také na podlaze vyskládané novinami.

Postup ve vyučovací hodině:

1. Motivace: (5-10 minut)

- Děti sedí na zemi v hloučku a poslouchají krátké vyprávění o barvičkách („*Jednou se barvičky rozhodly, že si vyjdou po bílém papíře na procházku. Nemohly se ale jen tak rozeběhnout. Kdyby se všechny smíchaly, vzájemně by se zašpinily, a proto se domluvily, že si dají pozor. Míchaly se jen dvě, nebo tři najednou zaplnily celou čtvrtku...*“).

2. Průběh barevného dialogu: (20-30 minut)

- Učitelka v krátkosti připomene rozdíl mezi teplými a studenými barvami.
- Každá dvojice dostane jednu čtvrtku formátu A4 nebo A3 a přesune se ke své pracovní ploše.
- Před začátkem práce se děti seznámí s pravidly:

- Vytvořte si dvojice – dál již nesmíte mluvit.
 - „Stříhnete si“, kdo ve dvojici bude malovat studenými a kdo teplými barvami.
 - Pohybem ruky naznačte, kdo začne malovat jako první.
 - Malujte střídavě barevné skvrny tak, aby na sebe navazovaly, jako když si chcete povídat. Po každém dokončení své skvrny položte štětec vedle čtvrtky a sledujte, jak maluje kamarád/ka.
 - Barevnými skvrnami postupně pokrývejte celou plochu čtvrtky.
 - Hra je omezena časem a konec bude včas oznámen.
- Malování ve dvojicích, tj. střídání tahu štětce, připomíná rozhovor nebo některé společenské hry, např. „šachy“.
 - Každý po sobě zanechává libovolnou barevnou stopu.
 - Malování ve dvojicích trvá tak dlouho, dokud učitelka děti neupozorní, že jim zbývají už jen dva poslední tahy.

3. Reflexe: (10-15 minut)

- Jak probíhalo vaše společné malování? Vše ukazujte přímo na obrázku a vysvětluje. Jak jsi byl/a spokojen/a s barvou, kterou sis „vylosoval/a“? Jak by vypadala příroda, když by měla jen jednu barvu? Proč myslíš, že jsou barvy v přírodě důležité? Znáš zvíře, které umí měnit barvy?

Předpokládaná rizika z hlediska bezpečnosti a realizace: Je důležité dbát na to, aby se děti v malbě vystřídalily a nemalovaly současně.

Reflexe 23. 2.: Barevný dialog

Jak probíhalo vaše společné malování? Vše okazuj přímo na obrázku a vysvětluj. Co jsi maloval/a jako první, druhý a poslední?

T: Začal jsem kroužkem, pak čtvercem. Jako poslední jsem maloval jablíčko.

H: Začal jsem kolečkem, pak trojúhelníkem, skončil jsem větvičkami.

M: Začal kolečkem, pak to oranžový, jako poslední pozadíčko.

L: Jako první kolečko, potom růžová hlava, poslední vlasy.

Jak jsi byl/a spokojený/á s barvami, které sis vylosoval/a?

T: Byl jsem spokojený s teplými barvami, protože to jsou hřejivé barvy.

H: Dobře spokojený se studenými barvami, protože jsou studený takový.

M: Docela dobře spokojený, protože jsou hezký a teplý.

L: Byla jsem spokojená, jsou hezký.

Jak by vypadala příroda, když by měla jen jednu barvu?

T: Byla by hnusná, protože by to nebylo prostě hezký.

H: Blbě by vypadala, protože by nebyl svět hezkej, ale byl by škaredej.

M: Byl by svět černej a smutnej.

L: Kdyby nebyl barevnej svět, tak by jsme neznali žádný jiný barvy.

Znáš zvíře, které umí měnit barvy?

T: Chameleon a chobotnice mění barvy.

H: Ano, chameleon.

M: Chameleon a chobotnice, to vim, protože jsem to obšlehl od T.

L: Chameleon.

Metodické materiály: Pracovní list č. 33 - lze využít ve chvíli, kdy děti nejsou seznámeny s mícháním barev

3.2.6. Příprava vyučovací hodiny č. 5:

Předmět: Pracovní výchova, výtvarná výchova

Téma: Ztracený obraz

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Děti dovedou být v tichosti při poslouchání příběhu a dovedou mu porozumět.
- Děti dovedou dokreslit obrázek vztahující se k útržku časopisu, který si vybraly.
- Děti respektují názory a pocity svých spolužáků.
- Děti popíší, jaké měly při tvorbě pocity a zkusí objasnit proč.
- Děti dovedou vytvářet prosociální postoje a akceptovat názory a postoje ostatních.



Výtvarný problém: Zvládnout zásady malby, vedení linie. Zvládání míchání barev.

Technika: Malba, domalovaná koláž, stříhání

Pomůcky: Útržky z barevných časopisů, čtvrtky formátu A4, krycí barvy, palety, vlasové štětce, nádoby na vodu, lepicí pasta

Mezipředmětové vztahy: Vlastivěda

Prostředí: Příběh děti poslouchají na zemi a zde si také vybírají obrázky z časopisů. Samotná tvorba však probíhá u stolečků. Následná reflexe probíhá v komunitním kruhu.

Postup ve vyučovací hodině:

1. Motivace: (5-10 minut)

- Děti sedí v kruhu na zemi a poslouchají krátký smyšlený příběh o malíři, který zapomněl, co a proč chtěl malovat. *(Byl jednou jeden malíř a ten pozoroval své prázdné plátno. Když na to plátno dlouho hleděl, uvědomil si, že zapomněl, co chtěl namalovat a proč chtěl vlastně vůbec malovat. Děti, co myslíte, proč by chtěl malíř malovat? Proč malujete vy? A čím se dá malovat? Zkusíme si namalovat obrázek a třeba si tak pan malíř vzpomene, co chtěl namalovat on sám.)*

2. Tvorba ztraceného obrazu: (50-60 minut)

- Učitelka doprostřed kruhu okolo sedících dětí položí předem připravené útržky z barevných časopisů, Děti si na její pokyn postupně jednotlivé útržky vybírají.
- Svůj útržek si položí před sebe na zem a sdělí, proč si vybral právě tento.

- Následně si každý svůj útržek přilepí na čtvrtku formátu A4.
- Děti si následně podle vlastní fantazie přilepený útržek pomocí temperových barev domalují, aby vytvořily svůj obraz.

3. Reflexe: (10-15 minut)

- Jaký obraz jsi namaloval/a? Co tě inspirovalo? Jak se ti malovalo? Co se ti dařilo? Je něco, co si myslíš, že ti naopak nešlo? Jaké barvy jsi zvolil/a a proč? Jsou to veselé barvy, nebo smutné?

Předpokládaná rizika z hlediska bezpečnosti a realizace: Dbát na bezpečnou manipulaci s nůžkami a časopisy, aby si děti neublížily.

Reflexe 24.2.: Ztracený obraz

Jaký obrázek/y jsi nalepil/a?

T: Nalepil jsem kytky a slunečnici.

L: Bundu a šálu.

K: Sovu a sedačku.

M: Auta.

Jaký obraz jsi namaloval/a?

T: Namaloval jsem přírodu, stromy, slunce, trávu a lavičku.

L: Skříň a koberec.

K: Obývací – okna, strop, koberec a světlo.

M: Cestu, stromy, mraky a slunce.

Co tě inspirovalo?

T: Nic, to bylo z hlavy.

L: To oblečení.

K: Sedačka, protože je v obývací.

M: Příroda.

Jak se ti malovalo?

T: Hezky se mi malovalo.

L: Dobře.

K: Hezky.

M: Moc jsem nevěděl, jak to namalovat, ale pak dobře.

Co se ti dařilo? Je něco, co si myslíš, že ti naopak nešlo?

T: Dařil se mi první strom. Není nic, co mi nešlo.

L: Dobře, nic.

K: Dobrý, šlo mi všechno.

M: Dobře se mi dařilo. Nešel ten les.

Jaké barvy jsi zvolil/a a proč?

T: Vybral jsem si červenou, zelenou, hnědou, žlutou, protože to jsou takový přírodní barvy.

L: Oranžovou, hnědou a zelenou, protože jsou hezký.

K: Oranžovou, protože to je moje nejoblíbenější barva a ještě modrou, hnědou, žlutou a červenou.

M: Hnědou, zelenou, modrou, žlutou, protože je to venku v přírodě.

Jsou to veselé barvy, nebo smutné?

T: Veselý barvy.

L: Veselý i smutný.

K: Veselý.

M: Jsou to veselý.

Metodické materiály: kniha určená pro inspiraci – č. 4.

3.2.7. Příprava vyučovací hodiny č. 6:

Předmět: Výtvarná výchova

Téma: Na bruslení

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Děti dovedou vyjádřit pohyb za doprovodu hudby, reagovat na změny v proudu hudby.
- Děti umí vnímat smysly zraku a sluchu, vyjádření pohybu.
- Děti dovedou spolupracovat ve skupinách.
- Děti respektují názory a pocity svých spolužáků.
- Děti popíší, jaké měly při tvorbě pocity a zkusí objasnit proč.
- Děti dovedou vytvářet prosociální postoje a akceptovat názory a postoje ostatních.



Výtvarný problém: Zvládnout zásady práce kresby, vedení linie. Práce s velkou i malou plochou. Výtvarné vyjádření pohybu.

Technika: Kresba pastelem (pastelkou, fixem, tužkou)

Pomůcky: Balicí papír formátu A2/A1, papír formátu A5, fixy, tužka, modré mastné nebo suché pastely, popř. pastelky

Mezipředmětové vztahy: Hudební výchova

Prostředí: Předvádění bruslení a tanec probíhá v prostorách třídy.

Samostatná tvorba (kresba postavy) probíhá u stolečků, společná tvorba (kresba tahů znázorňující bruslení) probíhá na zemi.

Následná reflexe probíhá v komunitním kruhu.

Postup ve vyučovací hodině:

1. Motivace: (10 minut)

- Děti se představují zamrzlý rybník a radovánky s bruslemi; pohybem naznačují nazouvání bruslí a jejich zavazování.
- Při poslechu skladby Čajkovského *Labutího jezera* předvádějí tanec na bruslích.

2. Hudební bruslení: (60-70 minut)

- 3-6 členné skupiny dětí si sednou na zem kolem rozprostřeného balicího papíru, který znázorňuje „zamrzlý rybník“.

- Děti si na arch papíru tužkou nakreslí bruslící postavu v zimním oblečení.
- Postavu vybarví pomocí fixů nebo pastelek.
- Při poslechu hudební skladby děti kreslí („bruslí“) uvolněnými tahy modrým pastelem po ploše papíru; vzájemně se respektují a snaží se „bruslit“ okolo postavy.

3. Reflexe: (10-15 minut)

- Jak se ti kreslilo při hudbě? Co se ti přitom líbilo/nelíbilo? Ukaž na obrázku a vysvětli, jak se ti dařilo kreslit v souladu s hudbou. Z čeho si měl/a přitom radost? Jak se ti tvořilo ve skupině s ostatními dětmi – v čem to bylo příjemné, co se naopak nedařilo?

Předpokládaná rizika z hlediska bezpečnosti a realizace: Dodržení bezpečnosti při manipulaci s nůžkami.

Reflexe 25. 2. : Na bruslení

Jak se ti kreslilo při hudbě?

T: Dobrý. Hlavně kreslení toho panáčka – tělo, hlava.

H: Dobře, bylo to vynikající.

K: Dobře, protože to bylo uklidňující.

Co se ti líbilo/nelíbilo?

T: Líbily se mi ty čáry, to krasobruslení.

H: Líbilo se mi všechno.

K: Líbilo se mi, jak jsem kreslil toho panáčka.

Dařilo se ti kreslit v souladu s hudbou?

T: Ano, bylo to dobrý.

H: Ano, hezky, protože se mi to líbilo.

K: Ano, dařilo.

Z čeho jsi měl/a přitom radost?

T: Z bruslí a nohou.

H: Měl jsem radost z hudby.

K: Radost jsem měl, když jsem dělal hlavu a oči.

Jak se ti tvořilo ve skupině s ostatními dětmi – v čem to bylo příjemné, co se ti naopak nedařilo?

T: Dobrý, vynikající.

H: Bylo to příjemný kreslení. Nešla mi ta čepice.

K: Tvořilo se mi dobře, protože to byla zábava, příjemný jak jsme to kreslily ty panáčky i to bruslení, všechno mi šlo.

Metodické materiály: Materiál č. 34 je odkaz na skladbu potřebnou pro realizaci této aktivity a v č. 35 se jedná o obrázky a omalovánky krasobruslařů, které mohou děti inspirovat.

3.2.8. Příprava vyučovací hodiny č. 7:

Předmět: Pracovní výchova, výtvarná výchova

Téma: Skok do pohádky

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Děti si vyberou pohádkovou postavu, kterou dovedou nakreslit.
- Děti tuto postavu dovedou předvést.
- Děti si všimají a popíší detaily a rozdíly ve výsledné tvorbě svých kamarádů.
- Děti dovedou odpovědět na reflektivní otázky, vyjádřit své pocity, objasnit své názory.

Výtvarný problém: Kontrast barev, vedení linie, zvládnání zásad kresby a práce s různými druhy materiálů.

Technika: Kresba, práce s různými druhy materiálů (čtvrťka (balicí papír), pastely, lepidlo, barevné papíry)

Pomůcky: Archy balicího papíru nebo čtvrtky formátu A2 či A1, mastné pastely, obrázky pohádkových bytostí, barevné papíry, lepicí pasta

Mezipředmětové vztahy: Občanská výchova

Prostředí: Hru s dětmi hrajeme v prostorách třídy. Samotná tvorba probíhá na zemi.

Následná reflexe probíhá v komunitním kruhu.

Postup ve vyučovací hodině:

1. Motivace: (15 minut)

- Hra: Hádej, kdo jsem

Jeden hráč si vybere známou pohádkovou postavu a ostatní mu postupně kladou různé otázky, které by pomohly odhalit, o jakou postavu se jedná. Hráč odpovídá jen ano/ne (popř. může říct, že neví). Pokud si někdo z hráčů myslí, že zná odpověď, může ji říct i když není na řadě, musí se však předem přihlásit.

2. Pohádková postava: (50-60 minut)

- Děti stojí ve skupince, každé drží v ruce obrázek postavy, kterou si vybralo z předem připravených obrázků a vstoupí „pohádkovou bránou“, kterou učitelka naznačuje rukama, do své oblíbené pohádky.
- Dítě si sedne si k archu papíru se svým obrázkem a čeká na ostatní.

- Nad jednou plochou se sejdou např. čerti, čertice, nad druhou princezny, králové apod.
- Děti kreslí své postavy kamkoliv na plochu papíru, tvoří společně ve skupině.
- Vybraným postavám mohou děti dokreslit jejich přirozené prostředí, případně je dotvořit barevným papírem.
- Každá skupina dostane prostor k pohybovému vyjádření, např. čerti a čertice k čertovskému tanci (i za doprovodu bubínku a ozvučených dřívěk), princové předvádějí boj s drakem, princezny tancují.

3. Reflexe: (10-15 minut)

- Pověz něco o postavě, kterou jsi vytvořil/a – proč sis ji vybral/a, jak vypadá a koho ti připomíná? S jakými částmi postavy jsi měl/a největší práci a proč? Z čeho máš největší radost? Jakou náladu nebo jaké vlastnosti vyjadřuje tvá postava? Jak se ti tvořilo ve skupině s ostatními dětmi – s kým jsi si nejvíc rozuměl/a?

Předpokládaná rizika z hlediska bezpečnosti a realizace: Bylo by vhodné dětem vymezit velikost pohádkových postav, aby některé nebyly příliš velké a jiné naopak malé.

Metodické materiály: určené pro inspiraci – dětské knihy č. 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22.

3.2.9. Příprava vyučovací hodiny č. 8:

Předmět: Výtvarná výchova

Téma: Vesmír

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Děti poznávají vesmír a dovedou popsat, co může vesmír tvořit.
- Děti dovedou být v tichosti při poslouchání pohádky a dovedou textu porozumět.
- Děti si zapamatují podstatná fakta, která pomocí kresby a malby přenesou na čtvrtku.
- Děti dovedou spolupracovat s ostatními.
- Děti respektují názory a pocity svých spolužáků.
- Děti popíší, jaké měly při tvorbě pocity a zkusí objasnit proč.
- Děti dovedou vytvářet prosociální postoje a akceptovat názory a postoje ostatních.

Výtvarný problém: Zvládnout zásady práce kresby a malby, vedení linie. Práce s velkou i malou plochou.

Technika: Kresba mastnými pastely, malba krycími barvami (temperové barvy)

Pomůcky: Různé obrázky, fotografie nebo mapy o vesmíru, voskové nebo mastné pastely, krycí nebo bretonová modrá barva, novinový papír na podlahu, čtvrtky A4, balicí papír, vlasové štětce, nádoby na vodu, sešívačka, materiály určené pro inspiraci (dětské ilustrované knihy, obrázky), pohádka „Výlet do vesmíru“

Mezipředmětové vztahy: Prvouka

Prostředí: Čtení pohádky probíhá v komunitním kruhu na zemi, stejně tak společná reflexe. Kresba mastnými pastely probíhá u stolečků, následná společná malba na zemi.

Postup ve vyučovací hodině:

1. Motivace: (15 minut)

- Pohádka: Výlet do vesmíru (viz přílohy)

2. Tvorba vesmíru: (60-80 minut)

- Zpočátku kreslí každé dítě mastnými pastely na čtvrtku svůj vlastní vesmír plný hvězd, planetek, raket i kosmonautů.
- Po dokončení svých obrázků pokračují děti na ploše jednoho archu papíru při společném vesmírném setkání.

- Společnou plochu nakonec dotvářejí modrou barvou, kterou si podle potřeby na několika místech ředí vodou, aby obraz působil plasticky.

3. Reflexe: (10-15 minut)

- Jak se ti pracovalo? Co jsi nakreslil/a a namaloval/a? Pracovalo se ti lépe, když jsi tvořil/a samostatně, nebo ve skupině? Proč? Jaké barvy jsi použil/a? Je něco, co se ti nepodařilo? Co se ti naopak podařilo?

Předpokládaná rizika z hlediska bezpečnosti a realizace: Je vhodné děti upozornit na to, aby respektovaly tvorbu ostatních – jedná se o společnou tvorbu. Dále je potřeba se vyvarovat přílišnému ředění krycích barev.

Metodické materiály: určené pro inspiraci a motivaci – dětské knihy č. 23, 24, 25.

3.2.10. Příprava vyučovací hodiny č. 9:

Předmět: Pracovní výchova, výtvarná výchova

Téma: Člověk jako pod lupou

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Děti předvedou motivační říkanku s pohybem.
- Děti popíší základní stavbu a funkce lidského těla, rozdíly mezi mužem a ženou.
- Děti dovedou spolupracovat se spolužáky.
- Děti zvolí příslušný tvar a barvu vhodnou pro tu část těla, kterou si vylosují.
- Děti vysvětlí, v čem je důležitá konkrétní část těla
- Děti popíší, jak se jim pracovalo, vyjádří své názory a postoje ke společné tvorbě.

Výtvarný problém: Volba správných barev, dodržení tvaru při vystřihování, vedení linie, zvládnutí zásad kresby, kresba detailů.

Technika: Práce s různými druhy materiálů, kresba pastelem, stříhání

Pomůcky: Lupa, čtvrtky formátu A4, A3, A2, popř. balicí papír, silné mastné pastely, nebo pastelky, nůžky, sešivačka, materiály určené pro inspiraci (dětské ilustrované knihy, časopisy, obrázky apod.). Popř. elektrická lupa, kterou lze zapojit do počítače, nebo televize.

Mezipředmětové vztahy: Občanská výchova, prvouka

Prostředí: Možnost tvorby u stolu. Děti vytvářejí části lidského těla individuálně, popř. ve dvojicích, tyto jednotlivé části poté spojí k vytvoření jedné postavičky. Společná reflexe probíhá v komunitním kruhu.

Postup ve vyučovací hodině:

1. Motivace: – (5 minut) říkanka „Hlava, ramena, kolena,...“:

Hlava, ramena, kolena, palce,

kolena palce, kolena, palce,

hlava, ramena, kolena, palce,

oči, uši, pusa, nos.

2. Pocity: (10 minut)

- Děti se zamýšlí nad tím, jak můžeme vyjádřit emoce. Zda emoce poznáme i podle pohybu těla? Co je to řeč těla? Proč je každá část těla důležitá?

3. Prohlížení částí těla: (15 minut)

- Děti sedí na zemi a lupou si prohlížejí jednotlivé viditelné části svého těla, po dohodě mohou prozkoumat pro porovnání stejnou část na svém kamarádovi. Také si mohou jednotlivé části těla prohlédnout v knížce nebo v časopisu, které mají k dispozici. Následně si děti losují části těla napsané na přeloženém papírku.

4. Tvorba človíčka: (60 minut)

- Pokud se děti rozhodnou jednotlivé části obkreslovat, může jim pomoci kamarád, nebo paní učitelka.
- Každý si svou část vybarví.
- Děti při kreslení pomocí voskovek či pastelek znázorňují detaily, které vyzorovaly.
- Tuto část si děti opatrně vystříhnou.
- Následně děti poskládají části těla tak, aby vznikl človíček, mohou se společně domluvit na oblečení a doplňcích.
- Části těla děti slepují k sobě, postavu můžeme slepit tak, aby byla v pohybu.
- Nakonec vyberou pro svou postavu jméno (losováním/hlasováním).

5. Reflexe: (10 minut)

- Jakou část těla sis vylosoval/a a v čem je důležitá? S čím jsi měla při tvorbě největší práci a proč? Z čeho máš největší radost? Jak se ti tvořilo ve skupině s ostatními dětmi, co se ti dařilo/nedařilo? Představ si, že postava ožila a přišla do naší skupiny – jak bys ji přijal/a a proč?

Předpokládaná rizika z hlediska bezpečnosti a realizace: děti upozornit na bezpečné zacházení s papírem a nůžkami.

Metodické materiály: určené pro inspiraci – dětské ilustrované knihy s lidskými postavami (č. 26, 27, 28), časopisy, obrázky.

3.2.11. Příprava vyučovací hodiny č. 10:

Předmět: Pracovní výchova, výtvarná výchova

Téma: Překvapení, které přichystalo Sluníčko

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Děti dovedou předvést růst květin.
- Děti navrhnu a nakreslí svou květinu.
- Děti vytvoří zahrádku.
- Děti si všímají a popíší detaily a rozdílů ve výsledné tvorbě svých kamarádů.
- Děti dovedou odpovědět na reflektivní otázky, vyjádří své pocity, objasnit své názory.

Výtvarný problém: Kontrast barev, dodržení tvaru při vystřihování, vedení linie, zvládnutí zásad kresby a práce s různými druhy materiálů.

Technika: Práce s různými druhy materiálů, kresba fixem,

Pomůcky: Pruh z podélné poloviny papíru A5 nebo A4, barevné fixy, přírodniny (kameny, oblázky, klacíky,...), odstřížky modré látky nebo modrého papíru, zelený látkový pruh (zelený koberec, krepový papír,...), materiály určené pro inspiraci (dětské ilustrované knihy, obrázky)

Mezipředmětové vztahy: Hudební výchova, prvouka

Prostředí: Možnost tvorby u stolu. Výtvarná aktivita probíhá individuálně, nebo po domluvě ve dvojicích (skupině). Společná reflexe na zemi v komunitním kruhu.

Postup ve vyučovací hodině:

1. Motivace: (5 minut)

- Děti si najdou místo, po obvodu zelené látky (krepového papíru), který symbolizuje louku a promění se v semínka nebo cibulky květin, které rostou na zahrádce. Při písni „Hřej, sluníčko, hřej“, se děti postupně probouzejí a rostou.

2. Povídání si o květinách: informační funkce (10 minut)

- Při prohlížení obrázků květin v knihách si povídáme o tom, jaké známe květiny, jejich barvy a tvary. Stejně jako lidé, i květiny potřebují růst. Abychom mohli růst ve zdraví, dobré náladě a veselí, je potřeba, abychom pro to měli dostatek vhodných podmínek.
- Co myslíte, že je potřeba? Člověk potřebuje bezpečí domova – květina zahrádku, člověk potřebuje být obklopen veselými barvami – květina má veselé barvy, člověk potřebuje

jíst – květina čerpá svou výživu z hlíny, člověk potřebuje pít – květina potřebuje vláhu, člověk potřebuje spánek – květiny v zimě upadají do zimního spánku, člověk i květina potřebují ke svému životu slunce a teplo, člověk i rostlina potřebují střídání dne a noci, člověk i květina potřebují střídání ročních období.

3. Květina a zahrádka: (60 minut)

- Poté si děti rozdají barevné fixy a úzké pruhy papírů. Na ně si nakreslí podle vlastních představ a zkušeností svou květinu. Než se pustí do samostatné práce, mohou si rukama do vzduchu nakreslit tvar Slunce a vzájemně si předvést, jak pod slunečními paprsky jejich květina poroste.
- Při kresbě lze připomenout různé tvary stonku, květu, listů, nebo kořínků. Pro inspiraci mohou posloužit také metodické materiály. Opět je vhodné, aby si děti předem kreslily různé tvary prstem do vzduchu nebo na koberec.
 - Nakreslete si kytičku, která vyrostе ze semínka nebo cibulky taková, jaká se vám bude líbit.
 - Najděte si pro svou kytičku nějaké pěkné místo na naší „louce“ a zkuste pro ni vytvořit malou zahrádku z kamínků a klacíků.
 - Kdo bude chtít vytvořit svou zahrádku společně s kamarádem, nebo kamarády, musí se s nimi nejdříve domluvit a pak s nimi dobře spolupracovat.
- Postupně, jak si děti dokreslují své kytičky, mohou si připravit ke svému místu přírodniny, z kterých si kolem své kytičky udělají zahrádku. Nakonec si děti společně prohlédnou všechny vytvořené zahrádky. Tak dostávají příležitost všimnout si podrobností a rozdílů v individuálním způsobu tvorby u jednotlivých dětí.

4. Reflexe: (10-15 minut)

- Jak se ti pracovalo? Co se ti dařilo a co ne? Jak sis poradil/a? Komu ukážeš nebo dáš svou kytičku a proč? Jak pojmenuješ svou květinu, aby vystihovala její vlastnosti? Která květina tě zaujala a proč? Které květiny si jsou podobné? Které naopak odlišné?

Předpokládaná rizika z hlediska bezpečnosti a realizace: děti upozornit na bezpečné zacházení s papírem a přírodninami

Metodické materiály: určené pro inspiraci – dětské knihy č. 29, 30, 31. Dále píseň „Hřej, sluníčko, hřej“ viz přílohy.

3.2.12. Příprava vyučovací hodiny č. 11:

Předmět: Pracovní výchova, výtvarná výchova

Téma: Motýlci

Výchovné a vzdělávací cíle:

- Děti dovedou vytvářít prosociální postoje a akceptovat názory a postoje ostatních.
- Děti předvedou vývoj motýla prostřednictvím motivační pohybové hry.
- Děti vysvětlí a popíší znalosti o motýlech (druhy, barva, základní části těla, proč létají,...)
- Děti vytvoří motýla pomocí obkreslování svých rukou, volí vhodné barvy při vybarvování.
- Děti dovedou podle instrukcí motýla ukrýt (maskování), nebo naopak vystavit (kontrast v prostředí).
- Děti popíší stejné nebo naopak odlišné znaky u vytvořených motýlů a motýlů z knih.
- Děti popíší stádia vývoje motýla.
- Děti objasní, proč a jaká zvolily místa pro motýla.
- Děti popíší, jaké měly při tvorbě pocity a zkusí objasnit proč.

Výtvarný problém: Kontrast barev, dodržení tvaru při vystřihování, vedení linie, zvládnutí zásad kresby a práce s různými druhy materiálů.

Technika: Kresba fixem, stříhání

Pomůcky: Zelené šátky (popř. krepový papír), barevné fixy, nůžky, čtvrtky A4 nebo A3, materiály určené pro inspiraci, větev nebo provaz

Mezipředmětové vztahy: Prvouka

Prostředí Tvorba u stolečků. Tvorba motýlů probíhá individuálně.

Společná reflexe probíhá v komunitním kruhu.

Postup ve vyučovací hodině:

1. Motivace: pohybová hra „Vývoj motýla“ (10 minut)

- **Vajíčko** – dítě sedí v dřepu a má hlavu schovanou mezi kolena, představuje vajíčko.
- **Housenka** – dítě představuje housenku – plazí se na předem určenou vzdálenost a podplazí překážku. Tou může být delší holá větev nebo provaz napnutý dostatečně nízko, aby ji dítě muselo podplazit.

- **Kukla** – dítě představuje kuklíci se housenku. Kuklit se může různými způsoby – udělat kotrmelec, válet sudy, nebo se pomocí válení sudů zakuklit do karimatky nebo prostěradla.
- **Motýl** – dítě představuje motýla, který se právě vykuklil. Pobíhá a mává rukama, jako motýl křídly.

2. Vytváření neobvyklých motýlů: (60 minut)

- Prohlížení motýlů na obrázcích, povídání si o motýlech – jaké děti znají druhy, jaký může mít motýl barvu, proč je důležité na motýlka nesahat apod.
- Děti si na čtvrtku obkreslí své ruce tak, aby kresba znázornila motýlí křídla. Ke křídlům domalují ostatní části těla, aby vznikl obrázek motýla.
- Obrázek motýla si dle své fantazie vybarvují pomocí fix.
- Po vybarvení si děti motýla vystřihnou.
- Následně si děti najdou své místo na „louce“, kterou si vytvořily pomocí zelené látky nebo krepového papíru a svého motýla tam umístí, aby jej mohl každý spatřit a potěšit se jeho krásou.
- Potom děti najdou pro své motýly bezpečné místo. Takové, které mu umožní co nejlépe splynout s okolím, aby ten, kdo by mu chtěl ublížit, si ho nevšiml.

3. Reflexe: (10 minut)

- Jaké rád/a nosíš barvy na svém oblečení a proč? Má takovou barvu i motýl? Najdeš v knize podobného motýla? Jaká jsi zvolil/a místa aby byl motýl vidět? Kde byl naopak maskován? Jsou si někteří podobní? Jaká jsou stádia vývoje motýla? Jaký jsi měl/a pocit při kreslení motýla? Kdy se cítíte vesele a kdy smutně? Co vás baví a dělá vám radost? Co máš rád/a? Jakou máte oblíbenou barvu? Jaké barvy považujete za veselé? Které myslíte, že jsou smutné a proč?
 - Výběr jen některých otázek, aby děti nebyly zahlcené otázkami.

Předpokládaná rizika z hlediska bezpečnosti a realizace: děti upozornit na bezpečné zacházení s papírem a nůžkami

Metodické materiály: určené pro inspiraci – dětské ilustrované knihy (č. 20, 30, 32), obrázky.

3.2.13. Reflexe

Lea (7 let):

Vytvořeno bylo celkem 11 aktivit, z nichž realizováno bylo aktivit šest. Lea se účastnila celkem pěti artefietických aktivit. První den ráda od výtvarné činnosti odbíhala nebo věnovala pozornost něčemu jinému. V následujících dnech jsem pozorovala, že se jí dařilo čím dál lépe udržet pozornost u jednotlivých aktivit a že je více motivovaná k tvorbě a spolupráci.

Max (7 let):

Max se stejně jako Lea účastnil pěti činností. Zaujalo mě, že byl postupem času čím dál více přijímán do kolektivu. Nejen že se u něho stupňoval zájem o komunikaci s ostatními, ale také děti okolo něj byly v komunikaci a spolupráci s ním otevřenější než tomu bylo zpočátku.

Tomáš (8 let):

Tomáš také absolvoval pět aktivit. Někdy se stávalo, že byl příliš hyperaktivní, což děti okolo něho občas obtěžovalo. V rámci realizace se ale postupně naučil soustředit pozornost na konkrétní činnosti a s ostatními více spolupracovat. Později měl on i jeho spolužáci zájem společně hrát například stolní hry.

Ondra (7 let):

Ondra se účastnil celkem poloviny připravených činností, které jsem s dětmi realizovala. Obdobně jako Tomáš měl nadměru energie. K výtvarným aktivitám je však veden i v rodinném prostředí a tak dokázal být rychle motivován, někdy dokonce i po odchodu ostatních dětí se věnoval jiným výtvarným aktivitám, například omalovánkám nebo tvořením obrazců pomocí spojování čísel či písmen.

Honza (7 let):

Honza taktéž absolvoval polovinu realizovaných artefietických aktivit. Společné i individuální činnosti ho zaujaly a někdy se i předem ptal, zda dnes budeme něco tvořit. Podle takovéto reakce a taktéž reflektivního dialogu soudím, že ho artefietické činnosti bavily.

Emma (8 let):

Emma se účastnila dvou aktivit a to individuální i ve dvojicích. V obou případech bylo zřejmé, že ji artefietika bavila a neměla problém ani se zapojením se do kolektivu v rámci reflektivního dialogu.

Natálie (7 let):

Obdobně jako Emma na tom byla i Natálie, také byla v družině jen dva dny. Absolvovala dvě artefietické činnosti, které ji dle mého názoru na základě pozorování, reflektivního dialogu a spolupráce s kolektivem bavily.

Kuba (7 let):

Kuba taktéž navštívil školní družinu v průběhu realizace dvakrát, a to až poslední dva dny mé praxe. Zpočátku se zdál ostýchavý. Druhý den se už ale bezprostředně do společného tvoření aktivně zapojil.

Antonín (7 let):

Antonín se účastnil pouze jedné aktivity a to z toho důvodu, že chodí do družiny jen příležitostně. V době jeho účasti probíhala první skupinová činnost, co se týče výtvarné tvorby v artefietickém programu, do té se aktivně a bez problému zapojil.

Vyhodnocení

Realizace pedagogických příprav byla náročná, protože probíhala v době protipandemických opatření v souvislosti s virem COVID-19. Bylo nutné, vyrovnat se s řadou omezení (roušky, omezený počet dětí ve třídě, absence dětí z důvodu nemoci, omezený provoz družiny – pouze 1. a 2. třída a řada dalších komplikací, které nebylo možno předvídat). I těmto nepříznivým okolnostem se děti přizpůsobily. Byly disciplinované, velice šikovné, rády se zapojovaly a byla s nimi velice dobrá spolupráce. Myslím si, že vliv na jejich zájem mělo také to, že byly po dlouhou dobu v izolaci a společnost ostatních dětí je těšila. Z vlastního pozorování a na základě řady reflektivních dialogů usuzuji, že artefietický program byl pro děti přínosným a skutečně napomohl v mnoha případech s udržením pozornosti, začleněním do kolektivu, zklidněním, spoluprací, zbavením se ostychu v komunikaci s ostatními. Ale také k rozvoji tvořivosti, fantazie, emočnímu a kulturnímu vnímání, sebevyjádření, upevnění mezilidských vztahů a celkovému osobnímu růstu.

4. Závěr

Ve své práci jsem se věnovala ověřování vlivu artefiletiky na děti mladšího školního věku. Cílem bylo vytvořit a zrealizovat výchovný projekt a jeho účinnost ověřit v praxi.

Teoretická část mé práce se zabývá artefiletikou, jako specifickou oblastí výtvarných činností, která uplatňuje a rozvíjí specifický přístup k uměleckým aktivitám ve výchově a všeobecném vzdělávání. Jedná se o jedinečný způsob práce s dětmi, který směřuje k poznávání souvislostí v okolním světě a k sebepoznání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích a významu tvorby. Charakter jejího působení je především preventivní.

Další téma, kterého jsem se ve své práci dotkla, je arteterapie, obor, ze kterého artefiletika vzešla. Arteterapie patří svým zaměřením především do medicínského prostředí, má primárně léčebný charakter, ale právě to, že se z ní artefiletika vyvinula, znamená, že mají mnoho shodných rysů.

Artefiletika má stále větší úlohu i pro oblast osobnostního růstu. Člověk prochází ve svém osobnostním vývoji, podle Erika Eriksona, osmi etapami psychosomatického vývoje, kdy každá jednotlivá fáze je popsána v podobě krize, na jejímž základě člověk získává dobrou či špatnou zkušenost. Pokud je krize vyřešena přiměřeně, přispívá to k harmonickému rozvoji osobnosti. Artefiletika umožňuje svými postupy nalézt kladné odpovědi a vyhnout se ohrožení psychickými problémy.

Mladší školní věk je definován od nástupu do školy, tedy od 6 až 7 let. Na toto období jsem zaměřila svůj výchovný projekt, který jsem realizovala se žáky druhé třídy. Projekt má za cíl prokázat, že vliv artefiletiky má významný vliv na utváření osobnosti, na rozvoj všech smyslů. Od zlepšování jemné motoriky a efektivity zrakové pozornosti (orientace v plošném a prostorovém vnímání podporuje lepší zapamatování), až po schopnost naučit dítě zaměřovat pozornost žádoucím směrem, což mu umožňuje vnímat věci nejen v celku, ale všímat si i jednotlivých detailů. Možnosti, které v této oblasti artefiletika nabízí, jsou takřka nevyčerpatelné.

Pro praktickou část své práce jsem sestavila jedenáct artefiletických příprav, které jsem realizovala se skupinou devíti dětí v Centru dětí a mládeže v České Kamenici.

Přesto, že se děti s touto formou výtvarné výchovy setkaly poprvé, přijaly ji se zájmem. Mohla jsem sledovat, jak se jednotlivé děti, podle svého psychického naladění, zapojují do jednotlivých aktivit, které jsem pro ně připravila, jak si osvojují nový přístup ke způsobu tvoření. Jejich reakce na reflektivní rozhovor se s každou další schůzkou stávala spontánnější a otázky i odpovědi

promyšlenější. Spolupráce uvnitř skupiny se výrazně posunula a byla cílenější. Tvořivost je, především pro děti, přirozenou činností a její rozvíjení pomocí artefietického přístupu nabízí široké pole možností pro rozvoj osobnosti dítěte, pro jeho seberealizaci, citovou výchovu i pro redukci psychických problémů. Učí komunikovat s okolím světem a rozvíjet emoční inteligenci.

Projekt, který jsem měla připravený jako praktickou část mé diplomové práce, se mi nepodařilo uskutečnit v takovém rozsahu, jak jsem zamýšlela. Omezení, která nastala v souvislosti s pandemií COVID-19, mi neumožnila zrealizovat praxi v plánovaném časovém rozsahu a s větší skupinou dětí. Přesto si myslím, že se mi podařilo v plné míře záměr a cíl, který jsem si ve své práci stanovila, naplnit.

5. Bibliografie

BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Čes. vyd. Praha: Portál, 1995. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-035-9.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

BLÁHA, Jaroslav a Jan SLAVÍK. *Průvodce výtvarným uměním V. 2. Úvaly*: ALBRA, spol., 2007. ISBN 80-7361-038-8.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 2. opr. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-251-3.

GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 2011. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-394-3.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HOLEŠOVSKÁ, Anna. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-586-8.

HORŇÁKOVÁ, M.: *Liečebná pedagogika*. Bratislava, Perfekt 1999. ISBN 80-968927-6-2.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

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

MACHALOVÁ, Miloslava. *Vlastivědné vyučování a pedagogický konstruktivismus*. In *Budoucí učitelé na souvislé praxi*. 2. vydání Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 8-85931-73-7.

NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NAUMBURG, Margaret. *An Introduction to Art Therapy: Studies of the "Free" Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as Means of Diagnosis and Therapy*, New York: Teachers College Press, 1973. ISBN 978-0807724255.

NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X.

PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty)*. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefiletika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3683-8.

SEMRÁD, J: *Výchova tvořivosti a životní styl*. In: Tvořivá škola. Brno, Paido 1998.

SLAVÍK, J. *Artephiletik: Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik*. BDK – Bund Deutscher Kunsterzieher, 39, 2003, 2. ISSN 0005-2981.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 2., ekonomické vyd.* V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

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. ISBN 978-80-7361-079-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN 14-583-80.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Závora, J. *Salutogenetický charakter artefiletiky Jana Slavíka*. Psychoterapie, 2009, r. 3, č. 3-4.

Elektronické dokumenty

SLAVÍK, Jan. 2015. Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824.

Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

Sebezpznávání [online]. In: . s.24 [cit.2021-6-24].

Dostupné z: https://www.jcmm.cz/images/project/84/edit/Brozury_KP_-_seberealizace.pdf

Metodický portál RVP.CZ [online]. 2012 [cit. 2021-6-28].

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/OU/15665/POJMOTVORNY-PROCES-PEDAGOGICKY-KONSTRUKTIVISMUS.html/>

JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika* [online]. 2004 [cit. 2021-7-3]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/Vymezeni_zazitku_Jirasek2004.pdf?lang=en

Metodické materiály

1. *Atlas pro mládež: Hrady a rytíři*. Praha: Editions Atlas, 2006. ISBN 978-2-8302-2298-2.

2. *Atlas pro mládež: Indiáni*. Praha: Editions Atlas, 2007. ISBN 978-2-8302-2357-6.

3. *Atlas pro mládež: Mayové, Inkové a Aztékové*. Praha: Editions Atlas, 2007.

ISBN 978-2-8302-2353-8.

4. BIRD, Michael. *Van Goghova hvězdná noc: dějiny umění v příbězích pro děti*. Ilustroval Kate EVANS.

Brno: CPress, 2017. ISBN 978-80-264-1691-3.

5. *Dětská ilustrovaná encyklopedie*. Přeložil Vlasta HESOUNOVÁ. Bratislava: Slovart, 1992.

ISBN 80-7145-026-X.

6. EISLEROVÁ, Jana. *Staré řecké báje a pověsti*. Ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL. Praha: Fragment, 2010. ISBN 978-80-253-1105-9.
7. GÖRTLER, Carolin. *Velká knížka POHÁDKY pro malé vypravěče*. Praha: Ella&Max, 2007. ISBN 9788087034958.
8. KNAPMAN, Timothy. *Dobrodružná historie: Ave, Caesar!*. Praha: REBO, 2014. ISBN 978-80-255-1161-9.
9. KNAPMAN, Timothy. *Dobrodružná historie: Faraonova hrobka*. Praha: REBO, 2014. ISBN 978-80-255-1162-6.
10. KNAPMAN, Timothy. *Dobrodružná historie: Ve službách krále*. Praha: REBO, 2014. ISBN 978-80-255-1164-0.
11. LANGEN, Annette. *Felix na návštěvě u dětí z celého světa: napínavé dopisy od zajíčka, který rád cestuje*. Ilustroval Constanza DROOP. V Praze: Knižní klub, 2006. ISBN 80-242-1659-0.
12. ŠČETINKINA, Julija A. a Daniela ŘEZNÍČKOVÁ. *Pohádky o princeznách*. Praha: Fortuna Libri, 2008. Jupiter (Fortuna Libri). ISBN 978-80-7321-419-7.
13. ŠOTTNEROVÁ, Dagmar. *Lidové tradice: původ lidových tradic, zvyky, pověry, pranostiky, říkadla a hry*. Olomouc: Rubico, 2009. ISBN 978-80-7346-096-9.
14. WINKLEROVÁ, Dana. *Pinocchiova dobrodružství*. České vyd. [Říčany u Prahy]: Junior, [2001]. Učím se číst (Junior). ISBN 80-7267-053-0.
15. ŽAMBOCH, Miroslav. *O barvách a O Měsíci, který nevěděl, že je měsíc*. Praha: Triton, 2018. ISBN 978-80-7553-488-0.
16. HOLEYŠOVSKÁ, Anna. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-586-8.
17. *České pohádky*. Ilustroval Josef ŠVARC. Říčany u Prahy: Junior, 2005. ISBN 80-7267-168-5.
18. KOPECKÁ, Zuzana. *Hádanky od srdíčka*. 8. vyd. Brno: Schneider, 2000. ISBN 80-85796-83-X.
19. WAGNEROVÁ, Magdalena. *Srdce pohádek: [dvacet nejoblíbenějších pohádek pro vaše děti]*. Ilustrovala Světlana ORSÁGOVÁ. Praha: Plot, 2002. ISBN 80-86523-11-X.
20. *V začarovaném království*. Praha: Beta-Dobrovský & Ševčík, 2001. ISBN 80-86278-98-0.

21. *Pohádky: B. Němcové a K. J. Erbena*. KMa Levné Knihy, 2003. ISBN 80-7309-975-6.
22. ERBEN, Karel Jaromír. *Pták Ohnivák a jiné pohádky*. Bratislava: CESTY, 2004. ISBN 80-968793-8-3.
23. *Výlet do vesmíru*. Praha: Triton, 2017. ISBN 978-80-7553-303-6.
24. *Vesmír: vydej se na nekonečný let galaxiemi!*. Přeložila Helena BLIŽÍKOVÁ. Praha: Dobrovský, 2019. Zpátky v čase. ISBN 978-80-7585-676-0.
25. *Slunce a planety*. Praha: Editions Atlas, 2006. ISBN 978-2-8302-2313-2.
26. ŘÍHA, Bohumil. *Honzíkova cesta*. 14. vyd., v Albatrosu 8. vyd. Praha: Albatros, 1975.
27. DISNEY, Walt. *Popelka*. Přeložila Marianna ČERNÁ. Bratislava: Egmont ČSFR, 1991. ISBN 80-7134-070-7.
28. NĚMCOVÁ, Božena a Karel Jaromír ERBEN. *Pohádky*. Brno: KMa Levné Knihy, 2003. ISBN 80-7309-975-6.
29. AHPORNSIRI, Helen. *Rok v přírodě*. Přeložil Lucie KELLNEROVÁ KALVACHOVÁ. Praha: Euromedia, 2018. Pikola (Euromedia). ISBN 978-80-7549-712-3.
30. FISCHER, Gisela a Edith JENTNER. *Dětský obrázkový slovník*. Praha: Fortuna Print, c2001. ISBN 80-86144-99-2.
31. HRON, František. *Rostliny luk, pastvin, vod a bažin: kapesní atlas*. 2. vyd. Ilustroval Otakar ZEJBRLÍK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. Obrazové atlasy pro všeobecně vzdělávací školy. Praha: Euromedia, 2018. Pikola (Euromedia). ISBN 978-80-7549-712-3.
32. ČTVRTEK, Václav a Hana DOSKOČILOVÁ. *Maková panenka a motýl Emanuel*. 2. souborné vyd. Ilustroval Gabriela DUBSKÁ. Praha: Albatros, 2009. Ahoj děti - Dobrou noc. ISBN 978-80-00-02361-8.
33. *Nápady pro Aničku: Pracovní list - Barvy* [online]. 2020 [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <https://www.napadyproanicku.cz/pracovni-listy-a-sablony/pracovni-listy/453-pracovni-list-barvy>
34. Tchaikovsky - Labutí jezero (Swan Lake) [online]. [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=S76CGGPqI3s&list=PL1C557794A45D98AC>
35. Jakékoliv obrázky a omalovánky krasobruslařů a krasobruslařek

6. Seznam příloh

Příloha č. 1 – Masky

Příloha č. 2 – Masky

Příloha č. 3 – Co umějí barvičky

Příloha č. 4 – Co umějí barvičky

Příloha č. 5 – Kam na procházku

Příloha č. 6 – Kam na procházku

Příloha č. 7 – Barevný dialog

Příloha č. 8 – Barevný dialog

Příloha č. 9 – Ztracený obraz

Příloha č. 10 – Ztracený obraz

Příloha č. 11 – Na bruslení

Příloha č. 12 – Na bruslení

Příloha č. 13 – Hřej, sluníčko, hřej

Příloha č. 14 – O barvách

Příloha č. 15 – Výlet do vesmíru

7. Přílohy



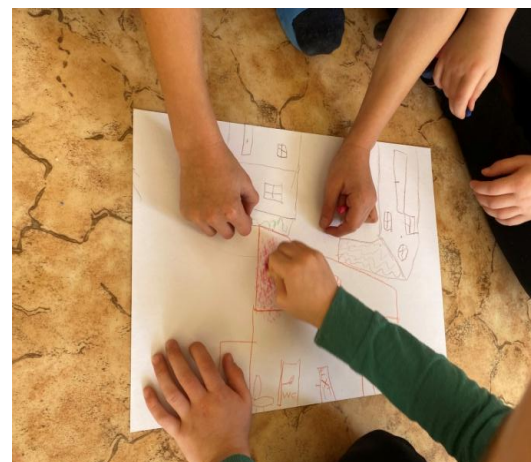
1 Masky - Lea 7 let a Tomáš 8 let



2 Masky - Ondra 7 let



3 Co umějí barvičky - Emma 8 let, Natálie 7 let



4 Co umějí barvičky – Lea 7 let, Ondra 7 let, Antonín 7 let



5 Kam na procházku – Lea 7 let, Tomáš 8 let,
Ondra 7 let



6 Kam na procházku – Honza 7 let, Max 7 let



7 Barevný dialog – Lea 7 let, Max 7 let,
Honza 7 let, Tomáš 7 let



8 Barevný dialog – Honza 7 let, Tomáš 8 let,
Lea 8 let, Max 6 let



9 Ztracený obraz – Honza 7 let



10 Ztracený obraz – Lea 7 let



11 Na bruslení – Tomáš 8 let, Honza 7 let,
Lea 7 let, Max 7 let



12 Na bruslení – Tomáš 8 let, Honza 7 let,
Lea 7 let, Max 7 let

D A D G D A

Hřej, slu-něč-ko, hřej, ho-ry, do-ly křej.

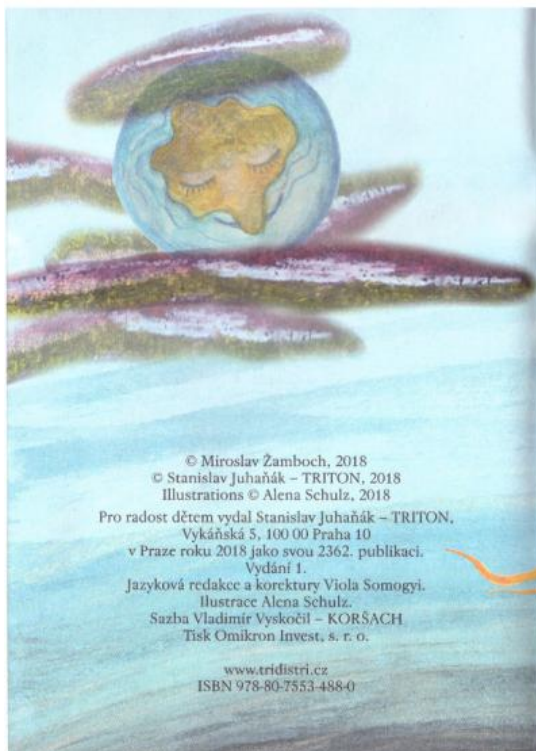
D A D

Po-vy-skoč si vej-še, na tej na-ši

A D A D

stře-še, ko-lo u-dě-lej!

Hřej, sluněčko, hřej, hory, dolů křej,
 ukaž ty mně v stranu, kam se já dostanu,
 kde je můj milej.



© Miroslav Zambach, 2018
© Stanislav Juhaňák – TRITON, 2018
Illustrations © Alena Schulz, 2018
Pro radost dětem vydal Stanislav Juhaňák – TRITON,
Vykáňská 5, 100 00 Praha 10
v Praze roku 2018 jako svou 2362. publikaci.
Vydání I.
Jazyková redakce a korektury Viola Somogyi.
Ilustrace Alena Schulz.
Sazba Vladimír Vyskočil – KORŠACH
Tisk Omikron Invest, s. r. o.
www.tridistri.cz
ISBN 978-80-7553-488-0

barvách

V dobách, kdy byla zeměkoule tak mladá, že ji oblaka zahalovala jako dečky a peřinky malé miminko, a světadíly Afrika, Amerika, Evropa, Asie i Austrálie si všechny pohromadě pěkně klábosily, byla spousta věcí jinak než dnes.

Mladé, sotva dospělé Sluničko si ještě nevybralo, zda bude svítit málo, tak aby jen poblikávalo, nebo hodně, jako vysoká pec rozpálená do bílého žáru. Muselo se rozhodovat a nemělo čas starat se o své okolí.



Nejvíce
si zmatku
a svobody
užívaly sluneční paprsky.

Vypadaly tehdy asi jako sotva vylíhlí pulci s malinkými tělíčky s dlouhatanánskými ocásky a vůbec nic nebraly vážně. Říkaly si fotony a s žádnými pravidly si hlavu nelámaly.

„Nám je všechno jedno, my si svítíme, létáme a děláme si, co chceme,“ švitořily páte přes deváté, hrály si na honěnou, klouzaly se na světelných skluzavkách a občas se jen tak pro zábavu točily kolem dokola v obrovském kruhu.

Nejvíce na jejich hry doplácela zeměkoule, protože když se paprsky-fotony rozletěly jinam, než měly, třásla se zimou, a jindy zase, když

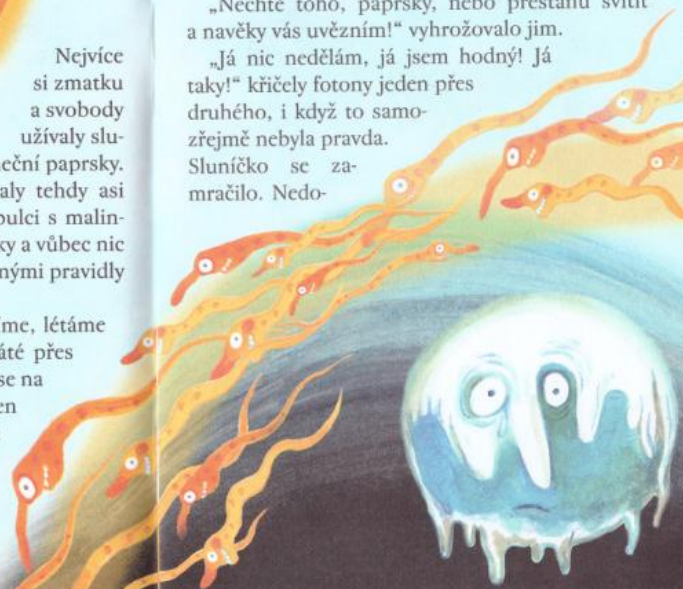
si všechny fotony daly schůzku právě na ní, jí bylo horko, až se to nedalo vydržet a celá se orosila.

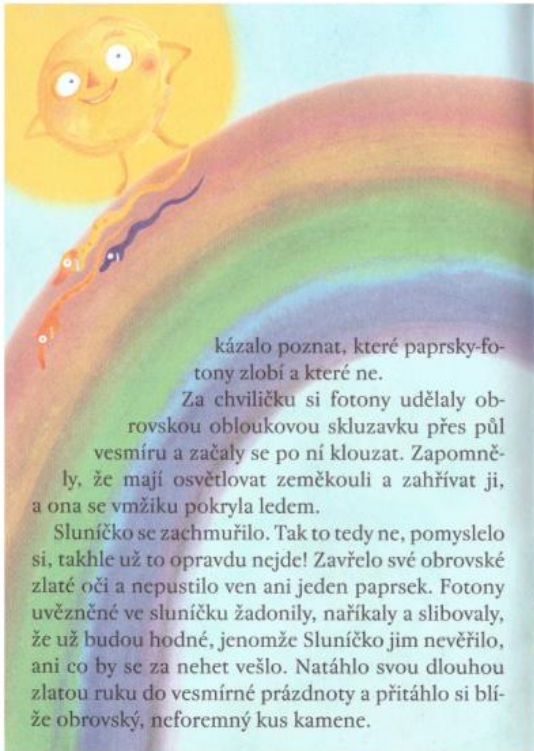
Jenomže Sluničko si konečně vybralo, že bude svítit pěkně žlutě, aby se v létě dalo chodit k vodě a v zimě sáňkovat, a už mělo všech těch zmatků dost.

„Nechte toho, paprsky, nebo přestanu svítit a navěky vás uvězním!“ vyhrožovalo jim.

„Já nic nedělám, já jsem hodný! Já taky!“ křičely fotony jeden přes druhého, i když to samozřejmě nebyla pravda.

Sluničko se zamračilo. Nedo-





kázalo poznat, které paprsky-fotony zlobí a které ne.

Za chvíličku si fotony udělaly obrovskou obloukovou skluzavku přes půl vesmíru a začaly se po ní klouzat. Zapomněly, že mají osvětlovat zeměkouli a zahřívat ji, a ona se vmžiku pokryla ledem.

Sluníčko se zachmuřilo. Tak to tedy ne, pomyslelo si, takhle už to opravdu nejde! Zavřelo své obrovské zlaté oči a nepustilo ven ani jeden paprsek. Fotony uvězněné ve sluníčku žadonily, nařikaly a slibovaly, že už budou hodné, jenomže Sluníčko jim nevěřilo, ani co by se za nehet vešlo. Natáhlo svou dlouhou zlatou ruku do vesmírné prázdnoty a přitáhlo si blíž obrovský, neforemný kus kamene.

„Pche, to jsem zvědav, co s tím budeš dělat,“ odfrkl si ten nejneposlušnější foton, který na okamžik vyhlédl ven zpod přivřených slunečních víček.

Sluníčko dýchlo svým žhavým dechem a přetavilo kámen v nádherný diamant, velký skoro jako Měsíc. Teprve potom otevřelo oči a pustilo neposlušné fotony zase ven. Nezvedené paprsky okamžitě zapomněly na všechny své sliby a střelbitě se rozletěly prohlédnout si ten nádherný drahokam vznášející se v prostoru. Ale ouha! Sotva průhledným diamantem proletěly, rozdělily se do na různých stran podle délky svých ocásků. Ty s nejkratšími ocásky uhnuly nejvíce vlevo a získaly najednou fialovou barvu, ty s delšími zmodraly a zežloutly a zůstaly uprostřed a ty s nejdelšími ocásky zčervenaly a zabočily úplně vpravo.

„Tak, a teď vidím, co kdo provádí!“ zahřmělo spokojeně Sluníčko.

Fotony žalostně nařikaly a bědovaly, protože si už spolu nemohly hrát. Sluníčko se nakonec nechalo obměkčit a dovolilo jim spojit se zase dohromady a vytvořit to laskavé žluté světlo, které mají všichni lidé tak rádi. Jen občas po dešti neposlušným fotonům připomene, co by se mohlo stát, kdyby přestaly poslouchat, a na chvíli je rozdělí v krásnou duhu.



© Vladimír Socha, 2017
 © Stanislav Juhaňák – TRITON,
 Illustrations © Alena Schulz, 2017

Pro radost dětem vydal
 Stanislav Juhaňák – TRITON,
 Vykáňská 5, 100 00 Praha 10
 v Praze roku 2017 jako svou 2279. publikaci.
 Vydání 1.
 Jazyková redakce a korektury Viola Somogyi,
 Ilustrace Alena Schulz,
 Sazba Vladimír Vyskočil – KORSACH
 Tisk Omikron Invest, s.r.o.

www.tridistri.cz
 ISBN 978-80-7553-303-6

Určitě už jste slyšeli, že všichni žijeme na obrovské kouli, která se jmenuje planeta Země. Je tak velká, že si ani neuvědomujeme, že je vlastně kulatá a že se daleko za jejími hranicemi nachází ještě něco jiného. Naše rodná planeta je ale jen smítkem prachu v obrovském prostoru, kterému říkáme vesmír. Země je spolu s dalšími sedmi planetami, pěti trpasličími planetami, jednou velkou hvězdou a ohromným množstvím planetek a komet součástí našeho vlastního okrsku vesmíru – sluneční soustavy. Na dobrodružnou výpravu se za nimi vydává dvojice zvědavých dětí, Tomáš a Veronika. Jaká asi prožijí dobrodružství?



SLUNCE (Naše životodárná hvězda)

Děti nejdřív zavítají k samotnému Slunci, které je největším a fyzikálně nejdůležitějším tělesem sluneční soustavy. Vypadá jako obrovská žhavá koule, do které by se celá naše planeta vešla více než milionkrát. A co je asi nejzajímavější – Slunce má při pohledu z vesmíru bílou barvu, není žluté! Tomášovi už ale začíná být hodně horko a bolí ho oči z oslepujícího žáru. Proto navrhně, aby od žhavého sluníčka raději rychle odletěli. Veronika s ním souhlasí, a tak za chvíli už mávají naší mateřské hvězdě na rozloučenou.
Zajímavost: Slunce samo o sobě zahrnuje 99,86 % hmotnosti sluneční soustavy. To je zhruba stejné, jako kdybychom z autobusu odmontovali zpětné zrcátko a pak je odděleně zvažili – Slunce by pak bylo celý autobus a vše ostatní ve sluneční soustavě pouhé zrcátko!

MERKUR (Nejmenší planeta)

Veronika už vyhlídí první planetu, tu úplně nejbližší Slunci – je to Merkur. Na Merkuru panují největší rozdíly v teplotě mezi dnem a nocí – zatímco na osvětlené straně planety může být vražedné vedro, přes 420 °C, odvrácená (noční) strana rychle vychládá až na mrazivých -180 °C! Jinak je Merkur v podstatě jen nehezkou šedivou koulí zbrázděnou krátery, která se nehostinným povrchem podobá našemu Měsíci. Na rozdíl od Měsíce ale na Merkuru nenajdeme tmavé oblasti, kterým říkáme *moře*. Děti se tu už déle nezdržují a letí dál.

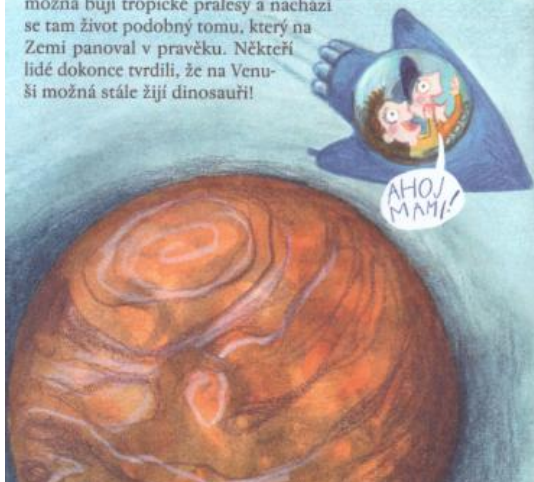
Zajímavost: Merkur má velmi podivnou protáhlou dráhu, po které obíhá kolem Slunce. V přísluní (když je Slunci nejbližší) se k němu totiž přiblíží až na 45 milionů kilometrů, zatímco v odsluní se od něho vzdálí na celých 70 milionů kilometrů. Tento zvláštní jev nejspíš souvisí s podmínkami, za kterých planeta vznikala.



VENUŠE (Děsivě krásná planeta)

Na Venuši se obě děti těší – planeta přece nese jméno římské bohyně lásky a krásy. Dříve byla skutečně považována za krásnou sesterskou planetu naší Země. Je jí velmi podobná velikostí (má jen asi o 650 kilometrů menší průměr) i hustotou a složením. Přesto je tu rozdíl – pod hustou atmosférou Venuše se skrývá rozbrázděný povrch plný sopek a kráterů. Tlak při povrchu je skoro stokrát větší než na Zemi, z nebe prší kyselina sírová a teplota dosahuje až neuvěřitelných 485 °C! *To bychom si pomohly, pomyslí si děti – rychle odsud pryč!*

Zajímavost: Než kosmické sondy a radarová pozorování odhalily pravou tvář planety, vědci předpokládali, že na povrchu Venuše možná bují tropické pralesy a nachází se tam život podobný tomu, který na Zemi panoval v pravěku. Někteří lidé dokonce tvrdili, že na Venuši možná stále žijí dinosauři!



ZEMĚ (Náš domov)

Děti prolétají kolem naší domovské planety Země, místa, odkud startovaly. Při pohledu z vesmíru je převážně modrobílá (většinu povrchu představují oceány) a obíhá kolem Slunce přesně v takové vzdálenosti a takovou rychlostí, aby se na ní mohl dlouhodobě udržet život.

Zajímavost: Planeta Země je v mnoha ohledech jedinečná. Jako jediná prokazatelně hostí život, má atmosféru s vysokým obsahem kyslíku a na povrchu velké množství kapalné vody. Ještě zajímavějším jevem je desková tektonika – povrch planety je „roztrhán“ na jednotlivé desky, které se posouvají i sráží a vytvářejí nová pohoří.

MĚSÍC (Věrný průvodce)

Tomáš už vyhlíží povrch našeho Měsíce. Tento věrný průvodce naší planety kolem ní neustále obíhá a pomáhá stabilizovat rotaci jejího otáčení. Díky tomu nedochází na Zemi k extrémním výkyvům podnebí, které by nás mohly zahubit. Kromě toho se Měsíc svými slapovými silami podílí i na střídání přílivu a odlivu. Měsíc obíhá okolo Země ve vzdálenosti kolem 400 000 kilometrů. Je k nám tedy oproti ostatním tělesům velmi blízko. Veronika ví, že člověk už se po Měsíci párkrát procházel, a proto navrhuje letět dál...

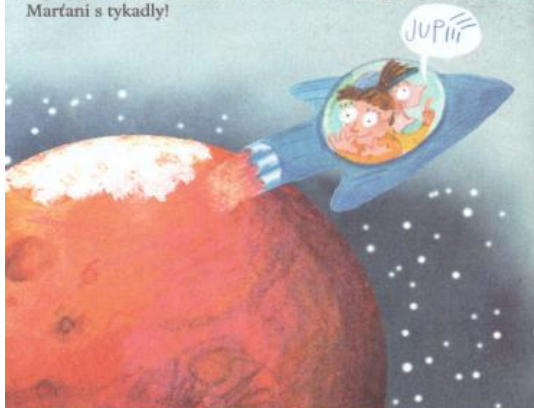
Zajímavost: Dnes si vědci myslí, že Měsíc vznikl nepředstavitelně silnou srážkou mezi mladou Zemí a jinou předpokládanou protoplanetou – Theiou – o velikosti Marsu. Náraz vymrštil ohromné množství kamenného materiálu, který byl poté zachycen přitažlivostí mladé planety a postupně se zakulatil.



MARS (Zajímavý svět)

Děti konečně dorazily k rudé planetě Marsu. Tomáš zírá na ohromnou sopku pod sebou. Veronika mu vypráví, že se jmenuje Olympus Mons – hora Olymp – a je třikrát vyšší než nejvyšší hory na Zemi! Zanedlouho se jejich kosmická loď přesouvá nad ohromnou škvíru na povrchu planety. Veronika ví, že je asi desetkrát delší než slavný Grand Canyon v Arizoně a hluboká až sedm kilometrů! Jmenuje se Valles Marineris, tedy údolí Marineru, a byla pojmenována po kosmické sondě, která tento útvar objevila. Tak malá planeta, a je na ní tolik pozoruhodností!

Zajímavost: Dnes víme téměř s jistotou, že v dávné minulosti Marsu byla jeho severní polokoule z velké části pokrytá oceánem kapalné vody. Zatím netušíme, jestli tehdy mohl být na Marsu nějaký jednoduchý život. Určitě tam ale nikdy nepobíhali zelení Martani s tykadly!



JUPITER (Plynný obr)

Veronika žasne a Tomáš se diví. Blíží se k největší planetě sluneční soustavy, obřím Jupiteru. Tato obrovská koule hnědavě zbarvených pásů plynů je asi jedenáctkrát širší než Země a na jejím povrchu zuří obrovské bouřkové víry. Jeden z nich – známý jako Velká rudá skvrna – je pozorován už po celá čtyři století! Veronika si také povšimne, že kolem planety obíhá víc než šedesát měsíců, z nichž nejznámější jsou čtyři velké měsíce, zvané Galileiovské. Navrhne Tomášovi, aby od této mocné planety raději rychle odletli. Zamíří ale k dalšímu plynnému obrovi.

Zajímavost: Jupiter váží asi 318× více než Země a je tak zhruba 2,5× těžší než všechny ostatní planety i jiná tělesa sluneční soustavy dohromady! Je tedy jasně druhým největším a nejmohutnějším tělesem naší planetární soustavy.