



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Artefiletické činnosti v předškolním vzdělávání

vypracovala: Dana Černá

vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová

České Budějovice 2017

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne 7. 7. 2017

.....

Dana Černá

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Martině Lietavcové za cenné rady a ochotný přístup při vedení mé bakalářské práce. Zároveň chci poděkovat mateřské škole, rodičům a hlavně dětem, bez nichž by tato práce nevznikla.

Největší poděkování patří mým rodičům, dceři a synovi za jejich trpělivost, pomoc a neutuchající podporu, kterou mi dodávali sílu vytrvat.

Abstrakt

Ve své práci si kladu za cíl zjistit možnost využití artefiletických činností v předškolním vzdělávání, jež mají vést k rozvoji osobnosti předškolního dítěte. Tato práce je rozdělena do dvou hlavních částí, a to teoretické a praktické. Teoretická část se zabývá vývojovou psychologií a charakteristikou předškolního věku ve vztahu s artefiletikou. V kontextu s Rámcovým vzdělávacím programem se tato část rovněž zaměřuje na artefiletiku jako jednu z možností vzdělávací nabídky v mateřské škole. Praktická část popisuje realizaci artefiletických činností s dětmi z mateřské školy spolu se zaměřením k osobním prožitkům a jejich vyjádření. V závěru jsou shrnuty poznatky z mého výzkumu.

Klíčová slova:

předškolní věk, socializace, klíčové kompetence, artefiletika, exprese, reflexe, osobní postoj, sebehodnocení, vztahy

Abstract

In my bachelor thesis, I aim to explore the possibility of utilization of artefiletics activities at preschool education, which should lead to personality development of preschool children. This bachelor thesis is divided into two main parts, namely theoretical and practical. The theoretical part deals with development psychology and characterization of preschool age in relation to the artefiletics. In context with the Framework Educational Program, this part also focuses on the artefiletics as one of options of educational supply at a kindergarten. The practical part describes realization of artefiletics activities with preschool children along with children's personal experiences and their expressions. The conclusion contains summary of findings from my research.

Key words:

preschool age, socialisation, key competences, artefiletics, expression, reflexion, personal attitude, self-evaluation, relationships

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Vývojová psychologie.....	11
2. Charakteristika předškolního věku	12
2.1 Vývoj poznávacích procesů	12
2.2 Myšlení.....	13
2.3 Verbální projev	14
2.4 Fantazie a představivost.....	15
2.5 Neverbální výpovědi dítěte	16
2.6 Vývoj paměti a učení	17
2.7 Emoční vývoj a vrstevnické vztahy	18
2.8 Rodina.....	20
2.9 Socializace	20
3. Vliv mateřské školy na vývoj dítěte.....	23
3.1 Pedagog a jeho kompetence	24
3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní zařízení	25
4. Dívej se, tvoř a povídej.....	27
4.1 Konstruktivismus v pedagogice	27
4.2 Artefiletika.....	28
4.3 Prekoncept versus koncept	30
4.4 Hermeneutický kruh v artefiletice	31
4.5 Zážitek, exprese a reflexe v artefiletice.....	31
4.6 Aspekty artefiletické hodiny.....	33
4.7 Vzdělávací význam artefiletiky	35

II. PRAKTICKÁ ČÁST	36
5. Výzkumná studie	37
5.1 Cíl a výzkumné otázky	37
5.2 Výzkumné metody.....	37
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku	40
5.4 Záznam z průběhu realizace.....	40
6. Průběh činností	42
6.1 Domek pro zvířátko	42
6.1.1 Ledolamka	42
6.1.2 Motivační část.....	43
6.1.3 Výrazová hra	44
6.1.4 Reflektivní dialog.....	47
6.2 Šaty pro stromy	47
6.2.1 Ledolamka	48
6.2.2 Motivační část.....	48
6.2.3 Výrazová hra	49
6.2.4 Reflektivní dialog.....	52
6.3 Dračí toulky	53
6.3.1 Ledolamka	53
6.3.2 Motivační část.....	53
6.3.3 Výrazová hra	54
6.3.4 Reflektivní dialog.....	55
6.4 Jak být na chvíli čertem, andělem nebo Mikulášem	55
6.4.1 Uvítání s ledolamkou	56
6.4.2 Motivační část.....	56
6.4.3 Výrazová hra	57

6.4.4 Reflektivní dialog.....	59
6.5 Kam nás stopy zavedou	59
6.5.1 Ledolamka	59
6.5.2 Motivační část.....	60
6.5.3 Výrazová hra	61
6.5.4 Reflektivní dialog.....	65
6.6 Kudy létá Meluzína	66
6.6.1 Motivační část s ledolamkou	67
6.6.2 Motivační část.....	67
6.6.3 Výrazová hra	68
6.6.4 Reflektivní dialog	69
6.7 Paní Zima	71
6.7.1 Ledolamka.....	71
6.7.2 Motivační část.....	71
6.7.3 Výrazová hra	72
6.7.4 Reflektivní dialog	74
7. Výsledky pozorování	77
8. Diskuse	79
ZÁVĚR.....	81
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	82
PŘÍLOHY	85
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	85

ÚVOD

Bakalářská práce pojednává o artefiletice, která je osobitou pedagogickou metodou, jež se může uplatňovat mimo jiné také v mateřských školách. Jedná se o metodu, která v sobě nese významné prvky zážitkové pedagogiky, a proto je hojně aplikována při práci s předškolními dětmi ve věku zhruba od tří do šesti let, tedy před jejich nástupem do základní školy.

Artefiletika je velmi živým tématem. Na této metodě je velmi působivé především to, že je založena na silné interakci mezi učitelkou a skupinou dětí ve třídě. Jde tedy o aktivizační metodu, která je založena na vzájemném a společně sdíleném prožitku dětí, čímž následně dochází k rozvoji jejich myšlení a zároveň se jim naskytne různé úhly pohledu na danou věc. Jedná se o tvořivé a zážitkové vyučování, které využívá například dramatických, hudebních, tanečních projevů, je zde velká provázanost s vizuální kulturou, ale také s expresivní kulturou. Artefiletiku jsem si jako téma své bakalářské práce zvolila zcela záměrně, jelikož je pro mě velmi přínosná z hlediska využití v rámci mého profesního zaměření.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem je možné realizovat artefiletické činnosti v předškolním vzdělávání v kontextu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a jak mohou tyto činnosti ovlivňovat osobnost dítěte předškolního věku.

Celá práce je rozčleněna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena na čtyři hlavní kapitoly. První z nich se věnuje vývojové psychologii. Kapitola druhá se zabývá charakteristikou předškolního věku. Další, tj. třetí kapitola je soustředěna na téma rámcově vzdělávacího programu. Poslední ze čtyř kapitol nesoucí název *Dívej se, tvoř a povídej* je zaměřena na samotnou artefiletiku.

V praktické části jsou realizovány a popsány artefiletické činnosti se zaměřením na prožitky dětí a jejich vyjádření (k tomu byla jako inspirace použita kniha „*Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*“). V kvalitativním šetření je použita metoda rozhovoru a pozorování. Pro přesnost jsou rozhovory a reflektivní dialogy zaznamenány.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vývojová psychologie

Vývojová psychologie se zabývá především zkoumáním souvislostí a pravidel vývojových proměn a to ve všech oblastech lidské psychiky, ale také osobnosti, vývojová psychologie jako taková se zabývá především mechanismy, které tyto proměny způsobují (Vágnerová, 2012).

Dle Vágnerové tedy vývojová psychologie není nic jiného, než součást psychologie, která se zabývá mechanismy proměny lidské osobnosti a psychiky, která je odrazem například prostředí, ve kterém daný jedinec žije, apod. To je velmi důležité také pro pochopení situace malého dítěte, které například vstupuje do mateřské školky.

„Psychický vývoj lze charakterizovat jako proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciaci a integraci, která se projevuje v rámci celé osobnosti. Zahrnuje kvantitativní i kvalitativní změny, nárůst i úbytek různých funkcí, které se mohou rozvíjet plynule i formou vývojových skoků“ (Vágnerová, 2012, s. 11).

K čemu nám tedy vlastně znalosti vývojové psychologie jsou užitečné ve výchovně vzdělávacím procesu? Jedná se například o řadu dílčích oblastí, které jsou objektem zájmu vývojové psychologie, sem můžeme například zařadit biosociální vývoj, psychosociální vývoj, vývoj kognitivních funkcí, emoční vývoj atd. (Vágnerová, 2012).

Vývoj všech těchto složek ovšem probíhá koordinovaně. Dá se tedy konstatovat, že v důsledku se vývojová psychologie zabývá studiem integrované osobnosti člověka, a osobnost je integrována především v sociálním kontextu.

Co je ovšem stěžejní, to jsou právě poznávací procesy a jejich ukotvení v případě předškolních dětí, tedy způsob jakým vlastně děti poznávají svůj okolní svět, tyto způsoby jsou v mnohém determinovány. Právě proto je vhodné tyto procesy chápat, rozumět jim, abychom mohli uplatnit artefietiku v základním pojetí.

2. Charakteristika předškolního věku

Právě předškolní období je zakončením vývojové etapy zvané rané dětství. Toto období ve věkovém rozmezí od tří do šesti (až sedmi) let můžeme klidně nazývat obdobím druhého dětství. Z hlediska vývojové psychologie ve vztahu k výchově a vzdělání je určujícím faktorem to, že právě předškolní věk můžeme vyjádřit slovy aktivita a iniciativa. Oproti ranému dětství je sice tělesný a duševní vývoj pomalejší, ale zrání centrální nervové soustavy pokračuje, což způsobuje mnohem vyšší výkonnost tělesných a psychických funkcí (Novotná, 2012).

2.1 Vývoj poznávacích procesů

Poznávání jako takové je v tomto věku zaměřeno především na nejbližší svět, jeho okolí a pochopení pravidel, která nám pomohou se v tomto světě orientovat. Mění se nejen způsob vnímání tohoto světa, ale i způsob poznávání, jež je založen na kvalitativní proměně poznávacích strategií (Vágnerová, 2012).

Dítě k jím vnímané skutečnosti přistupuje s doposud přetrvávajícím egocentrismem coby charakteristickým znakem spjatým s předškolním věkem. Jde o období, v němž se dítě zaměřuje na svou vlastní osobnost, na své vlastní potřeby, které upřednostňuje, což je vzhledem k vývojové psychologii naprosto v pořádku. Jedná se o zcela přirozenou cestu vývoje. Zejména proto je důležité, aby se s touto determinantou počítalo a byla akceptována ve výchovně vzdělávacím procesu.

Ovšem je namístě zdůraznit, že egocentrismus není pouze jediným z těchto znaků, je jich v mnohem více. Pro samotný výchovně vzdělávací proces je ovšem stěžejní, aby pedagog měl zažitý způsob poznávacích procesů dětí, které jsou zejména barvitě u dětí předškoláků. Na druhou stranu je ale také vhodné zdůraznit individualitu každého dítěte.

2.2 Myšlení

„Typické znaky uvažování předškolního dítěte lze shrnout do následujících kritérií a do několika bodů:

1. Způsob, jaký dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá:

- *centrace*
- *fenomenismus*
- *prezentismus*

2. Způsob, jakým tyto informace zpracovává:

- *magičnost*
- *animismus*
- *arteficialismus*
- *absolutismus* (Vágnerová, 2012, s. 177 – 179).

Za centraci je považován způsob nazírání na svět a na své okolí, kdy malé dítě vnímá jednu základní charakteristiku daného objektu, který je jeho zájmem. V zásadě se jedná o to, že malé dítě určí jednu významnou vlastnost a uchází mu další, také podstatné vlastnosti.

Fenomenismus je vlastnost, kdy dítě má na určitou věc, daný názor, který ovšem nehodlá měnit, například se mu velice špatně vysvětluje fakt, že delfín není ryba, ale savec, prostě delfín žije v moři, tak je ryba a dále se velice obtížně diskutuje.

Prezentismus představuje situace, kdy dítě je vázáno na přítomnost. Malé děti žijí svou přítomností, dává jim totiž pocit jistoty, proto dítě žije teď a tady.

Princip magičnosti je v tom, že dítě vidí nějaký reálný obraz světa, který ovšem kombinuje se svou fantazií, skrz kterou na realitu nahlíží, takže výsledný obraz, který dítě vnímá, je poněkud pokřiven, ovšem tuto vlastnost mají všechny děti.

Absolutismus je jednou ze základních vlastností, jejíž pomocí děti vnímají svět kolem sebe. Pokud se ztotožnily s názorem maminky nebo tatínka, tak to tak prostě je a jinak tomu nemůže být, protože rodiče to zkrátka říkali. Je to jednostranné vnímání a dítě jenom velmi obtížně akceptuje jiné možnosti.

Arteficialismus představuje výklad znaků okolního světa, například pokud někdo vyvrtá otvor pro šroub, tak z toho dítě může vyvodit, že otvory do lidského těla také někdo udělal (Vágnerová, 2012).

2.3 Verbální projev

Primární faktor podněcující vznik řeči představuje zrak. Podstatným dílem přispívá k rozvoji verbálních schopností přirozeně také sluch, přičemž jak zrak, tak i sluch jsou prostředky, kterými dítě vnímá okolní svět. Svě důležité uplatnění zde naleznou i prvotní mluvní vzory, jejichž zdrojem je rodina coby primární sociální skupina (Bednářová, Šmardová, 2007).

Stejně jako v případě vnímání, které se promítá do dětského myšlení, tak i podoba řečového projevu je určována těmito dvěma kognitivními procesy. Zaměření pozornosti na aspekt typicky dětského kladení nepřetržitých otázek „jak“ a „proč“ nám může přiblížit charakter dětského uvažování. V předškolním věku lze zaznamenat velký nárůst škály těchto otázek. Děti jejich prostřednictvím vyžadují vysvětlení vnímané reality, což je provázeno neustálým doptáváním za účelem porozumění samotného jádra věci. Otázky následované trpělivými odpověďmi dospělých rozšiřují nejen dětské poznání, ale i dětský slovník. Na tomto principu děti začínají chápat vztahy a souvislosti, což potvrzuje propojení verbálního projevu s myšlením. Specifickou úlohu ve vývoji dětské řeči sehrává tzv. egocentrická řeč, která nebývá adresována partnerovi hovoru, ale je určena vlastní osobě. Jinými slovy jejím prostřednictvím dítě promlouvá samo k sobě. Tato forma řeči může probíhat zcela neznatelně, jen vnitřně. V tomto případě navíc nezáleží na kvantitě slov potřebných k přesnému vyjádření psychických obsahů, protože samo dítě ví, co svými myšlenkami míní. Vágnerová popisuje tři typy egocentrické řeči:

expresivní – dítě sdílí své pocity a nebere v potaz posluchače,

regulační – usměrňovací pokyny, při kterých dítě napodobuje své rodiče,

kognitivní – dítě slovně doprovází své jednání za účelem pochopení dané situace.

Dítě se učí používat řeč takovým způsobem, aby byla pro okolí srozumitelná. Ve svých projevech imituje řeč dospělých ve smyslu mluvních vzorů. Výjimkou není ani experimentování se slovními výrazy projevující se zejména vytvářením tzv. agramatismů coby jistých nepřesností ve verbálním vyjadřování. Postupně dokáže dítě zastat roli naslouchajícího i vypravěče (Vágnerová, 2012).

Řeč zastupuje v rámci vývoje dítěte nenahraditelnou roli ve smyslu nástroje, jehož prostřednictvím dává okolí najevo, co si přeje či naopak. Ve funkci sdělování potřeb spočívá stěžejní význam slovního projevu. *„Ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství“* (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 30).

2.4 Fantazie a představivost

Mezi poznávacími funkcemi dítěte předškolního věku, tj. ve věku od tří let do šesti až sedmi let, dominuje prvek fantazie. Z tohoto důvodu je vhodné volit optimální formy a metody práce s touto věkovou kategorií, které se obvykle zakládají na podněcování fantazie. V tomto vývojovém období totiž právě fantazie představuje jeden z klíčových nástrojů percepce okolní reality. Převládající aspekt fantazie se promítá rovněž do myšlení a společně s emocemi determinuje dětské chápání světa. Dítě si tak třídí informace podle osobitého výběru. Některé ponechá, jiné vyloučí či zapracuje již zmíněná fantazie, která skutečnost poopraví dle potřeb dítěte. Jak uvádí Vágnerová (2012, s. 185): *„Fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Děti mají tendenci alespoň občas přizpůsobovat skutečnost svým přáním a potřebám.“*

V důsledku pohlcení fantazií se dítěti otevírá osobitý svět, tak blízký jeho představám. Jedná se o realitu, v níž kresba představuje prioritní vyjadřovací tendenci, která ilustruje jedincovy vnitřní prožitky (Čačka, 1997).

2.5 Neverbální výpovědi dítěte

Analogicky k rozvoji verbálního projevu probíhá rovněž zdokonalování kresby, čímž se tato funkce stává přirozenou součástí vývoje dítěte. Jak pojednává Bednářová a Šmardová: „Kresba je tedy výpovědí dítěte, která nám umožňuje přiblížit se, nahlédnout do jeho vnímání (co vidí, cítí)...“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 9). Vedle hry se jedná o další podnětnou činnost, která dítěti poskytuje příležitost tvořit, umožňuje sebevyjádření a přináší pocit uspokojení. Fáze ontogeneze, kterými dítě prochází, lze vymezit na základě typických prvků coby mezníků příslušných pro určitá vývojová období. Tímto způsobem dokážeme na bázi kresby identifikovat vývojovou úroveň jedince (Bednářová, Šmardová, 2006).

„Pro dítě je kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako mi dospělí mluvíme. Stojí za to umět tuto dětskou řeč číst! Dítě mnohdy kresbou poví mnohem víc, než by dovedlo nebo se odvážilo říci slovy“ (Říčan, 2014, s. 129 – 130).

Na základě studia dětské kresby se nám otevírá možnost blíže pochopit prožívání dítěte, ať už máme na mysli pocity radosti, obavy či dětská trápení. Tento mechanismus našel své využití v psychodiagnostice, na jejímž základě lze dle zařazení dítěte do určité věkové kategorie vykazující charakteristické znaky v kresebném ztvárnění usuzovat na jeho mentální vyspělost (Helus, 2009). Dětské výtvarné projevy jsou jinými slovy indikátorem psychického zrání.

I zde sehrává svou důležitou roli vnímání, podpořené dětskou představivostí. Kresba reflektuje osobitost představ o percipované realitě. „V oblasti vnímání vysvítá, že tvorba superznaků je činnost, na níž se účastní celá zkušenost člověka a celé bohatství jeho duševního života“ (Uždil, 1988, s. 45). Výtvarný projev představuje formu ztvárnění jedincových citů a pocitů, které je vedeno snahou o manifestaci jeho představ. Ve výtvarném vyjádření se zrcadlí zejména ty prvky, které jsou relevantní ve vztahu k dané osobnosti, která jim přisuzuje důležitost a hodnotu, protože ji určitým způsobem zaujaly a oslovily (Uždil, 1988).

Prostřednictvím kresby a hry dítě projevuje svůj osobní názor na svět. Jedná se o neverbální formu vyjádření myšlenek, které si v předškolním věku nezadá s tím slovním (Vágnerová, 2012).

Dalším významným neverbálním projevem dítěte je hra, z níž lze usuzovat na jeho osobní postoj k okolní realitě, ale i na vztah ke své vlastní osobě. Hra nabízí dítěti jedinečnou příležitost vypořádat se s reálným životem. Prostřednictvím hry si může zkusit odehrát, alespoň „jako“, mnohdy náročnou životní zkušenost, jejímuž smyslu zatím plně nerozumí. Naskýtá se mu tak možnost, alespoň na chvíli, skutečnost upravit podle svých představ. Tíživá realita ustupuje po dobu hry do pozadí a dítě si ji může uzpůsobit tak, jak má právě zapotřebí. Otevírá se mu prostor, v jehož rámci si může symbolicky „odžít“ to, co ho zrovna trápí či po čem momentálně touží. Tematicky zaměřená hra mu umožňuje vyzkoušet si roli kladnou, ale i zápornou či se stát vlastními rodiči, které dítě předškolního věku pokládá za své vzory a často se jim touží podobat (Vágnerová, 2012).

„Ve hře se do značné míry odráží sociální skutečnost, která dítě obklopuje...dítě se hrou připravuje v elementární podobě k budoucím pracovním i jiným činnostem“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 105).

Ve hře se dítě, jako „mávnutím kouzelného proutku“, ocitá v jiném světě, kde zosobňuje právě tu roli, kterou si přeje. To mu umožňuje nahlédnout na situaci perspektivou toho, jehož úlohu právě zastupuje. Přehrávání rolí mu zároveň napomáhá odhalovat své individuální vlastnosti a předpoklady (Helus, 2009).

2.6 Vývoj paměti a učení

Vývoj paměťových schopností je podmíněn celou řadou faktorů, mimo jiné faktory biologickými. Především jde o zrání příslušných mozkových struktur, ale záleží i na možnosti dané struktury rozvíjet. Vývoj paměti je tudíž určován i sociálními faktory, to znamená, zdali dítě obklopuje dostatečně rozvíjející sociální prostředí a to jak v rodině, tak pochopitelně i ve výchovně vzdělávací instituci. Podstatnou roli hrají také kognitivní funkce a schopnosti. V předškolním věku se změna způsobu zpracování

různých informací a jejich propojení projeví výrazným zlepšením krátkodobé i dlouhodobé paměti.

Zvýšení kapacit paměti totiž souvisí právě s biologickými procesy ve zrání mozkových struktur. V praxi se tak setkáme s tím, že pokud je již dítě dostatečně po biologické stránce zralé, tak je schopno si dále rozvíjet paměť. K tomu lze volit jako vhodný nástroj paměťové hry, díky tomu také akceleruje schopnost předškolního dítěte se učit, to znamená pamatovat si čím dál více detailů a také mezi nimi nacházet vzájemné vztahové propojení (Vágnerová, 2012).

2.7 Emoční vývoj a vrstevnické vztahy

Emoční prožívání dětí v předškolním věku je mnohem stabilnější a vyrovnanější v porovnání s věkem batolat. Navíc jsou jejich emoce mnohem více pozitivně laděny, než tomu bylo ve zmíněném období batolete. Emoční prožívání předškolních dětí má navíc ještě jeden zásadní rys, dokážou velice rychle tyto emoce střídat, například smích a následující pláč. Jejich emoce v sobě skrývají širokou škálu (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku se děti také emočně nejen stabilizují, ale jsou schopny takzvané emoční inteligence, to znamená, že se začínají orientovat ve svých emocích, ve svých náladách, ale také v emocích ostatních lidí, kteří jsou jim velmi blízcí, to je například otec, matka, sourozenec, prarodiče, ale také paní učitelka a jejich nejbližší vrstevnická skupina – spolužáci nebo kamarádi ze školky.

Například vztek a zlost nebývají tak časté, jako v batolecím věku. Je to způsobeno mimo jiné také tím, že děti si již začínají uvědomovat, že například vztek a zlost je součástí našich životů a naučí se sžít s těmito emočními pocity. Zde hraje roli další biologický faktor, s jehož pomocí se rozvíjí centrální nervová soustava a děti jsou v tomto věku spíše veselé než vzteklé a zlostné (Vágnerová, 2012).

Dále se v tomto věku setkáváme se strachem, který je zpravidla způsoben fantaziemi dětí, kdy si představují něco ošklivého a pak se jim o tom zdá, nebo také vidí něco, co ve skutečnosti není, nějaké jejich imaginace.

Patříčné je i zdůraznit, že na emoční vývoj má silný význam také nejbližší okolí, zejména máme na mysli vztah s matkou, zdali je schopna poskytnout dítěti pocit bezpodmínečného přijetí, jenž je zásadní pro zdárný emoční vývoj malého dítěte.

V tomto věku se také formují charakterové a povahové vlastnosti, tedy celkové nastavení osobnosti. Právě tento věk se dá pokládat za velmi citlivý ve vztahu k utváření charakteru. V průběhu čtvrtého roku dítěte se zájem odpoutává od matky, zpravidla směrem k otci a dalším osobám, ale také se začínají utvářet takzvané vrstevnické skupiny (Novotná, 2012).

S postupným rozšiřováním sociálních vztahů, jejichž zdrojem doposud byla pouze rodina, dochází i k rozvoji dětského sebepojetí a sebehodnocení. Jistota do té doby poskytována výhradně rodiči začíná být doplňována vztahy s vrstevníky. Takovýto kontakt se dítěti naskytá právě v předškolním zařízení. Jak výstižně doplňuje Matějček (1996, s. 48): „...překračuje hranice nejbližšího rodinného okruhu a k vědomí vlastního „já“, tj. k své identitě, přidává nový významný prvek – vztah k druhým dětem...“ Vztahy s těmi ostatními jsou lákavé svou zřejmou odlišností. Nabízí věkově rovnocenný vztah, jenž nemusí zaručovat takovou jistotu, již dává rodina, ale i tohle riziko je dítě ochotno podstoupit. Před dítětem tak vyvstává jedinečná příležitost, zvolit si kamaráda zcela samo (Matějček, 1996).

Dítě prozkoumává a proniká do rovnocenných dětských vztahů. Nejenom, že se s ostatními dětmi porovnává, ale také získává novou zkušenost. Zjišťuje totiž, že si s někým velice dobře rozumí. Navzájem se s kamarádem ve hře doplňují a společnými nápady si ji obohacují. Společně plánují, domlouvají a také se radují ze společného sdílení. Na druhé straně dochází dítě k poznání, že nic z uvedeného nelze podnikat s jiným vrstevníkem, protože s ním to není tak snadné a natož zábavné. Právě takovým způsobem si dítě ověřuje své sociální dovednosti (Mertin, Gillernová, 2015).

V případě artefietiky nás rovněž mohou zajímat vrstevnické skupiny. V tomto věku sice ještě nemají tak silný význam jako například u dvanáctiletých dětí, ale také se již začínají formovat, a to právě nejčastěji v mateřské škole. Vztahy a spolupráce dětí sehrávají v předškolním vzdělávání svou podstatnou roli, a ne jinak je tomu v případě artefietiky. I zde míra vzájemné spolupráce, sdílení a součinnosti ovlivňuje vztahy s vrstevníky, a tudíž i celkovou sociální začleněnost dítěte. Právě proto artefietika

nabízí možnost například skupinového dialogu, což má také svůj nezastupitelný význam.

2.8 Rodina

Zejména rodiče jsou pro předškolní děti významnou autoritou a to hlavně v emoční rovině. Malé děti velmi citlivě vnímají rodičovské role a staví je na hlavní místo svého emočního cítění a prožívání. Právě zmiňované role pro ně představují značný význam rodičovských kvalit. Hlavně předškolní děti přisuzují svým rodičům téměř všemocnost a jsou si vědomi toho, že jejich rodiče si poradí s jakoukoliv situací, jsou pro ně středem jejich pocitu bezpečí, jistoty a ochrany.

Z hlediska vývoje dítěte hraje svou důležitost fakt, že výlučnost rodičů v oblasti poskytování pocitu bezpečí, jistoty je postupně nahrazována dalšími osobami. Zde jsou myšleny především další nadřazené autority, tedy pedagogický sbor mateřské školy. Tito lidé dále rozvíjejí schopnosti dítěte (Vágnerová, 2012).

V důsledku toho mají děti například potřebu být dospělými. Tuto potřebu si nahrazují především formou her, například se často setkáváme s tím, že si hrají na maminku a tatínka, což je velmi prospěšné, jelikož si formou těchto her mohou mnohé procvičit. Později, při vstupu do mateřské školy, si například začínají hrát na paní učitelku a děti, což je rovněž prospěšné v tom, že se mohou identifikovat se svými pozitivními vzory.

2.9 Socializace

„Socializace předškolního dítěte probíhá i mimo rámec rodiny, respektive nejbližšího prostředí příbuzných a známých. Předškolní věk lze označit jako fázi přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem, přechodného období mezi rodinou a institucí, respektive dalšími sociálními skupinami. Předškolní věk je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti, a to z širšího pohledu, než jen pouze bezprostředně navazující vstup do školy. Vědomí rodinné identity je samozřejmou

jistotou a jeho existence dítěti umožňuje zvládat nové role a adaptovat se na nové prostředí,“ (Vágnerová, 2012, s. 223).

Socializace je jeden ze stěžejních cílů, kterého chceme u dítěte v předškolním vzdělávání dosáhnout. Zpravidla se jedná o reálný vstup do života socializace, jež se začíná odehrávat mimo klasické rodinné prostředí. Právě proto je zapotřebí, aby byla vhodným způsobem podporována adaptace, která je jedním z klíčových prostředků k začlenění dítěte do života společnosti. Z tohoto hlediska je namístě chápat tento proces v mnohem širším významu, který opravdu také má.

Proto je vhodné, když celý proces socializace a individualizace probíhá ve vzájemné interakci mezi lidmi. Zpravidla v rámci celé skupiny, v našem případě tedy třídy v mateřské škole, ale také mezi dětmi v celé školce. Nutné je neopomenout i další lidi, a to především pedagogické pracovnice, ale i nepedagogické pracovnice. Jde do určité míry o komunitní systém práce, jejímž cílem je právě socializace a vychovávání individuálního dítěte, které je schopno také sociální a skupinové interakce.

Velmi přínosné pro dítě je zjištění, že jsou i jiní lidé a jiné prostředí, než jenom klasické rodinné prostředí, ať již atomizované nebo nukleární. Dítě také získává určité nové zkušenosti, které ho dále mohou tvarovat. I to je jeden ze základních pilířů socializace.

„Mateřská škola je považována za místo, které hraje v rozvoji kognitivních, osobnostních i sociálních dovedností významnou roli. Do školky dochází v České republice okolo devadesáti procent dětské populace. Významným faktorem, který se podílí na tom, jaký vliv má školka na vývoj dítěte, je její kvalita, přičemž atributy kvality jsou podobné jako v případě jeslí. Dětem ve věku tří až šesti let, které navštěvovaly kvalitní mateřskou školku, byla naměřena menší míra stresové hormonu kortizolu než u dětí docházejících do méně kvalitních mateřských škol“ (Thorová, 2015, s. 201).

Proces socializace, který v mateřské škole musí mít nastavenou kvalitu, je prostředkem usnadnění přechodu na klasickou základní školu. Co se týká výchovně vzdělávacích cílů, a to hlavně v oblasti klíčových kompetencí, tak právě artefietika je nástrojem a metodou, která je schopna ve vysoké míře naplnit cíle i klíčové kompetence.

Právě předškolní vzdělávání je považováno za vysoce efektivní formu pro nápravu a kompenzaci v rámci výchovy těchto malých dětí. Je totiž prokázáno, že kvalitní mateřské školy významným způsobem snižují riziko negativních jevů v životě člověka. Největší pozitivní vliv to má hlavně u dětí s vývojovým handicapem, ale také u dětí ze sociálně nevýhodného prostředí (Thorová, 2015).

Pro stát je velmi prospěšné, ale v neposlední řadě i pro děti, pokud absolvují alespoň poslední ročník mateřské školy, kde před samotným nástupem do základní školy probíhá nejen samotná příprava, ale i proces socializace. Zmiňovaný poslední ročník je také určen pro děti ze všech skupin, ať už s handicapem či ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zejména u těchto dětí je v zásadě nutností připravit je na vstup do základní školy.

V souvislosti s tím se ale také navyšuje kapacita mateřských škol. Lze nalézt souvislost s chystaným povinným posledním ročníkem, ale ovšem i s demografickou křivkou, přičemž stát se zavázal k tomu, že dostatečně zajistí kapacity.

3. Vliv mateřské školy na vývoj dítěte

„Současné pojetí vlivu školy na vývoj se zformovalo do dynamického modelu efektivity školní výuky a školního prostředí, kdy škola není považována za jednotnou proměnou. Roli hraje kultura školy a její sociologické faktory, způsob výuky, přístup učitelů a vztahy mezi vrstevníky. Ve škole je výkon dětí již hodnocen, spolu se zvyšujícím se počtem povinností a tlakem rodičů a učitelů na jejich plnění je dítě více vystaveno psychické zátěži. Děti se porovnávají s vrstevníky, což má výrazný vliv na formování jejich sebepojetí. Spolužáky přijímané děti se na školní prostředí lépe adaptují, mají ke škole pozitivní vztah a jsou také mnohem více úspěšné ve škole,“ (Thorová, 2015, s. 202).

Kvalita školy je považována za souběh mnoha faktorů. Úlohou školského managementu je především nastavit kvalitní sociální prostředí. Například pomocí výukových metod v maximální míře reflektovat jak rámcový vzdělávací program, tak jeho naplnění pomocí Školního vzdělávacího programu, zaměřit se na působnost klíčových kompetencí, zde je vhodné zdůraznit význam artefietiky.

Vhodné je pojmout školu jako otevřený prostor, který bude přijímat také rodiče a další prvky vnějšího systému, jedná se tedy o naplnění školy jako střediska vzdělávání a společného výchovného působení.

Dalším významným atributem jsou vztahy ve škole, tedy hlavně sociální vztahy, a to v několika zásadních rovinách: dítě – pedagog, dítě – dítě, pedagog – vedení školy, pedagog – rodič, vedení školy – rodiče. Těchto rovin bychom pochopitelně našli mnohem více. Jedná se o to, aby tyto vztahy měly svou kvalitu.

Kvalitou nazýváme například otevřenost a upřímnost v komunikaci. Hlavně malé děti vycítí, zdali jsou k nim dospělí upřímní a tuto upřímnost poté vrátí. Z tohoto důvodu je přímé jednání a chování nezbytné právě v artefietice. Zde je nástrojem a metodou, jak mohou děti mezi sebou a společně s pedagogem otevřeně komunikovat.

Rovněž adaptace jako proces je významně ovlivněna otevřeností komunikace, s čímž souvisí i přijetí ze strany pedagoga, tedy jeho vřelost. Pokud dítě vřelost ze

strany pedagoga cítí, tak je poté přenesena do celé třídy, což má významný vliv na zdravý vývoj jak celého třídního kolektivu, tak pochopitelně také na individualitu každého dítěte (Thorová, 2015).

3.1 Pedagog a jeho kompetence

Jakkoli je pro zdárný vývoj dítěte důležité prostředí mateřské školy, stěžejním prvkem je pedagog. Dále je proto text práce blíže soustředěn na pedagogické kompetence, které jsou klíčové pro výchovně vzdělávací proces.

Pedagogickými kompetencemi myslíme především teoretickou i praktickou vybavenost pedagogů zvládat situace, které přináší výchovně vzdělávací činnost a které víceméně vyplývají z povahy výchovně - vzdělávacího procesu. Pedagogický pracovník tyto kompetence získává především v rovině svého vzdělání, dále také promyšleným celoživotním vzděláváním a promyšlením jeho vlastních pedagogických zkušeností, a to nejen v rovině jeho vlastní sebereflexe, ale také u dalších pedagogických pracovníků. Z výše uvedeného plyne, že se víceméně jedná o tři základní prameny pedagogických kompetencí (Helus, 2009).

Zásadním faktem je, že zejména laická veřejnost se domnívá, že pedagog je tu od toho, aby jejich děti něco naučil. Myšleno něco, co je obsaženo ve Školním vzdělávacím programu, a tím je zpravidla určité učivo. Jde o velmi zúžený pohled, nejedná se totiž jenom o vzdělání, ale také o výchovnou činnost. Obě složky by měly být ve vzájemné synergii a symbióze.

Současný pedagog je ovšem ve své reálné praxi konfrontován s tím, aby také chtěl a uměl zabezpečit komplexní podmínky fungování kvalitní školy. Požaduje se od něho, aby porozuměl jemu svěřeným dětem a to i v ne vždy optimálních podmínkách. Pedagog by měl být pro děti vzorem. Měl by rozvíjet jejich zájmy a současně je inspirovat v rovině morálního chování, hlavně svým osobním příkladem (Helus, 2009).

Kompetenční výbava pedagoga by tedy měla být rozvíjena v následujících pěti oblastech:

1. V zabezpečování efektivní výuky, zde se požaduje vyrovnanost jak vzdělávacích, tak ale i výchovných cílů, je zdrojem vhodné motivace, aby pedagog, ale s ním i děti sledovaly tento společný cíl.
2. V rozvoji školy jakožto místa zabezpečení výuky, zde se sleduje především zabezpečení vhodných podmínek, vybudování kvalitního sociálního klimatu a také atmosféry vzájemné kooperace.
3. Ve vztazích s rodinami dětí, ale také s nadřízenými školskými orgány, školní inspekcí, zajištění vnějšího prostředí s ohledem na budoucnost dětí. Nejdůležitější ale zůstává zajištění spolupráce především s rodiči dětí.
4. V širším společensko-politického kontextu.
5. Ve vztahu učitele k sobě samému (Helus, 2009).

3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní zařízení

Rámcový vzdělávací program představuje stěžejní kurikulum, dle kterého se tvoří adekvátní Školní vzdělávací programy. To se pochopitelně týká také mateřských škol, proto se následující část této práce zabývá stěžejními vzdělávacími oblastmi, a to nejen v souvislosti s artefietikou, ale i s vývojovou psychologií.

Mezi hlavní vzdělávací oblasti patří: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, jazyk a řeč, poznávací schopnosti, funkce, fantazie, myšlenkové operace, sebepojetí, vůle, emoce, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět, psychosociální podmínky, pedagogické zajištění, spoluúčast rodičů.

Při bližším zaměření na vzdělávací oblasti se dá zjistit, že vycházejí z vývojové psychologie. Za stěžejní byla považována socializace, která probíhá v dětském kolektivu, ale také v interaktivní formě ve vztahu k pedagogům. Při bližším obeznámení s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), zde můžeme nalézt všechny tyto okolnosti. Například poznávací schopnosti ve vztahu k egocentrismu, fantazii, myšlenkovým operacím či ve vztahu s rodiči a tím způsobené emoční prožívání, ale celou řadu dalších paralel.

Je velmi vítané, že právě RVP PV jako takový, vychází ze základních teoretických poznatků vývojové psychologie, tím se jenom potvrzuje jeho adekvátnost, ale také kvalita.

Dále se dostáváme ke klíčovým kompetencím, které jsou velmi obecné, univerzální, ale jsou nesmírně důležité pro budoucí uplatnění člověka ve společnosti, pro jeho osobní i vzdělanostní budoucí rozvoj. Klíčové kompetence umožňují jeho aktivní společenské uplatnění, a to jak v rodinném životě, životě ve společnosti, ale také například v pracovním uplatnění. Dá se konstatovat, že právě klíčové kompetence v mnohém zvyšují celkovou kvalitu života člověka. Mezi kompetence náleží:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence pracovní a občanské (Smolíková, 2006).

Právě artefietika nám nabízí celou řadu možností, jak uváděné kompetence u malých dětí budovat a rozvíjet je. Například kompetence k učení a řešení problémů, se změřením k výtvarné tvorbě, která představuje motivaci k učení a poznávání. Pokud ale pedagog nastaví vhodnou formu, lze si představit při výtvarných činnostech nepochybně i kompetence k řešení problémů.

Mezi další klíčové kompetence se řadí i komunikativní a sociální, kdy pedagog může například zařadit párovou výuku nebo v určité formě zadat také skupinovou práci. Pak se v této oblasti následně rozvíjejí výše zmíněné kompetence. Pokud ale půjde o tvořivou a kreativní výtvarnou tvorbu, pak se samozřejmě budou rozvíjet i kompetence pracovní.

4. Dívej se, tvoř a povídej

4.1 Konstruktivismus v pedagogice

Vzdělávání současné doby je nakloněno pedagogickému konstruktivismu. Konstruktivní typ školy vychází ze současných trendů ve společnosti a zaměřuje se na dítě a jeho osobnostní rozvoj. Jak vysvětluje Průcha et al.: *„V pedagogickém konstruktivismu je kladena aktivní úloha subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogicko-psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností“* (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 132).

Jedná se tedy o otevřenost a konstrukci poznání jedince na základě pochopení obsahu předaných informací. Dítě se stává spolutvůrcem a využívá vnitřní motivaci a rozvíjí vlastní potřeby, dovednosti a v neposlední řadě také spolupráci. Dnešním cílem ve škole je návrat k přátelštějšímu přístupu vůči vzdělávání, který závisí vždy na mnoha aspektech a aktérech. Škola v současné době musí navíc čelit krizi rodiny a společnosti ve smyslu slušnosti. Pokud chceme školu učinit tvůrčím místem, kde se žáci setkávají, učí a rozvíjí, je potřeba se zaměřit na otevřený vztah mezi všemi aktéry (Šafránková, 2011).

Konstruktivismus poskytuje artefietice dokonalé zázemí. Stejně jako ona zastává přesvědčení o přínosnějších způsobech výchovně vzdělávacího systému, kde hraje důležitost fakt osobního porozumění informacím, nikoliv pouhé bezduché přejímání bez osobní aktivní účasti subjektů. Artefietika, podpořená pedagogickým konstruktivismem, vyzdvihuje osobní přičinění jedince na budování vlastního poznání na základě individuální zkušenosti, za přispění a pomoci pedagoga, ale současně i vrstevnické skupiny.

Slavíková, Slavík a Hazuková uvádí v souvislosti s konstruktivistickým pojetím tři atributy:

1. *„Dítě mnoho ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině.“*

2. *Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout nejvyšší úrovně poznávacích i sociálních koncepcí za účasti a přispění všech.*
3. *Intelligence je proměnlivá schránka psychiky, která se modifikuje a obohacuje „restrukturováním“, tj. „přebudováním“ za sociokognitivního konfliktu“ (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000, s. 163).*

4.2 Artefiletika

Jedna z mnoha metod, jež může být použita pro požadavky dnešní kurikulární reformy a která je také spjata s pedagogickým konstruktivismem, je vzdělávací koncepce zvaná artefiletika. Postoje a úvahy se do jisté míry v tomto směru opírají o koncepci pedagogického konstruktivismu. Artefiletika ve svém názvu poukazuje na spojitost se slovem „umění“. Nevychází však jen z uměleckých směrů, ale přibližuje se spíše tvořivé činnosti a jevům z běžného života, které jsou pro artefiletiku zajímavé. Slovem „filetický“ se vyjadřuje propojení emocionality, sociálního rozvoje a intelektu. Pojetí vychází z tvůrčího a expresivního vyjádření zážitků osoby, která pak tyto poznatky hodnotí a využívá pro další poznávání a sebepoznání. Pojem artefiletika tedy odkazuje k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a výchově. Slavíková, Slavík, Eliášová shrnují tyto skutečnosti ve formě následující definice: *„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015, s. 15).*

Svou koncepcí artefiletika poskytuje prostor k vyjádření osobní zkušenosti dítěte. Činnostmi v artefiletickém dění je pak dítě podníceno k tvořivému myšlení, jež se zviditelní v jeho osobitých výrazových projevech. Skrze vyjádřené osobní názory je za podpory pedagoga dovedeno, ke kulturním a poznávacím souvislostem (Slavík, 2001).

Stěžejní vzdělávací pojetí artefiletiky tak zastupuje především aspekt vizualizace, výtvarné tvorby, ale také samotné vidění prostřednictvím kultury. Její principy se však také mohou využít ve výtvarné, hudební, literární a dramatické výchově. Artefiletika poskytuje zázemí především pro takové předměty, které přesahují tradiční hranice. Jedná se především o průřezová témata a jednotlivé výchovy (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015).

Slavík považuje za hlavní cíl artefiletiky „*učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň citlivě vnímat sebe i svět prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého projevu*“ (Slavík, 2001, s. 13 – 14). Dále uvádí význam artefiletiky ve smyslu povzbuzování duševní síly a předcházení psychickému nebo sociálnímu selhání.

K tomu aby bylo možné artefiletiku využít v pedagogické praxi v mateřské škole, tak je nutno ji chápat v širším pojetí. V tomto pojetí je pak artefiletika vše, co děti tvoří, tedy všechny tvořivé a kreativní výsledky jejich snažení (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015).

Během výtvarné činnosti v rámci artefiletiky se tedy významně uplatňuje schopnost tvořivosti a kreativity, které dále souvisí s procesy reprodukce a inovace. Reprodukci lze pochopit jako jistý způsob opakování dle určitého vzoru či předlohy. V případě inovace se reprodukce posouvá o určitou přidanou hodnotu, jejímž prostřednictvím jedinec vkládá do objektu něco ze své osobnosti. Příkladem může být právě artefiletická činnost, při které je dětem poskytnuta předloha a tudíž je požadována i její reprodukce. Přesto však každé dítě ztvární tuto reprodukci jinak, protože každé z nich vkládá do své tvorby svou fantazii, čímž dochází k naplnění podstaty inovace. Na tomto základě se dá konstatovat, že právě reprodukce a inovace jdou spolu ruku v ruce (Slavík, Chrz, Štěch, 2013).

Lze také zdůraznit, že vyučující jako hlavní zprostředkovatel by měl mít zkušenosti s artefiletickými metodami, a to ve vztahu k sobě i dětem. Pro pedagoga je důležité, aby rozvíjel a prohluboval znalosti a zkušenosti v artefiletických metodách, rozvíjel svůj umělecký projev a dokázal si vytvořit hlubší poznání a sebepoznání ve svých empatických, imaginárních a uměleckých schopnostech. Učitel potřebuje být také citově vyrovnaný, řešit problémy s nadhledem a umět pracovat s dětmi. Zkušenosti

ukázaly, že učitelky, které mají hezký vztah k dětem a mají cit pro umělecký projev a hlavně zájem prohlubovat svoje znalosti a zkušenosti, mají v praxi artefietiky velké úspěchy. Tento směr může být přínosný i pro rodiče, kteří díky společnému zážitku a dialogu poznávají svoje děti a můžou se vzájemně podělit o svoje zkušenosti a poznání (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000).

4.3 Prekoncept versus koncept

Pedagogové mají jedinečnou příležitost se prostřednictvím artefietiky setkat s individualitou každého dítěte, která se v kontextu celé skupiny projevuje v interindividuálních rozdílech jednání, respektive uměleckého vyjádření. V životě každého jedince se odehrávají rozdílné zkušenosti, kterých se zúčastňuje, vnímá je svým osobitým způsobem a přizpůsobuje se jejich vlivu. Artefietika podporuje toto pojetí a hledá způsoby, jak dítě na tuto rozdílnost upozornit a umět ji využívat v dalším poznání. Pokud by se však pozornost soustředila jen na rozdílnosti, nebylo by objeveno východisko pro porozumění obsahového jádra, tedy konceptu, v jehož souvislosti Slavík uvádí: *„Obsah konceptu ukrytý v duševním světě každého z nás výše nazvaný prekoncept nebo také spontánní koncept. Prekoncept každého člověka je zanořený ve vnitřním světě, je jenom jeho. Přesto však se všichni lidé v konceptech setkávají a navzájem si rozumějí právě proto, že mají své pre-koncepce, které se ke konceptům vztahují“* (Slavík, 1997, s. 170). Kdyby totiž nedošlo ke společné shodě, nikdy bychom nemohli poznat podstatu oné věci.

Pokud vyvolávají rozdíly v prekonceptech rozpory, může se jednat o tzv. sociokognitivní konflikt, který představuje střetnutí mezi odlišnými hledisky poznání. Z rozporů se může vyostřit i „souboj prekonceptů“, kdo je lepší nebo správnější. Avšak v artefietice je tento střet prekonceptů vždy záminkou k objevování něčeho nového a vede ke vzájemnému obohacování s oporou v mezilidské komunikaci.

Oblasti využití sociokognitivního konfliktu artefietikou:

- a) rozpoznávat rozdíly či shodu mezi aktéry
- b) respektovat individualitu a vzájemné odlišnosti
- c) poznávat rozmanitost tvorby aktérů

- d) vzájemné emoční, motivační podněcování k inspiraci (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000).

4.4 Hermeneutický kruh v artefiletice

Postavení artefiletické skupiny v hermeneutickém kruhu se uplatňuje hlavně během úvodní části nebo reflektivního dialogu. Vytváří jakousi pomyslnou hranici mezi vnější realitou a světem výrazové hry. Kruh je symbolem rovnosti mezi lidmi, a proto i vřazení do skupiny v kruhu má mezi dětmi symbolický význam. Kruh se stává prostorem pro zvýraznění symbolických aktivit, kterými jsou projevy a výrazy obličejů, gesta a způsob mluvy. Je však třeba zdůraznit, že tento kruh se musí jeho účastníci postupně naučit respektovat s jeho pravidly a ukázněností. I pedagog se zúčastňuje kruhu, ale má možnost na chvíli od něj odstoupit do pozadí, avšak nezmizet nikdy z podvědomí dětí. V kruhu může sledovat gesta dětí. Během tvůrčích aktivit není však kruh nezbytný. Mohou totiž nastat prostorové potíže, které by mohl způsobit a také by nemusel vytvářet prostor pro intimnější prostředí a individuální činnosti (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015).

4.5 Zážitek, exprese a reflexe v artefiletice

Při artefiletických činnostech je důležitým nositelem zážitek. K poznání a prožití zážitku je vždy nutná nějaká zkušenost, přičemž zážitek vlastně potvrzuje její platnost. Zkušenosti dotváří naši osobnost a jedině přes zkušenosti vede cesta k dalšímu poznání. Jelikož je zážitek výběrová část situace, mohou mít jednotliví lidé odlišné zážitky. Situace založené na objevování rozdílných zážitků a jejich interpretace představuje výjimečně důležitou průpravu jedinců pro jejich další život. Při interpretaci zážitků může docházet ke střetům prekonceptů. Je však vždy nutné věnovat pozornost při interpretaci přiměřenosti a naučit se hledat cit pro míru v dialogu a při diskusi s ostatními a nalézat tak jistou shodu (Slavík, Wawrosz, 2004).

Na cestě za zážitkem, v dění artefiletických setkání, je pedagog tím stmelujícím článkem skupiny. On je průvodcem za oním zážitkem a poznáním s jistou podporou ve výrazových prostředcích. Chce-li pedagog porozumět dítěti, je třeba umět hledat porozumění a opírat se o zkušenosti daného jedince. V artefiletice, stejně jako v případě dalších uměleckých činností, je důležité vyjádření. Pro pedagoga to znamená vytvořit pro děti takové podmínky, aby mělo každé z nich možnost se tvůrčí činnosti zúčastnit. V artefiletice mohou být zahrnuty různé typy výrazových aktivit. Říkáme jim také výrazové struktury nebo krátce výrazy. O strukturách mluvíme, protože jednotlivé celky se dají dále členit, nadřazovat a podřazovat. Tento jev se může v artefiletice využít i jako nástroj pro poznávání předmětů. Mohou tak být vyjádřeny konkrétní poznatky, představy nebo znalosti a také přání a postoje.

V běžné praxi se ve škole setkáváme s různými hodnoceními jako slovními nebo písemnými, přičemž se jedná o hodnocení v určitých intervalech. V artefiletice však platí, že podoba hodnocení neobsahuje žádné příznačné hodnotící prvky a jedná se tak o tzv. nehodnotící zpětnou vazbu. Jde tak o komentář, který není charakteristický přímým hodnocením, při kterém vyslovujeme přímý soud. U tohoto hodnocení je třeba neoznačovat přímými popisy, ale soustředit se na průběh momentálního úkonu, okolností a situace. Zdrženlivost konkrétního soudu platí jak u kladného, tak i u záporného soudu. Při takovém hodnocení se děti učí zaměřovat pozornost na učení a poznávání, při němž nemusí mít pocit nálepkování a zařazování. Nehodnotící zpětná vazba je přínosná pro udržení nejvyšší míry autenticity, spontaneity a originality. Přesto se pedagog neobejde bez vyjádření hodnocení. Má-li mít hodnocení smysl, mělo by ukázat jedinci porovnání, čeho dosáhl a co by mohl udělat ještě lépe. Hodnocení neodmyslitelně patří do kritérií ve škole a i ve všech oblastech lidské činnosti, proto zkušenosti získané dovednostmi v hodnocení je pro účastníky přidanou hodnotou, která jim může být poskytnuta (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015).

Z pohledu metodiky je artefiletika postavena na navzájem se ovlivňujících činnostech: a) exprese – výrazový projev, b) reflexe – části zkušenosti z minulosti, zachycené v přítomném zážitku. Spojení exprese s reflexí poskytuje tvořícímu jedinci možnost odhalovat své vlastní možnosti a postoje. Poznávat tak prožívání těch druhých a i porovnávat je s tím svým osobním prožitkem (Slavík, 1997).

4.6 Aspekty artefiletické hodiny

Průběh artefiletické hodiny má svoji typickou strukturu. Vyučovací jednotka je tvořena:

- uvítáním, nebo rozhovorem o svých zážitcích z předešlých dnů
- ledolamkou
- ztišením
- motivačním vstupem
- výrazovou hrou
- reflektivním dialogem
- závěrečným rituálem

Uvítání

Dobrym začátkem pro uvolnění a navození hodiny může být povídání o zážitcích z předešlých dnů. Mělo by být stanoveno pravidlo nebo limit pro rozsah jeho vyjádření.

Ledolamky

Na řadu přichází krátké výrazové etudy, neboli cvičení předcházejí hlavními činnostem. Slouží k rozvíjení dovedností vyjadřovat své dojmy z věcí a lidí a učit se porozumět druhým. Jejich zařazení závisí na učitelce také s ohledem na charakteristiku skupiny. Jelikož však mají charakter krátkých her pro rychlé soustředění za účelem navodit příjemné klima, je dobré je zařadit do úvodní části. Právě vstupní ledolamkou ve smyslu „rozehřívací aktivity“ se zúčastnění lépe poznají a snáze se svým uvolněním začlení do skupiny. Zapojení pedagoga je přímo vítané. Získá tím status nejen vedoucího skupiny, ale i rovnocenného partnera, hlavně pro předškolní děti. Rovněž tato rozehřívající aktivita může zastoupit, ale není to nezbytně podmínkou, motivační záměr.

Ztišení

Po rozehrání by mělo většinou následovat zklidnění nebo ztišení. Může být také chápáno jako rituál nebo jakýsi nástupní prostor do hlavní části. Každý učitel si většinou připravuje své typické zklidnění nebo nástupy.

Motivační vstup

Může se jednat o pohádku, příběh, oživení vzpomínek apod. s navazujícími pokyny, co dělat při výrazové hře.

Výrazová hra

Umělecké činnosti jsou v artefiletice shrnuty do výrazové hry. Tvůrčí činnost v jejím průběhu má zajišťovat podmínku dalšího poznání. Zmíněný úsek artefiletiky již náleží hlavně dětem. Pedagog se po předchozí účasti v ledolamce ze skupiny vyčleňuje. Stává se pozorovatelem. Sleduje práci aktérů a dohlíží na dodržování pravidel. Výrazová hra je tvořivou činností zacílenou směrem k učení a poznávání. Zde jde o učení činnostní, vlastní aktivností. Účastníci zpočátku tvoří něco osobního. Jejich tvorba tak zanechává stopy jedinečných rysů, které odhalují jedincovu osobní zkušenost spolu se zážitky. Díky symboličnosti ve výrazové hře, dochází k onomu poznání. K odkrývání symbolů pak dochází při skupinovém reflektování a komunikaci (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015).

Reflektivní dialog

V artefiletice jsou rozhovory nazývány reflektivními dialogy, jejichž prostřednictvím se ohlížíme ke svým zážitkům a snažíme se v nich najít sami sebe a své sebepoznání. Reflektivní dialog posiluje a obohacuje sociální i komunikační dovednosti. Přichází na řadu po výrazové hře a tvoří nezbytnou podmínku artefiletiky. Reflektivní dialog udává hlavní charakteristiku artefiletiky, bez něj by nebyla tím, čím je (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000).

Závěrečný rituál

Může se jednat o krátké posezení nebo třeba jen postavení v kruhu. Jde o přeladění skupiny na jinou činnost. Je možné vynechat nebo zrušit nějaký rituál, ale měli bychom dětem vysvětlit tuto změnu a včas na ni upozornit (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015).

4.7 Vzdělávací význam artefietiky

Ve svém pojetí vychází artefietika ze dvou základních hledisek, tím prvním je vazba na umění a tvořivost, která je nezbytnou podmínkou efektivního pedagogického procesu s výchovnou složkou. Dále vychází z toho, že poskytuje prostřednictvím umění dětem osobní prožitek, který ovšem v nich vyvolává také emoce coby nezbytnou podmínku úspěšné pedagogiky. Pokud se podíváme na klíčové kompetence, které jsou dány RVP PV, dá se nalézt zajímavá skutečnost, že právě artefietika nabízí celou řadu možností, jak tyto klíčové kompetence u dětí rozvíjet.

V první řadě je artefietika dána výtvarným rámcem, postupně se ovšem zjistilo, že v rámci artefietiky lze provozovat také další umělecké aktivity. Právě proto nalezneme uplatnění mimo jiné jako nástroj dramatické výchovy, literárního působení, v hudební oblasti, apod. Zde vidíme značnou uplatnitelnost ve vzdělávacím systému a to zejména v předškolním vzdělávání. Hlavní výhodou předškolního vzdělávání je totiž fakt, že právě zde jsou široké možnosti uplatnění artefietiky, a to zejména ke vztahu k základnímu školství, kde již tolik možností není.

Dále je na místě uvést dva základní atributy artefietiky ve vztahu k vzdělávacímu pojetí:

1. Přesahuje hranice oborů – právě pojetím Rámcového vzdělávacího programu umožňuje účinné propojování jednotlivých předmětů, nebo pomocí uměleckých projevů uplatňuje průřezová témata.
2. Týká se jednotlivých specializací – v Rámcovém vzdělávacím programu podporuje artefietický přístup například výtvarné, hudební, dramatické pojetí (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Výzkumná studie

5.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit na základě uplatnění artefiletického stylu výuky ve vzdělávací nabídce konkrétní mateřské školy, jakým způsobem mohou artefiletické činnosti ovlivňovat utváření osobnosti dítěte předškolního věku.

Pro tento účel byly formulovány následující výzkumné otázky, které se vztahují ke stanovenému cíli práce a jejich zodpovězení je relevantní pro naplnění daného cíle:

Jak děti reagovaly na artefiletické činnosti?

Jakým způsobem se děti zapojovaly do reflektivního dialogu?

Jakým způsobem děti uplatňovaly vzájemnou spolupráci?

Jak děti přistupovaly k zásahu do jejich díla?

Jakým způsobem se projevovala individualita dětí v průběhu artefiletické činnosti?

Jaká pozitiva přinesla dětem realizace artefiletických aktivit?

5.2 Výzkumné metody

Za účelem realizace praktické části byl využit kvalitativní výzkumný design, jehož specifikem je komplexní charakter umožňující detailní zachycení individuální perspektivy, jakou jednotlivci a skupiny nahlízejí na určitý problém, jak ho chápou a interpretují. Švaříček et al. (2007, s. 17) formulují následující definici: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ Účel kvalitativního výzkumu tedy spočívá v holistickém způsobu uchopení reality týkající se konkrétního jednotlivce, skupiny či komunity, při zachycení velkého množství informací o interakcích v rámci zkoumaného

okolí. Kvalitativní design také nabízí široké spektrum interpretací za využití různých perspektiv chápání reality. Kvalitativní výzkum vychází z principů indukce, tedy metody logického usuzování, abdukce, co by spojení jednotlivosti s celkem, a dedukce, označující proces vyvození závěrů z usuzování. Jeho výstupem není statistické zpracování dat, či jiná forma kvantifikace, ale shromáždění údajů o zkoumaném objektu nebo subjektu. Výhoda kvalitativního výzkumu spočívá zejména ve skutečnosti, že subjekty jsou zkoumány v kontextu svého přirozeného prostředí bez narušení vnějšími vlivy a zásahy, čímž je redukována snaha přikrašlovat nebo měnit skutečnosti patrné z prostředí.

V rámci kvalitativního šetření byla použita metoda rozhovoru a pozorování, přičemž pozorování představuje základní, nejstarší a také nejrozšířenější výzkumnou metodu, která spočívá v zaměřeném a soustředěném smyslovém vnímání určitých aspektů pozorovaného objektu. Aby pozorování splňovalo vlastnosti výzkumné metody, musí se jednat o jeho systematickou a relativně objektivní formu předpokládající absenci zásahů ze strany pozorovatele. Chráska (2007, s. 147) v této souvislosti upřesňuje: „*Pro standardizovaná pozorování je typické používání speciálních observačních technik, které umožňují snížit podíl intuice a subjektivity na únosnou míru.*“ Dobré pedagogické pozorování by pak mělo vykazovat následující vlastnosti: specifikace objektu pozorování, zaměřenost pozorování na cíl, organizovanost pozorování a přesný záznam pozorování.

Pozorování realizované pro účely této práce mělo především *přímý charakter*, protože pozorovatel byl zároveň realizátorem daných aktivit, kterých byl přítomen a mohl tudíž sám sledovat zkoumané jevy. Zároveň však díky zachycení průběhu činnosti na videozáznam jinou osobou byl dodatečně významnou měrou přítomen také aspekt *nepřímého pozorování*. Oba přístupy tedy byly zkombinovány, aby pozorovatel dosáhl kompletního přehledu o aktivitě všech přítomných dětí z různých úhlů pohledu (kognitivní, emocionální, sociální). S přítomností osoby pozorovatele a jeho zapojením do průběhu samotného dětí souvisí forma *zúčastněného pozorování*. V roli zúčastněného pozorovatele vystupuje osoba z pozice člena skupiny, což bylo v tomto případě, kdy se jednalo o vedení a organizaci činnosti, stěžejním aspektem výzkumu. Dále mělo pozorování *podobu skrytou*, ačkoliv byla skutečnost účasti dětí na výzkumu

konzultována a odsouhlasena rodiči, přesto tato informace nebyla zúčastněným dětem dostupná. Z hlediska délky se jednalo o opakované pozorování rozdělené do několika kratších sekvencí uskutečněných s určitými časovými rozestupy, takže bychom je mohli označit za *střednědobé*, čímž ve výsledku registrovalo materiál odehrávající se v řádech několika hodin. Z koncepčního hlediska vykazovalo pozorování *nestrukturovanou podobu*. Sledované jevy nebyly zařazovány do předem stanovených kategorií, ale docházelo ke komplexnímu zachycení pozorované reality. V souladu s využitím pozorování se jednalo o jeho *standardizovanou formu*, jež byla zajištěna vymezením jeho cíle a objektu i využitím technických prostředků za účelem jeho zachycení umožňující snížení míry subjektivity pozorovatele. Z tohoto důvodu docházelo k registraci pozorovaných jevů prostřednictvím videozáznamu, díky kterému mohl být zaznamenaný materiál sledován dodatečně a opakovaně. Sloužil tedy k důkladnějšímu rozboru situace a komplexnějšímu uchopení problematiky z různých úrovní (individuální, skupinová) a perspektiv (kognitivní, emocionální, sociální).

Zormanová (2012, s. 47) uvádí, že: „*Nejstarší didaktickou metodou, která patří do dialogických slovních metod, je metoda rozhovoru.*“ Tato metoda může mít funkci pomocnou a motivační, ale může se jednat také o samostatnou výzkumnou techniku. Rozhovor při jeho správné přípravě a provedení představuje nejužitečnější zdroj informací, protože v jeho průběhu se nám vyjevují veškeré úrovně komunikace, verbální, neverbální i paraverbální, a můžeme ho účelně regulovat a korigovat směrem ke stanovenému cíli.

Rozhovor byl v rámci artefietických aktivit přirozeně přítomen jako pomocná metoda a technika, která umožňovala účinně usměrňovat průběh činnosti prostřednictvím motivace a vedení dětí. Rozhovor je v tomto smyslu zároveň prostředkem výzkumníka, jímž může stimulovat vznik a vývoj jevů, kterými se chce v rámci svého výzkumu zabývat a může tak na ně lépe koncentrovat pozornost. Strukturovanější podobu pak získal rozhovor během reflektivních dialogů, v jejichž rámci byly dětem kladeny otázky ohledně realizovaných aktivit, ke kterým se všechny postupně vyjádřily a různé názory dětí k danému tématu tak bylo možné vzájemně porovnat s potenciálem poznání jejich individuality. Díky použití videozáznamu umožňujícího audiovizuální zachycení zkoumané situace, bylo možné zpětně

reprodukovat také rozhovory, které byly následně pro potřeby praktické části práce doslovně přepsány a tvoří její nedílnou součást.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkumnou studii byla využita třída venkovské dvoutřídní mateřské školy, kde dlouhá léta pracuji. Do této homogenní třídy, zvané Sluníčka, dochází 28 dětí předškolního věku, přičemž já ani děti jsme neměly s artefietikou žádné předešlé zkušenosti. Ostych dětí, zabraňoval jejich slovnímu vyjádření, hlavně byl patrný při prvotních video záznamech. Děti nejsou totiž zvyklé na natáčení, které mi ochotně zajišťovala vedoucí učitelka naší školky.

Artefietických aktivit se účastnila skupina dětí z výše uvedené třídy, ta spolu se svými rodiči projevila zájem o organizovanou zájmovou činnost, a to v různých obměnách v závislosti na charakteru činnosti. Všichni z rodičů ochotně podepsali poučený souhlas zákonných zástupců dítěte a potvrdily svůj kladný přístup k pořizování video záznamů i fotodokumentace s využitím pouze ke studijním účelům. Celkový počet tak činil čtrnáct dětí ve věkovém rozpětí od 4,6 roku po 6,1 roku, včetně jednoho čtyřletého děvčátka, kterého jsem se po dohodě s maminkou, ačkoliv písemně souhlasila, vždy zeptala, zdali s námi půjde tvořit a povídat si, což děvčátko přijalo pokaždé velmi kladně.

5.4 Záznam z průběhu realizace

Témata aktivit byla sestavena z pozice třídní učitelky předškolních dětí a zároveň obsahově vztahována k tématům ŠVP a TVP, aby byla zajištěna návaznost na denní program dětí a rovněž obohacení činnosti novými zajímavými prvky.

Za účelem zajištění dostatečné časové dotace byla zvolena pravidelnost těchto sedmi aktivit, a to vždy nad rámec pracovní doby. Dělo se tak jedenkrát a někdy a dvakrát do měsíce, kdy se děti po krátkém odpočinku po obědě, spolu se mnou přemístily do 4. třídy základní školy. Která s naší mateřskou školou sdílí tutéž budovu a tvoří součást téže právnické osoby. S ohledem na skutečnost, že naše předškolní

zařízení je dvoutřídní, byl tento přesun, realizovaný na základě spolupráce se základní školou jedinou možností, jak výzkumnému vzorku dětí uspořádat tvořivé odpoledne aniž by byly rušeny ostatní děti.

6. Průběh činností

Výzkum, jenž je předmětem praktické části bakalářské práce, se zabýval realizací artefiletických činností s dětmi předškolního věku v rámci organizované zájmové činnosti nazvané Výtvarné čarování.

Hlavním zdrojem inspirace pro činnosti s dětmi, z kterého práce vychází, se stala zejména kniha: *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky* týmu autorů Slavíková, Slavík, Eliášová.

Přepisy z průběhu činností, byly zaznamenány doslovně, pro lepší sledovanost osobních projevů zúčastněných dětí, přičemž zaměření mělo vést k rozvoji dětské osobnosti za přispění osobních prožitků dětí a jejich vyjádření.

6.1 Domek pro zvířátko

Skupina 12 dětí, z toho 10 děvčat a 2 chlapci

Úvodní artefiletická činnost. Pro mne a také pro děti sehrával svou podstatnou roli fakt, že se s těmito dětmi navzájem dobře známe, s mnohými z naší obce a samozřejmě i z místní mateřské školy kde pracuji téměř třicet let jako učitelka. Z tohoto důvodu nebylo zapotřebí se vzájemně představovat, jelikož s těmito dětmi jsme v každodenním kontaktu. Jedno představení ale přesto proběhnout muselo, protože nikdo z nás neměl s artefiletikou doposud žádnou dřívější zkušenost. Proto bylo namístě prvotní seznámení s činnostmi, takže jsem v sedu na zemi všem v komunitním kruhu vysvětlila, co vlastně budeme při hodinách artefiletického tvoření dělat, a rovněž jsem přiblížila jeho průběh. Také proto jsem v počátku nezařadila malování či kresbu, aby děti neměly obavy, zda uspějí.

6.1.1 Ledolamka

Aktivita proběhla, jednak pro rozehrání ale i pro uvolnění napětí z doposud neznámé činnosti a také lepší soustředěnost dětí. Přičemž tohoto úseku jsem se při

každém vstupu do artefiletických činností zúčastnila spolu s dětmi, coby rovnocenný partner hry. Jednalo se nejvíce o ocáskovou honičku v různých obměnách. Děti se bavily, smály a ten, komu byl ocásek z pruhu látky odejmut, se zastavil. Samozřejmě děti velice rozveselilo, když se zmíněný ocásek snažily vzít právě mně, což jim napomohlo neřešit, kdo získal jaký počet ocásků. Pouze jedna z holčiček se odmítla zapojit a jen nás sledovala. Tou dobou Deniska, zmíněná holčička, docházela do třídy starších předškolních dětí pouze měsíc a půl. Nebyla jediná, kdo od září postoupil ze třídy mladších dětí, do té mé, starších předškolních dětí. Týkalo se to, celé poloviny dětí z artefiletické skupiny. Deniska však v předchozím roce často stonala a vztahy s dětmi nemohla navázat ani ve třídě mladších dětí. Z toho důvodu si nás všechny teprve prověřovala, zda budeme hodni její důvěry. Nesměle se začínala sblížovat s novým kolektivem. Její volbu jsem plně respektovala.

6.1.2 Motivační část

V tomto úseku artefiletické hodiny jsem doprostřed komunitního kruhu dětem předložila pestrou nabídku obrázků rozličných zvířátek. Karet s obrázky bylo početně více než zúčastněných dětí. Početní převaha snímků měla jednoduché opodstatnění, a to aby ani ten poslední z vybírajících dětí neměl pocit, že na něj obrázek pouze zbyl. Již v počátku děti slovně reagovaly a pojmenovávaly předkládané obrázky. Po mém dotazu: „*Co s nimi budeme dělat?*“ Odpovídaly: „*Hádat?*“ Ale má odpověď zněla: „*Ne, ne to bychom ty obrázky neodkrývaly hned.*“ Postupně jsme si začali sdělovat, kdo má doma jaké zvířátko. Pouze Beatka řekla: „*Já nikoho nemám.*“ Proto bylo namístě zeptat se, jaké zvířátko by si například přály mít, a tak i uvedenému děvčátku poskytnou možnost alespoň dočasně zvířátko vlastnit, i když jen na obrázku. Poté si z nabídky vybralo každé z dětí to zvířátko, které se mu líbilo. A každý představil svou volbu těm ostatním vizuálně i verbálně.

6.1.3 Výrazová hra

Z kruhu jsme se přemístili k materiálům. Obrázky zvolených zvířátek si děti umístily na libovolné místo na ploše třídy. Z nabídky materiálů (dýha, dřevěné kvádry, papírové válce, kamínky, mušle atd.) si dle svého uvážení volily ten, který by právě tomu jejich zvířátku vyhovoval jako příbytek.

Děti si odbíhaly pro materiál. Začaly stavět domečky a dvorky pro jimi vybrané zvířátko, které realizovaly podle vlastních představ a také podle osobní již získané zkušenosti, jak by takový domeček měl vypadat. Hned reagovala Anetka D.: „*Udělám domeček.*“ Na myšlenku případného propojení vlastních domečků s vrstevníky jsem děti svým příkladem navedla a oslovila jsem tvořící Fanyňku: „*Kdybych já stavěla takhle daleko od Fanyňky, tak bych se jí došla zeptat, zdali bych svůj domeček mohla cestičkou spojit s tím jejím.*“ Františka mlčky kývla, pohlcená prací okolo koťátka, a já jí poděkovala, abych jí víc nerozptylovala. Činorodá Anetka se ještě v závěru mého hovoru hned zašla zeptat Vilíka: „*Můžu se s твоjim domečkem, to, to,...propojit se?*“ Jeho odpověď po krátké odmlce zněla: „*Jo.*“ Mezitím se Vilda ujal jednoho z mladších děvčátek, Denisky, kterému nabídl pár kamínků, a tak děvčátko, podpořené touto ponukou, okamžitě našlo místo v jeho blízkosti. Mikuláš, další ze dvou zúčastněných chlapců, kousek od Vildy mlčky pracoval a promýšlel, co a jak dál položit a přemístit tak, aby mu to drželo a zároveň to splňovalo jeho představu, jak by mělo místo pro jeho pejska vypadat. Zatímco Vendulka zvesela poskakovala pro materiál, Šárynka Š. do jejího dosahu přinesla svůj obrázek a tichounce se kamarádky zeptala na spojení. Vendulka přitakala od příbytku pro Andulku a Šárynka Š., ještě ani nezapočatý domek pro kočku hned s radostí ve tváři spojila dřívkem s tím jejím. Adélka kousek od Anetky M. zatím pracovala a lámala dýhu ke kuřátku. Než poprvé pruh odlomila, tak se zeptala: „*Můžeme to lámat?*“ Má kladná odezva ji potěšila, ale přesto jsem jí nabídla pomoc, jak na to, a děvčátko se spokojeně usmálo a dál se staralo o kuřátko. Odvedle to pozorovala Anetka M. a hned si dýhu rozlomila, tak jak jsem ukázala Adélce. Anetka D. kupila a shromažďovala do zásoby. Když se jí skutálel papírový válec od králíčka a Karolínka ho zvedla k využití pro hříbě, hned protáhlým: „*Néééé!*“ zabránila děvčátku si ho vzít. Anetka M. pro svého pejska vysypávala místečko kamínky se značným

zaujetím. Beatka z nerozlámané dýhy již sestavovala širokou cestu směrem od koníka, která prozatím nikam ale ani k nikomu nesměřovala. Cesta se úspěšně vyhýbala pracím těch okolo a jen se zdárně za snahy stavitelky Beatky prodlužovala. Přesto se z výrazu děvčete dalo vyčíst, že v tom bude nějaký tajný záměr. Zatím jsem nevyzvíдалa a nechala děvčátko tvořit, i když s očekáváním, zda později o tom něco vyjeví a odhalí nám všem, o co usilovala. Karolínka pečovala o hříbátko mlčky, jen s letnými pohledy k ostatním, sestavovala výběh a hříbátko prozatím měla položené stranou, než to pro něj připraví a bude ho moci do výběhu vpustit. Obklopená ostatními dětmi ale zatím pracovala samostatně. Vendulka, procházející kolem mne mi sdělila: *„Já jsem si to propojila se Šárkou.“* V tuto chvíli jsem zaslechla i hlas Anetky D.: *„Já s Vilíkem. Vilíku, spojíš se ke mně?“* *„Já už jsem se rozmyslel, s kým se propojím,“* zněla odpověď chlapce, který to již v úvodu vyřešil ledabylou a dost váhavou odpovědí směrem k Anetce a teď se dožadoval kamarádova potvrzení svého skutečného a svobodného rozhodnutí: *„S Mikíškem, jsme se domluvili?“* Mikuláš jeho tvrzení potvrdil úsměvem a souhlasným kývnutím. A i já jsem oběma chlapcům projevila svou důvěru: *„To ráda, to opravdu moc ráda slyším. Vilíčku, ono i pro vás to bude příjemnější, když jste tu jen vy dva kluci.“* Oba chlapci, s oporou v jejich vzájemné domluvě, si svorně běželi pro stavební materiál. Doposud mlčky tvořící Karolínka, také jedna z těch, co jsou v mé třídě teprve necelé dva měsíce, podala pomocnou ruku Anetce D., když mi prozradila: *„Já se spojím s Anetkou.“* Ačkoliv o rok mladší než Anetka D., nabídla starší kamarádce partnerství, i když jí pár okamžiků zpět právě Anetka D. rázným „ne“ zabránila vzít si kutálející se ruličku. Okolo myšky pracovala Lenička. Pracovala sama. On tu vlastně ale nikdo nebyl tak sám, i když si tak někdo samozřejmě vystačil. O chvíli později jí při natahování se po dalších dílcích dřevěných tvarů podjela ruka na dýze a část díla si zbořila. Neplakala, nevztekala se, s naprostým klidem upravila vše do původní podoby. Děti byly hned vedle a to na dosah ruky. Po pravé ruce Leničky byla Anetka s Karolínkou, vpravo od ní zase Františka. Tu od cesty, vedoucí od jejího kotěte, dělily od spojení s Vildou snad jen milimetry. Stačilo se pouze zeptat, nebo také chtít se zeptat. Byla to její volba a kluci proti tak miniaturní vzdálenosti nic nenamítali. Chystala pelíšek s takovým zaujetím, že snad nic kolem sebe nevnímala, ale přesto si udržela odstup, byť jen symbolický. Hned v dosahu byl slyšet Vilík, jak Mikulášovi představuje, co udělal: *„Moje je želva. Tady to. Tohle to. Tohle to až dolů.“* Z výkladu Mikuláš

pochoopil, jak si svého díla kamarád cení, a připojil spolu s domečkem pejska, velice opatrně a pouze jedním rohem své stavby, a s uspokojením krátce prohlásil: „*A je to.*“ Stojící Vilík s rukama v bok mi v tu chvíli připomínal stavbyvedoucího, jenž dohlíží na kvalitní práci, a dodal: „*Já nevím, ale obráceně.*“ Tím měl samozřejmě na mysli ten díl Mikulášovi dýhy, který se dolním rohem překrýval s tou jeho částí. Zkrátka esteticky doladřoval detaily a od Mikuláše, když se spojili, to chtěl také. Ale Mikuláš už vylepšoval svou část a jako by ho už nevnímal. Vilík pouze zmínil, co pokládal za důležité, a odkráčel pro další materiál. Vildou přijatá Deniska, poté, co jí nabídl kamínky, jejich konverzaci sledovala, pak ale zacílila pohled zas ke své činnosti vedoucí k co největšímu pohodlí svého králíčka, ale stříška na domečku jí spadla. Vilík přispěchal na pomoc: „*Tak tohle si někam dej. Víš proč? Protože tohle máš tím pádem níž a tohle musí pryč. Nebooo, si dojdi pro další.*“ Deniska si dala od zkušenějšího Vilíka poradit a hned přinesla další část, tak jak jí kamarád navrhl. „*Už jsem si došla.*“ Vilda jí hned názorně ukázal, jak svou nezištnou radu mínil. „*Tak dej mi to. Výborně a je to.*“ Mezitím Adélka odmítla spojení s Anetkou M. „*No, ale já si to s tebou nepropojím.*“ Anetka D. se zeptala procházejícího Vildy: „*Vilí, já se propojím za váma.*“ Chlapec ji vzápětí poučil: „*Ale musíš se, se mnou domluvit. Nezapomeň.*“ „*Vilí, můžu se k vám propojit?*“ opravila holčička své konstatování ve slušnou otázku vzápětí po jeho připomínce.

Výrazová hra se schylovala k závěru a já s nerušícím komentářem a natáčením procházela mezi dětmi. V tu chvíli se dalo znovu postřehnout, kdo přijal nabídku nebo žádost kamarádů ke spojení prací. V tom se ozvala Beatka se svým skrývaným tajemstvím nikam nemířící cesty: „*Koukni se ještě na mojí cestu.*“ Nabídla jsem jí, že půjdu podél té cestičky. „*A víš, jaká cesta vede k tomu mému?*“ „*Ne. Ta tvoje.*“ „*Tamta hele.*“ „*Beatko,*“ reagovala jsem já, „*ty si postavila přímo dálnici.*“

V průběhu výrazové hry se děti domlouvaly, s kým si mohou cestičkou spojit, s kým mohou spolupracovat a rovněž i dělbu či případnou výměnu materiálu.

V celém průběhu Výtvarného čarování se mi potvrzovaly výběrem obrázků dětské tužby mít nějaké zvířátko, ale také i dětská projevená zkušenost, když některé děti zvolily právě obrázek se zvířátkem, které mají u nich doma. Například Vendulka, ta si vybrala andulku, protože u domu mají s rodiči cizokrajné ptáčky ve voliérách. Anetka M. má zase pejska a stejně tak i vybrala z nabídky snímků. Beatka, jako by si chtěla

v činnosti vykompenzovat to, že žádné zvířátko doma nemá, si zvolila koně, v reálném světě, s přihlédnutím k poskytnuté nabídce obrázků, to největší zvířátko.

6.1.4 Reflektivní dialog

V komunitním kruhu jsme si povídali, jak se nám pracovalo a tvořilo. V úvodu jsem směřovala otázky ke všem dětem, aby i ti mladší z této skupiny byly pak sdílnější ve svých reakcích. Na společné otázky, jak se dětem pracovalo a jak se jim to líbilo, odpovídaly hromadně a shodně: „*Dobře a líbilo.*“ Kladnou odpověď děti vyjádřily i na dotaz, co že se jim na tom nejvíce líbilo: „*To stavění.*“ Protože jsem chtěla jejich individuální vyjádření, zase jsem přešla k oslovení jednotlivých dětí. Postupně se každý z nich měl zaměřit na odpověď, co právě jeho zaujalo, co jeho bavilo, co se mu dařilo či nikoliv. Zkrátka na řadu přišlo sdělení osobního prožitku z činnosti. Dětem ale zjevně ve slovním projevu zabraňoval ostych, protože nejsou zvyklé na natáčení, které mi zajišťovala vedoucí učitelka naší školky. Po chvíli se ale uvolnily. Děti potvrzovaly výběrem obrázků dětské tužby mít nějaké zvířátko, ale také i dětskou projevenou zkušenost, když některé děti zvolily právě obrázek se zvířátkem, co mají u nich doma. Z kruhu jsem dětem dovolila vrátit se ke svým výtvorům, kde si mohl každý sednout, nebo se schoulit právě k tomu svému zvířátku a prožít si svou chvíli uspokojení, jak se zvířátkem, tak ze svého tvoření.

6.2 Šaty pro stromy

Skupina 13 dětí, z toho 11 děvčat a 2 chlapci

Cílem byla podle Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2015) práce s přírodním materiálem za podpory dětské fantazie s uvědomováním si svého osobitého obrazu o přírodě.

6.2.1 Ledolamka

Naše ocásková honička nás v různých obměnách provázela téměř všemi těmito činnostmi. Pohyb tak dětem umožnil vybití energie, kterou překypují, a následný klidnější přechod k výrazové hře, jež byla založena na koncentraci.

6.2.2 Motivační část

V samotném úvodu jsem formou slovního hodnocení vyzdvihla podíl dětí na sběru spadaného listí, jak během našich vycházek, tak i díky spolupráci jejich rodičů, kteří rovněž do školky přinesli množství čerstvých listů.

Poté jsem se zúčastněných dětí zeptala, proč se vlastně my lidé oblékáme. Následovaly dětské odpovědi: „*Aby nám nebyla zima*“, „*Abychom nenastydli*.“ Svou otázku jsem rozvedla do ročních období. V souvislosti s létem zněly jejich odpovědi: „*Aby nás nepopálilo sluníčko*.“ či „*Plavky, když se jdeme koupat*.“ K zimě, když chumelí a je mráz, děti slovně přiřadily oblečení: bundu, čepici, rukavice, kozačky, šálu. Když se děti v dialogu tak krásně uvolnily a bezprostředně reagovaly, využila jsem tohoto okamžiku a položila jim otázku, jak se oblékají zvířátka. Děti se nenechaly zaskočit a směrem ke mně zamířilo spoustu odpovědí: „*Do kůže*“, „*Mají srst*.“ Ani otázka, co že mají ptáci, je nevyvedla z míry: „*Přece peří*.“ Za odpovědi si zcela zasloužily mou pochvalu, že jsou opravdu chytré. A hned jsem zavedla jejich pozornost k pohledu z okna, zda by je napadlo, do čeho se oblékají stromy. Od kůry a listí v koruně stromů, se děti dostaly k jarním květům až k holým větvím v zimě či barevnosti listů teď na podzim. Před samotnou výrazovou hrou jsem dětem poskytla možnost užít si dojmu padajících listů a jejich různorodosti, co se barev týče. Všichni jsme si z koše nabrali hrsti listů a ty jsme vyhazovali do výšky. Děti jásalý radostí. Znovu a opakovaně braly a vyhazovaly listy nad jejich hlavy, až se koš zcela vyprázdnil.

6.2.3 Výrazová hra

Po úklidu listí na jednu velkou hromadu následovala výrazová hra. Nejdříve jsem dětem nabídla, že mohou pracovat jako jedna velká skupina nebo ve více menších, ale i samostatně. Platnost tu však mělo jedno zásadní pravidlo, a to že bude zapotřebí pokládat listy k sobě tak, aby na sebe navazovaly, pro dojem jedné koruny stromu. Z tohoto důvodu jsme nashromáždili listy pouze z javoru, aby omezená nabídka druhů listů děti spíše stmelila ve skupinové práci. Další poskytnuté přírodniny (šípky, bukvice, žaludy, kaštiny, jeřabiny, kukuřičné šustí, kukuřičná zrna, břečťan, atd.) jsem dětem nabídla, aby jich využily na případné závěrečné okrašlování a vyzdobily jimi vytvořené „šaty“ pro stromy.

Postupně si děti začaly se svým materiálem vybírat místo k tvorbě zmiňovaných šatů. Chlapci, Vilda s Mikulášem, začali vzájemně spolupracovat. Vybírali vhodné listy, které posuzovali i podle barev, jež je zaujaly. Vedle nich seskupovaly listy Vendulka, Františka a Šárka Š. Děvčata však zjevně nedokázala odolat ozdobným plodům již v začátku. Tudíž se jejich práce v samotném úvodu zdála být spíše chaotická než estetická. Mohla jsem sice podzimní plody dát mimo dosah dětí, ale rozhodně jsem jim nikterak nezabraňovala. Sama jsem byla žádostivá, jak si s tím skupina vedle sebe tvořících děvčátek poradí. O něco později se však jejich záměr vyjevil. Nikoliv šaty pro strom, ale listový domeček byl cílem jejich spolupráce, při které se vzájemně stmelily. V jedné linii, spolu, ale přesto jednotlivě, pracovala Nella a Karolínka. Větší odstup od dvou uvedených děvčat udržovala Šárka D. Od úvodu výrazové hry pracovala zcela samostatně, a to s hromádkou nashromážděného listí, přičemž jednotlivé listy pokládala na podlahu sice se zjevným soustředěním, ale s velkými rozestupy. Tak mi nezbývalo, než jí poradit a ostatním tak připomenout: *„Šárinko, dávejte si lístečky k sobě, ať tam nemáte mezírky mezi tím. Ať má ten stromeček pěkně husté šatičky, aby mu nefoukalo na větvičky, dokud ty listy ještě má.“* U kupky listů a ostatních plodů podzimu klečela Anetka D, která oběma rukama směrem k sobě přihrnovala přírodní materiál a prohlašovala své vlastnictví: *„To je všechno moje.“* Na pokládání se teprve chystala, a aby měla vše po ruce, připravila si to na dosah ve svém jasně střeženém teritoriu. O spojení či spolupráci s někým z vrstevnické skupiny zatím neusilovala.

Možná či spíše pravděpodobně si ohraničovala své místo spolu s materiálem i vyřčenou větou zacílenou, jako upozornění, k sousedící Adélce. Videozáznam mi pro tento okamžik nezobrazil obě děvčátka najednou, ale rozhodně v přímém sousedství Anetky D. právě Adélka pracovala. Malá Deniska na té ústřední hromadě listů seděla v podřepu a zády ke kameře, přičemž nerušeně, ale zaujatě vybírala vhodné listy. Jejich výběr podléhal velikosti, celistvosti listů, ale i barevnému hodnocení děvčete. Hnědý list vzala do ruky, prohlédla, ale odhodila a jeho místo nahradil ten správný nažloutlý, který přidala k ostatním v druhé ruce. Vůbec se nenechala rušit našimi hovory, které zaznívaly celou místností. Nikdo jsme ji raději nerušili, abychom ji nevyplašili, jak byla zabraná do svého pečlivého vybírání. A teprve si na nás ostatní zvykala, tak jsme jí poskytovali čas, aby se postupně otevřela vztahům k nám všem okolo. Už ze začátku, bez zachycení videozáznamem, jsem jí zkoušela nabídnout: „*Co ty Denisko? Tak si dojdí pro lístečky a můžeš být pak tady u mne.*“ A skutečně se osmělila, jak už jsem popsala. Beatka se ozvala s upozorněním: „*Oni to tu rozsypali.*“ Za okamžik se však věnovala namísto pokládání listu k listu spíše přehazování z jedné hromady na tu druhou. Když jsem vdechla vůni listů, která se při manipulaci s ním ještě zintenzivnila, musela jsem tento poznatek okamžitě sdělit i dětem: „*Cítíte, jak to listy voní?*“ Donesla se ke mně hromadná odpověď dětí: „*Jooooo.*“ A přidala jsem: „*Já to cítím. Krásně.*“ Stále, ale skoro bezúspěšně, jsem děti naváděla k většímu propojení s ostatními. Ze shluku dětí se ozvalo: „*My to nechceme spojit.*“ Tak jsem zvolila jinou taktiku. Pochválila jsem chlapce, Vilíka s Mikulášem, jak se jim dvěma ta spolupráce vyplácí a listová koruna stromu se jim úspěšně zvětšuje. Chlapci pokračovali podle mých rad, ne že by mne museli poslechnout, ale dobře míněná rada jim očividně přinášela své ovoce. Již dost rozlehlé (na to, že pracovali pouze dva) šaty stromu začali i vkusně zdobit. Jejich fantazie pracovala na plné obrátky. Když se děvčata pracující dosud převážně samostatně po mé pochvaly více zaměřila na svou práci, začala své plošky listů, cestičkami vytvářenými také z nich, vést směrem k chlapcům. Samozřejmě po domluvě či jen s odhodláním a prozatím skrytě, se Šárinka Š., k chlapcům přidala a neměla s tím ze stran hochů žádné potíže, což přisuzuji jedinému prostému důvodu. Je to velice vstřícná holčička, ochotná vždy každému pomoci a poradit. Anetka D. už to tak snadné neměla. Vůči vrstevníkům často vystupuje nadměrně direktivním způsobem a ostatní jsou vůči ní už ostražití a také jí to svým váháním se spoluprací s ní oplácí. Jako by jí

chtěli sdělit „ty si to u nás musíš opravdu zasloužit, naše přátelství i naši důvěru“. Mezitím se Vildy přišla zeptat na propojení Vendulka jako vyslankyně tříčlenné skupinky děvčat. Šárinka D. také přistoupila na tuto dohodu. Zatím sice svůj materiál nedbale přehazovala na výtvar chlapců, ale ti neprotestovali. Naopak, chlapci ještě více ožili a radost jim zářila z očí. Mikuláš upravoval a dekoroval vrchní vrstvu listů. Vilík spěchal pro další materiál: „*Vezmeme trošku vrtulek.*“ Ale ještě se vrátil pro zrna kukuřice. Na chvíli se ale dětská pozornost odvrátila k jiné zajímavosti. Karolínka našla mezi kaštany jeden malý, ale doposud nevyhloupený kaštánek. Poradila jsem jí: „*Zkus na něj, Karolínko, dupnout*“, ale nedařilo se. Přiběhli další diváci a rádci. Úkolu se zhostila Vendulka: „*Uka, já to zkusím.*“ „*Co tam mají?*“ zpozorněl a přiběhl Vilda. „*Kaštan, ještě ve slupce se tu objevil.*“ zněla má odpověď. Další otázku už směřoval k dupající Vendulce: „*Mám to zkusit?*“ Načež Vendy dupla silněji a suchý kaštan se rozsypal na prášek. „*Tak. Teď ho seberte a doneste do koše pod umyvadlem, ať tu školákům nenecháme moc velký nepořádek,*“ zazněla rada z mé strany. A zase zpět k naší původní činnosti. Lenička listovou cestičku kladla pomalu a s rozvahou, aby nekoukala jediná skulinka mezi listy. Opět jsem děti podpořila v jejich úsilí pochvalou, že spolupracují. Také jsme se ze stoje podívali na barevnou škálu, jež nám listy nabízely. Červená, žlutá, zelená i hnědá tu byly vidět. Karolínce scházely kaštany, tak jsem jí pomohla: „*Děti, nemáte pár kaštánků, pro Karolínku. Potřebovaly by je s Nellinkou na tu cestičku. Nemáte někdo nazbyt?*“ Kluci se hned nezištně nabídli. Karolínka jim s mou pobídkou poděkovala a já taky: „*Teda kluci. Vy jste úplně zlatí kluci.*“ Zmíněná pochvala chlapce natolik potěšila, že by snad bývali přidali ještě víc: „*Stačí, Kájo?*“ „*Jo,*“ odvětilo spokojené děvčátko. „*My jich máme hodně, takže bysme vám ještě mohli dát,*“ nabízel aktivní Vilda. Povšimla jsem si, že Deniska i nadále pokračovala v neutuchajícím sběru listů a radostně jsem téměř zazpívala: „*Deniska sbírá. Hurá. Hurá. Deniska sbírá. A také přidává.*“ A skutečně, v děvčátku se začala otevírat vrátka ke spolupráci s ostatními dětmi. Sice pozvolna, ale přesto začínala získávat onu důvěru k nám. Jako pozitivní odpověď ke mně nasměřovala šibalský úsměv. Tak se i s její dopomocí naše dílo začínalo krásně rýsovat.

V závěru výrazové hry jsem dětem navrhla procházku okolo jejich prací s podmínkou opatrné chůze mezi listy. Byly vybídnuty, aby se posadily na místo, kde

tvořily, ať už samostatně, nebo s kamarády. V ten moment nastal sice klidný, ale i tak slovní spor, do kterého jsem zatím nezasahovala. Vyčkávala jsem, jak to tyto děti dokážou samy vyřešit. Vilda, poté co se Anetka D. postavila na místo, kde původně pracoval on s Mikulášem, řekl holčičce: „*Ne – ne. To jsme dělali my.*“ „*Já se s vámi spojila,*“ odpověděla Anetka D. a Mikuláš se postavil na stranu kamaráda: „*Ne – ne, tamhle!*“ „*Ty si byla tady.*“ vykazoval vetřelce Vilda, s rukou namířenou na místo, kde Anetka začínala. Nadále setrvali v rozepři. Už nebylo zbylí. Musela jsem uplatnit svou autoritu a s mírně znějícím hlasem vyřešit trvající spor: „*Anetko, už jste se domluvili?*“ „*Jo,*“ opovědělo děvče kladně, ačkoliv tomu tak nebylo. A já pokračovala: „*Ty si přece začínala támhle a spojili jste se až později. Tak jdi, ať vidíme, kde si pracovala. Oni kluci vědí, že si jim potom pomohla.*“ Anetka se přesunula na původní místo, ale stylem revoltujícího pubescenta. Vzápětí se otočila jak na obrtlíku na ochranu chlapců, protože zahlédla Vendulku, jak neopatrnou chůzí poničila cestu vyloženou listy: „*Né, Vendulo, nechod' tu.*“ Hned vzorně cestičku upravovala. Přešla zas ke svému stanovišti a jala se listy více a více posouvat k chlapcům. Při tom stačila pobíhajícímu Mikulášovi říci: „*Hele, podívej, jak to máme udělaný.*“ Ostražitý Vilda ale přivolal kamaráda k sobě: „*Miki, pod'. My sme byli tady, spolu.*“ Usadili se na prvotní místo a tuto významnost podtrhli vzájemným prolnutím rukou kolem svých ramen. Ale přesto, nebo spíše právě proto, Anetka D. prosadila své poslední slovo: „*Já jsem měla Vildo tady.*“ Důležitě poklekla na před pár okamžiky posunuté listy. Opět zavládlo příměří a já se mohla dětí ptát. Zeptala jsem se, jaké šaty by si oni sami oblékly pro slavnostní příležitost, kdyby si mohly vybrat. Onu příležitost jsem připodobnila k návštěvě divadla. Odpovědi dětí zněly například šaty či kalhoty.

6.2.4 Reflektivní dialog

V komunitním kruhu děti měly za úkol sdílet své zážitky, které si odnesly z tvorby šatů pro stromy. Všeobecně se jednalo o pozitivní reakce ze strany dětí: „*Líbilo se mi, jak jsme pokládaly ty listy,*“ „*Mně se líbilo ozdobování kaštanů,*“ „*Žaludy a vrtulky!*“. Děti nezapomněly zmínit, že se jim na práci líbilo společné pokládání listů a zdobení pomocí přírodnin. Zdůrazňovaly, že bylo třeba pracovat s listy a ostatním

materiálem opatrně a pečlivě. Zmiňovaly se o spolupráci s ostatními vrstevníky. Děti nakonec hodnotily samy vlastní práci, co se jim povedlo a co naopak ne. Anetka D. konkrétně uvedla: „*Nám se líbila ta koruna a ještě to vevnitř.*“ Tím měla samozřejmě na mysli podzimní plody. Hodnotily i různobarevnost listů. Ta je rovněž velmi zaujala.

6.3 Dračí toulky

Skupina 13 dětí, z toho 11 děvčat a 2 chlapci

6.3.1 Ledolamka

Ocásková honička se nám proměnila v dračí. Každému z kalhot či punčocháčů vyčuhoval dračí ocásek a naše honička mohla začít. Samozřejmě ani já jsem si ji nemohla nechat ujít.

6.3.2 Motivační část

Tuto část jsem zahájila tak, že jsem se dětí zeptala na materiál, který nám posloužil k dnešnímu výtvarnému čarování a který se mnou děti také připravovaly (látky, knoflíky, pěnové části, barevné papírky, provázky, klubko červené vlny). Poté jsem navázala další otázkou: „*Zdalipak někomu z vás už maminka někdy řekla, že lítáte jak splašený drak?*“ Na to se strhla divoká vlna odpovědí a překřikování: „*Mně, mně, mně!*“ I já sama jsem se k tomu hrdě přiznala: „*Mně také.*“ Děti byly vybídnuty k rozšíření kruhu a já jsem začala posílat červené klubko s tím, že jsem dotyčného vždy jmenovala a klubko mu kutálením zaslala, ale druhý konec jsem si přidržela. Červené klubko přitom mělo znázorňovat dráhu po letícím drakovi. Klubko se odvíjelo od kamaráda ke kamarádovi, přičemž čím více si jej děti mezi sebou kutálely, tím zřetelnější byla ona dráha letu draka. Tu jsem pro jistotu zajistila lepicí páskou, protože děti se mezi ní budou pohybovat, tak aby se zachovala pro následující tvorbu.

6.3.3 Výrazová hra

Po obvodu kruhu jsme v chůzi sledovali červené cesty, které po sobě náš letící drak zanechal. Děti si z tohoto nadhledu měly možnost vybrat v červených liniích tvar, který by jim připomínal hlavu papírového draka, a následně měly za úkol svůj vybraný prostor vyplnit různobarevnými látkami z poskytnuté nabídky. Volba byla ponechána výlučně na dětech, podle toho, co je zaujalo či se zalíbilo. Tentokrát se jednalo o individuální činnost každého z dětí.

Děti si ke stolečkům s materiálem docházely vybrat látku. Snažily se ji upravit tak, aby alespoň částečně kopírovala červenou stopu klubka. Vybíraly si látky jednobarevné, puntíkaté či pruhované tak, jak si děti zvolily dle svých představ o jejich papírovém drakovi.

Po úspěšném uložení látky (dračí hlavy) přišel na řadu výběr knoflíků na drakova ústa, nos a oči. Výrazem úst děti vyjadřovaly drakovu náladu, veselou, smutnou, zlostnou. Okraje hlavy mu ozdobily mašlemi z přeloženého papíru, nebo knoflíky. Ani na drakův ocas nezapomněly. Anetka D., mířící pro knoflíky, si povšimla krásného draka Denisky: „*Koukni, jak ho má krásnýho.*“ Deniska se pod vlivem pochvaly pustila do ještě usilovnější práce a spokojeně se při tom usmívala. Mezitím Vendulka začala překládat papír ve skládanou mašli, a to zcela sama. Nepotřebovala ani ukázkou, ani mé rady. Spolu s ní, tvořící Šárinka Š., vybírala vhodné knoflíky k jejich drakovi. Anetku D. jsem vybídla k započetí tvorby draka, protože zatím pouze shromažďovala materiál. Na dračí ocas se zaměřil Mikuláš. Pěnové části, které k tomu využíval, skládal jednu za druhou tak, že to vytvořilo iluzi pohybuujícího se drakova ocasu zmítaného větrem. Pracoval s trpělivostí jemu vlastní. Karolínka se Šárinkou D. se pustily do výroby celé kolonie draků. Jediná Adélka zvolila tmavý odstín látky. Už jen z toho se dalo vytušit, že v oné volbě se bude něco skrývat. I Anetka D. se konečně pustila do tvoření po vzoru ostatních, dokonce drakovi vyčarovala úsměv. Zleva od ní vykukoval žlutý dráček Nelly s dlouhým pěnovým ocasem. Oproti tomu Fanyňka vedle vytvářela dračí fešandu v růžovém provedení. Vilík, o němž vím, že často své mamince pomáhá na zahradě, projevil svou zručnost i při práci s drakem a pod vlivem této zkušenosti ho právě proto pojmenoval jako „Zahradníka“. Naše Beátka lákala vedoucí paní učitelku stojící za

kamerou: „*Maru, koukni se na mého hezkýho dráčka.*“ Načež jsem potěšeně pronesla: „*Děti, je možné, že jste se na to výtvarné čarování těšily?*“ Téměř sborová odezva se rozletěla třídou: „*Anooooo.*“

6.3.4 Reflektivní dialog

Reflektivní dialog nemohl proběhnout v klasickém komunitním kruhu, jelikož celý poskytnutý prostor nám zabrali naši draci. Proto jsme si začali povídat v řadě přímo u prací. V začátku hovoru jsem všechny děti upřímně pochválila. Vesměs shodně děti uváděly, co je nejvíce na vyrábění bavilo a zaujalo. Nejčastěji byla zmiňována práce s knoflíky, tvoření ocásků a aranžování obličejů jednotlivým drakům. Děti rovněž byly nadšené z použitého materiálu, zejména pěnové mašličky z polystyrenu měly u dětí velký úspěch a hojně je využívaly právě na výrobu dračích ocasů. Při závěrečném hodnocení práce samotnými dětmi mě zaujal originální přístup Adélky, která nám všem vysvětlila, proč právě na svého draka použila černou koženku. Zdůvodnila to totiž tím, že tak se její drak stal díly tomu ve vodě nezničitelným. Stačí se mu jen oklepat a letět dál.

6.4 Jak být na chvíli čertem, andělem nebo Mikulášem

Skupina 14 dětí, z toho 11 děvčat a 3 chlapci

Pro tuto hodinu artefietiky bylo zapotřebí sudého počtu dětí, z důvodů, které budou uvedeny ve výrazové hře. Jedno z děvčátek však onemocnělo, tak jsem se musela dětí ve své třídě zeptat, zda by někdo nechtěl jít s námi tvořit. Zájem byl veliký. Proto jsem volbu výběru ponechala v rukou dětí, zejména chlapců, protože ti na našich hodinách byli pouze dva. Proto měli Vilda s Mikulášem možnost vybrat z případných adeptů. Vybrali jejich největšího kamaráda Danka.

6.4.1 Uvítání s ledolamkou

Bylo skutečně namístě uvítat stálé účastníky, ale pro ten dnešní den i nově příchozího Danka. Proto jsem mu v krátkosti, vysvětlila čeho se naše artefietická setkání týkají, zkrátka co bude následovat. Děti mi s tím pomohly a doplňovaly mne.

V následující ledolamce jsme se proměňovali v čerty se všemi jejich výrazovými prostředky (pohyby, zvuky, gesty). Poté jsme napodobovali důstojnou chůzi svatého Mikuláše s berlou v ruce. Nakonec jsme se všichni proměnili v andílky, kdy naše paže znázorňovaly ladný let spolu s úsměvem na tvářích všech dětí, protože anděl má rád všechny děti a možná i paní učitelku, tudíž mne coby iniciátora vedoucího děti k těmto proměnám. Jednu chvíli to vypadalo, že se ve třídě vyrojili snad všichni čerti z okolí. Potom nás navštívili samí ctihodní Mikuláši, kráčející se vztyčenou hlavou a s důstojností jim vlastní, v ruce třímající svou berlu. A nakonec k nám přilétli krásní, milí andílci, neskutečně podobní našim dětem, které sem se mnou přišly na další výtvarné čarování.

6.4.2 Motivační část

Vzhledem k tomu, že toto artefietické setkání probíhalo den po mikulášské nadílce, bylo na místě si s dětmi oživit včerejší zážitky, ať již z mateřské školy či nadílky před místním obchodem, ale i u každého z nich doma, a pomoci tak dětem onen prožitek zpracovat. Vše se prozatím odehrávalo v komunitním kruhu. Na otázku, zdali je navštívil čert, anděl a Mikuláš, všechny děti zvedly ruku. Imitovali jsme zvuky, které vyluzují čerti. Na hlavičkách dětí se v jeden moment vztyčily prstíky coby znázornění růžků. Stejně tak jsme si pohybovým vyjádřením předvedli postavu Mikuláše s jeho vztyčenou čepicí a s berlou v ruce. Ani anděl nezůstal opomenut, když děti uváděly ve svých slovních projevech: „*Měl křídla,*“ či „*Stál vedle Mikuláše.*“ Nezapomněly ani na jeho charakteristiku: „*Měl tady to.*“ Děti myslely svatozář, pouze nevěděly, krom kruhů, kterými ji nad vlastními hlavami vyjadřovaly pohybem, jak to pojmenovat. Následoval další sled přívlastků k jeho označení: „*Byl hodnej,*“ „*Celej bílej,*“ či „*Hezký.*“ Beatka přišla s novým poznáním, když konstatovala: „*Byla to Hanička.*“ Bylo zjevně

patrné, že děvčátko totiž poznalo starší děvče představující postavu anděla při jejich včerejší mikulášské nadílce u nich doma.

6.4.3 Výrazová hra

Pro samotnou výrazovou hru jsme si nejdříve museli připravit prostředí nám zapůjčené třídy. Děti společně se mnou zakryly proti případnému znečištění linoleum igelitovými ubrusy. Nad jednotlivými ubrusy se měly rozdělit do dvojic. Tady už je zřejmé, proč si chlapci zvolili kamaráda, aby nikdo z dětí nemusel pracovat sám, nebo ve trojici, kde by nebylo tak snadné uskutečnit záměr, kterým byly výměny výkresů. Dětem stačilo domluvit se buď pouze očním kontaktem, nebo slovně. Z předešlých hodin již měly děti jisté zkušenosti, s kým se jim dobře pracovalo. Teď jim byla poskytnuta možnost se jimi svobodně řídit. A skutečně to šlo beze sporů a rychle. Jakmile měly děti mezi sebou rozhodnuto, kdo s kým zaujme pár, měly se rozmyslet, koho z té mikulášské trojice (čert, anděl, Mikuláš) budou chtít namalovat. Danek rozdál každému z nich, včetně sebe, po jedné čtvrtce formátu A4. Děti si vzaly po jednom štětcí. Každá z dvojic dostala nádobu a ručník na omývání a sušení štětců. Děti mohly vybírat z omezené nabídky barev (červená, modrá, žlutá, černá, oranžová, hnědá), přičemž stříbrná a zlatá barva byly zatím ponechány stranou s mým příslibem, až k závěrečnému ozdobení. Děti pracovaly, zatím každý na svém obrázku, v těchto dvojicích. Danek s Mikulášem dali oba přednost čertovi. Další dvojici tvořila Anetka D. s Adélkou, kdy první zachycovala celou trojici a ta druhá anděla. Františka s Nellou začaly obě s andílkou. Lenička s Vilíkem zvolili čertíky. Šárka D. a Karolínka se prvně rozhodly pro nebe s anděly. Šárka Š. s Vendulkou si vybraly, celou trojici postav. Beatka a Anetka M. začaly s čerty. Téměř v závěru malování měly děti za úkol si mezi sebou vzájemně vyměnit výkresy a skutečně opatrně dotvořit pomocí stříbrné a zlaté barvy kamarádův obrázek. Nabádala jsem všechny děti: *„Budte opatrní na kamarádův obrázek. Nepřetvářejte mu jeho postavy na výkrese, pouze mu po případné dohodě s ním domalujte, co by se k jeho postavičce ještě podle vás hodilo. A můžete se i kamaráda zeptat, jestli tak by se mu to líbilo.“* V tu chvíli se tichá třída rozezněla dětským štěbetáním a domlouváním. Ale tato výměna musela být ode mne několikrát

zopakována, protože některé děti měly zřejmé obavy o své obrázky. Nikdo je nahlas neprojevil, ani se nikdo nerozplakal, přesto to viselo ve vzduchu. Malovaly a jedním okem střežily kamaráda vedle sebe, který měl v rukou jejich dílo. Mezi dvojicí holčiček Šárka Š. a Vendulka se zjevně, i když téměř neslyšně, něco dělo. Jako by se Šárince Š. nelíbil Vendulčin zásah do její výtvarné práce. Štětcem mířila na svůj obrázek, teď před její vrstevnicí, a cosi jí vytýkala. Vendulka opáčila: „*To je čert.*“ Na tváři se jí zrcadlil výraz, z něhož se dalo vyčíst, jako by nemohla pochopit, jak to ta Šárka může nepoznat. Ačkoliv autorka obrázku zmínila: „*Já vim,*“ jako by to nechtěla slyšet a malinko zklamaně se od kamarádky odklonila. Vilík Leničce postupem malování na její výkres dával návod, jak ona mladší má v tom jeho pojetí čerta pokračovat. Jako by jí určoval cestu, jak opatrně na to. Lenička sama chvilkami jen sledovala jeho dotváření a znovu se opatrně, stejně jako Vilda, pustila do vymalovávání prostoru kolem kamarádova čertíka. Karolínka se Šárinkou D. s výměnou neměly žádné problémy. Sotva neznatelně se domlouvaly a ani se nijak neprojevovaly jejich obavy z malířských zásahů. Nella s Fanynkou si dokonce předávaly štětce se zlatou a stříbrnou barvou. Nellča se Fanynky zeptala: „*A co tobě?*“ Z této otázky bylo patrné, že Fanynka asi pochválila, co vše a také jak jí tam Nellča dodělává. Mohu pouze usuzovat, protože v hovorech čtrnácti zúčastněných dětí se mi, a to ani z videonahrávky, nepodařilo rozluštit, co Fanynka Nellče sdělila. Mezitím jsem za zády zaslechla: „*Namoč si, namoč si!*“ A k protistraně zamířilo: „*Ty jsi tak vzteklá.*“ Protože je to můj pouhý úsudek a tuším, kdo z děvčat by byl takového komentáře schopný, a i jejich hlasy rozliším, proto zde nebudu uvádět jejich jména. Nicméně projev zlosti je jistým ventilem. Pořád lepší, než to v sobě dusit. A navíc jsou si ona děvčata v těchto ohledech téměř rovna, tudíž si to jistě už tímto způsobem mezi sebou vyříkaly bez mého zasahování. Pohled kamery i můj směřoval na spolupráci Anetky D. s Adélkou. Prvně uvedené děvčátko dotvářelo Adélčina anděla s krásně rozprostřenými bleděmodrými křídly. Jen, jen vzlétnout. To druhé malovalo pozadí k Anetčině trojici (čert, anděl, Mikuláš). Poté má pozornost zamířila na Beatku s Anetkou M., z nichž ta první dotvářela kamarádčino peklo, odkud šlehaly plameny, a já si neodpustila podotknout: „*Anetko, je to peklo?*“ „*Jo,*“ řekla a souhlasně přitakala holčička. „*Je to vidět,*“ pochválila jsem, aby děvčátko vědělo, že jsem to z obrázku na první pohled poznala. „*Beatka má v tom tvém pekle asi strach, že se spálí. A ty buď opatrná na toho jejího čerta.*“ Hovor byl směřován k Anetce

M. Mezitím, jsem stačila jednomu z děvčátek poradit: „Vezmi si ji,“ čímž byla myšlena stříbrná barva, „pak to doneseš tady na tácek a bude k dispozici pro všechny. Oni ti ji půjčili, ty jsi jim poděkovala, já myslím, že úplná senzace.“ Kluci Mikuláš a nováček Danek malovali ve shodě. Mikuláš, než přiložil štětec namočený do červené barvy, taktně upozornil Danka na hvězdičku, kterou mu tam pomalu maloval, a ten mu přívětivě odvětil: „To je dobře.“ Po chvílce Mikuláš řekl: „Ti tady udělám oheň.“ „Jo,“ zněla reakce Danka.

6.4.4 Reflektivní dialog

V této fázi artefiletické hodiny jsme se shromáždili do kruhu, a to každý za svou výtvarnou práci. Zároveň byly zachovány spolupracující dvojice uvedené ve výrazové hře. Mnou položené otázky směřovaly jak k jednotlivcům, ale současně ke zmíněným párům. Přičemž dotazy ke každému jednotlivému dítěti se zabíraly tím, kterou z postav zachytil, zdali mu nějak vadil kamarádův zásah do jeho díla a kým by si právě on přál být z oné trojice. Také jak a o čem se domlouvaly při výměně obrázků a co konkrétně jim nebylo příjemné. Dětem byla poskytnuta možnost k jejich osobitému vyjádření.

6.5 Kam nás stopy zavedou

Skupina 12 dětí, z toho 10 děvčat a 2 chlapci

6.5.1 Ledolamka

Při naší ocáskové honičce, i s mou aktivní účastí, jsem dětem trochu ztížila výchozí pozici. Jednalo se o nečekané spojení v kruhu. Jemné spojení našimi malíčky nás k sobě, sice provizorně, ale i přesto spoutalo do stoje v pravidelném kruhu. To děti nečekaly. Domnívaly se, že ocásková honěná, na které již trvaly a odmítaly ji vyměnit za jinou aktivní ledolamku, bude probíhat tradičně. Ale za léta práce v mateřské škole už dobře vím, že děti tohoto věku, i když se to leckdy nezdá, jsou velice vynalézavé a že by

se předem postavily co nejdál ode mne, aby mi ztížily uzmutí jejich ocásků. Tentokrát jsem je lidově řečeno „převezla“. V kruhu jsme však byli všichni včetně mě a pravidla byla tudíž spravedlivá. Po mé žádosti: „*Za malíčky prosím,*“ se hned zkraje ozvala Anetka D.: „*Néééééé.*“ „*Dej mi prstíček.*“ „*Ty mi dej prstíček.*“ Dříve, než začala ona honička, jsme se za vzájemného zachycení malíčky mírně natočili zadečky směrem do kruhu, abychom si přepočítali ocásky. Děti okamžitě vytušily, že je zkouším a dělám si legraci. Děti sborem s rozesmátými tvářičkami volaly: „*Jedééééén.*“ Už za naprostého ticha a napětí jsem děti ještě více pozlobila. Řekla jsem tiše: „*Ted,*“ přičemž dvě holčičky už uskočily z kruhu, ale s mou slovní reakcí: „*Ne, ještě ne,*“ se opět vrátily do postavení. Sama už jsem nedokázala tlumit smích, deroucí se cukajícimi koutky ven. Napětí by se v tu chvíli dalo krájet. Některé z dětí se už vůbec za malíčky nedržely, ale stály na místě jak přikované. Pouze jejich ústa se rozšiřovala smíchem, ale zcela neslyšným. Očička jim rejčila sem a tam, jak bedlivě hlídaly mé ruce i ústa. S posledním úsilím o udržení klidu jsem monotónně hlesla: „*Ještě chvilku. Malíčky pusťte. Pozor, máme tady lavice školáků. O-pa-tr-ně.*“ Nečekaně a rychle jsem podstatně hlasitěji pronesla: „*A chraňte si prdelky!*“ V tu ránu bylo ticho to tam a s výskotem jsme se pustili do lovu ocásků. Komu byl odňat, musel se zastavit. Deniska se na nás opět pouze dívala.

6.5.2 Motivační část

Za opětovného držení za ruce, v sedu po obvodu komunitního kruhu, jsem všechny děti přivítala na dalším výtvarném čarování. Do kruhu se s námi ostatními usadila i Deniska a držela se s námi za ruce, zleva s Adélkou a pravou rukou s Leničkou. Hned poté jsem požádala děti, aby se ze sedu otočily na pomůcky, které spolu se mnou ráno chystaly, byť ne všechny. Některé z dětí přicházejí až později, tak proto zmiňované seznámení s materiálem, jenž na ně čekal. Děti mi jej pomohly vyjmenovat (čtvrtky, nůžky, voskovky, pytel plný plastových víček). Upozornila jsem: „*Dnes to nebude takové, jako když jsme malovali čerta, anděla a Mikuláše.*“ A započala jsem hádankou: „*Copak máte na konci nožičky. Po čem chodíte?*“ „*Nožky, nožičky, boty.*“ typovaly děti. Zavrtěním hlavy jsem vyjádřila svůj nesouhlas s podporou ve slovech: „*Ne, ne.*“

Nezbývalo, než trošku pomoci, a proto jsem vyřkla pouze počáteční slabiku „cho“. Děti hned doplnily a vyslovily znovu téměř jedním hlasem: „*Chodidla.*“ Po mém příkladu všichni z dnešní skupiny na chvilku zavřeli oči. Zkusili jsme si představit boty, ale nikoliv jen tak ledajaké, nýbrž kouzelné boty, které nás mohou zanést kamkoliv. Na místa, kam bychom se rádi podívali a moc si to přejeme. Místa, která jsme ještě neviděli. Místa, o kterých si necháváme často zdát. Otevřeli jsme oči a postupně jsme si sdělovali naše přání, kam by nás takové boty, co mají kouzelnou moc, mohly donést. Většina dětí při svých odpovědích vycházela ze zažitých zkušeností z dovolených s rodiči. Uváděly Chorvatsko, že je tam prima koupání v moři, další Itálii. „*Do Prahy,*“ řekl Vilík a Vendulka také. Když jsem se zeptala proč, abych zjistila, zda pouze neopakuje předešlé vyjádření a že skutečně má své přání promyšleno, dodala: „*Za kamarádkou.*“ Šárka Š., pohotově odpověděla: „*Na Měsíc.*“ Přispěla originálním přáním a děti si ji hned prohlížely. Možná měly na mysli „proč mne to nenapadlo, tam by se stálo za to podívat“. Anetka M. se toužila vydat do nebe za andílky. U Šárky Š., protože rovněž uvedla nebe jako cíl cesty v kouzelných botkách, to vypadalo, že kopíruje kamarádku, ale to bych jí bývala strašlivě křivdila. Chtěla sice na totéž místo, ale z jiného důvodu. Chtěla tam vidět, asi přímo v nebi, Anděla Páně 2, novou filmovou pohádku. Skutečně mne také překvapila, opravdu moc. Lenička se toužila vydat také do nebe, ale jak sama tato čerstvě pětiletá dívenka vyjádřila: „*Do nebe, aby sem viděla Ježíška. Protože jsem ho chtěla v životě vidět.*“ Deniska se toužila ještě jednou koupat s mamkou a tatškou v mořské vodě, a to v Dubaji. Adélka by se nechala zanést do Ježíškovy dílny, protože by tam mohla poznat všechny ty lidičky (skřítky), co tam chystají dětem dárky. Realistická, ale i neskutečně nádherná dětská přání, ač to na mne nebylo poznat, mi vhněla dojetí do očí.

6.5.3 Výrazová hra

Z nabídky si děti nejdříve odebraly čtvrtky a voskové pastelky. Sundaly si své bačkorky, které si na připravený papír položily a obkreslily. Počínaly si zcela samostatně. Věděly, kdyby potřebovaly, že mne stačí požádat. Pouze jsem jim udílela rady typu: „*Přidržte si je na papíru rukou a tou druhou, pomocí voskovky, si je*

obkreslete.“ Některé z dětí si vzaly dvě čtvrtky, ale při přiložení bačkorek zjistily, že se jim obě vměstnají jen na jednu. Toto poznání sdělilo více z nich. Před vystřihnutím byly děti poučeny o bezpečnosti při práci s nůžkami. Posadila jsem se mezi ně a svým osobním příkladem jsem zmíněnou činnost vykonala jako ony. Mezitím se na naše tvoření přišla podívat jedna paní kuchařka, která chtěla děti vidět a hlavně také to, co tu budeme tvořit. Hned poté odjela připravovat odpolední svačinku pro nás a zbylé děti ve třídách v mateřské škole. Pochválila děti, které se vůbec nenechaly rozptylovat, a spěchala do školní kuchyně. Kdo z dětí měl již oba obrysy bačkorek vystřižené, levou i pravou, mohl si vybrat voskovky a pustit se do jejich kresebné dekorace. Samozřejmě, že to každý z nich pojal po svém. Někdo přemýšlel, co a jak na papírových stopách nakreslit, jiný už měl jistě svou danou představu, jak si je ozdobí. Další si vzal za motiv svého kresebného ztvárnění vlastní obuv, a ne jen z tak prostého důvodu, ale proto, že si je při nákupu s maminkou mohl samostatně vybrat. A jinak vybírala holčička a odlišně zas chlapec. Výběr jistě podléhal jednak motivům na bačkorkách a samozřejmě i barevnému provedení. U osobitě kresby papírových stop děti seděly na zemi, ale často také volily polohu vleže, když jim to bylo pohodlné. Podmínkou byla originalita jednotlivých provedení, aby tak každý z nás rozpoznal, čí že stopy jsou. Lenička se svým kresebným motivem vrátila k Ježíškovi, kterého si tak toužebně přála vidět: *„Já tam udělám Ježíška. Já už ho umím.“* I já jsem děti podporovala v jejich osobitěm výtvarném projevu a zmiňovala jsem, že je to zcela na nich samotných, aby si je vyzdobily tak, jak jenom jim se bude líbit. Děti sdílely svou radost i do kamery mé kolegyně, jako Anetka M.: *„Mám tu botu kouzelnou. Já budu mít každou jinou.“* Originální nápad ji i trochu pobavil. Františka se otočila s úsměvem na tváři a zrcadlícím se v jejích očích: *„Já si dělám svoje botičky.“* A skutečně, jako předloha jí posloužily právě její bačkorky. Nellinka zase hlásala, že je má zdobené do srdíčka. Hvězdná obloha zářila ze stop Anetky D. S tím, že je ještě nemá hotové, se ohlašovala Adélka, a jako by nahlas slibovala, že je udělá skutečně pěkně. V mé těsné blízkosti vystřihávala své boty Deniska. Vilda kreslil vleže, vedle Anetky D. Někdo z dětí si dokonce vystřižené stopy položil a stoupl si na ně, aby tak zjistil, že skutečně řádně botky obkreslil i vystřihl, a teď sedí jak ulité. Vendula vedle Šárky Š., která již vykreslovala plochu první stopy, dokončovala vystřihávání. Druhá Šárka, a to Šárka D., pracovala těsně vedle Anetky M., pohlcená, v naprosté tichosti, fialovou plochou, kterou vytvářela. Vedle Mikuláše už

dvě stopy ležely, ale přesto stříhal třetí. Bez slovního rušení chlapce, zabraného do činnosti, jsem pak vydedukovala, že s jednou nebyl asi spokojen. Jedna byla široká a druhá úzká. Tudíž ta další, na které zrovna pracoval svým vystřiháváním, měla nahradit tu, co se mu nezdála být dost dobrá. Stříhání doprovázel pohybem vysunutého jazyku. Kam se stáčely nůžky, stejnou stranu kopíroval jeho jazyk. Ve skrytu duše jsem mu přála, aby se mu ta snaha zdařila. K dětskému vykreslování jimi samostatně vytvořených otisků bačkorek jsem naváděla: „*Celou tu plochu zakryjte pěkně, ať jsou to opravdu kouzelné boty. Ať vám pak opravdu fungují.*“ Ti, co již měli stopy připravené k cestě do světa, na cestu do nebe či na Měsíc, si dle mých pokynů mohli volit plastová víčka z plného koše a pytle. Výběr byl zcela na každém jednotlivci. Nejdříve si děti měly vybrat jakékoliv místo na podlaze, kde by si chtěly stopy položit. A z prvních víček, která si samy vybraly, uzavřít kolem barevných otisků malou ohrádku: „*Okolo, aby tam byly stopy spolu. Levá i pravá.*“ Mezitím Deniska vykreslovala jasně modrou voskovkou jednu ze stop a já ji slovně podporovala v jejím úsilí: „*To bude to modré nebe v Dubaji. Když je tam tak hezky.*“ A skutečně po těchto slovech děvčátko, jako by pookřálo, a i tempo ručičky, kterou vedla modrou voskovkou, se zrychlilo. Nella a Šárka D. mezitím zvolily jinou taktiku. Snažily se každou ze svých stop izolovat. Levou v jedné ohrádce a pravé přidělily zas druhou. Zpočátku většinu dětí nejvíce upoutala jemně fialová plastová víčka k vytváření kruhů kolem stop. Byla také o něco větší než ta ostatní. Pouze Vilík využíval menší víčka s více barvami. Stejně si počínala Adélka. Jen chlapec v rýsující linii z víček vykazoval jistou pravidelnost. Po pár oranžových, ve stejném počtu zleva i zprava, přišla na řadu žlutá, rovněž ve shodném počtu na obou stranách. Bylo vidět, že u toho v duchu počítá, a zvolil tak svůj osobitý systém ve svém počínání. Kdo měl ohrádku již hotovu, měl u ní chvíli posečkat: „*Broučínkové, kdo bude mít ohrádku a bude s ní spokojený, tak se podívejte kolem. Zkuste se domluvit s kamarádem, který je například až na druhém konci třídy od vás, nebo naopak blízko. Zkuste si k němu udělat pomocí víček cestičku a popovídat si s ním.*“ V tento moment si Anetka D. z rukou ohnutých v loktech udělala jakýsi sněžný pluh, alespoň mně to tak připadalo, a hrnula všechna shromážděná víčka rovnoměrně před sebou. Zatím jsem ale netušila, kam zamířila.

Většina z ohrádek už byla vytvořena a od nich se začaly za zvoleným cílem vinout cestičky. Děti vymyslely jednoduchý systém, jak přenést ke své práci více víček najednou. S vynalézavostí jim vlastní k tomu využívaly svých triček. Jeho okraj si přidržely jednou rukou a tou druhou do vytvořeného vaku přidávaly tolik materiálu, kolik vak pojal. Přenesly dané množství ke své práci na cestu za kamarádem. Buď je rukou vybíraly ven, nebo vyklopily na hromádku, jak ze sklápěčky nákladáku. Mikuláš to demonstroval i zvukově. Práci si tak velice chytře usnadnily a mohly opět vytvářet prodlužující se cestu. Každá z nich se klikatila, nebo dokonce vinula k cíli jejich stavitele, za kamarádem, s kterým se domluvili. Také jsem vyzorovala, že většině dětí spíše vyhovovala cesta, která jistě pro ně samotné, ale i pro mne, byla čitelnější, a to když pokládaly víčka těsně vedle sebe či za sebou. Jen pár děvčátek zvolilo jiný přístup a měla mezi využitým materiálem znatelné rozestupy. Z toho důvodu jsem holčičkám podotkla, že zda tak učiní, je již na jejich volbě: *„Dávejte si ta víčka blíž k sobě. Podívejte se na Anetku, na druhou Anetku a ta cesta je pak lépe znatelná. Abyste na té cestě pak nezabloudily s těmi kouzelnými botami.“* Vendulka mi poskoky snožmo, ale přesto mezi dětmi obezřetně, opravdu potvrdila efektivitu nošení víček ve vaku a doslova hopsala jak klokan. Anetka M. mi na otázku, s kým že se domluvila, odvětila: *„S Leničkou.“* *„Na návštěvu, podívej, Lenička už směřuje k tobě. Tak si ještě dones víčka.“* Po chvíli jsem mohla spokojeně dodat: *„Jé, Anetka se vydala na cestu za Leničkou. Už je to tam vidět.“* Jak se k sobě děti začaly více a více přibližovat, nedalo se nepovšimnout, že si víčka také porovnávají. Zřejmě našly nějaká podobná či v nich dokonce našly shodu. Například Fanyňka jedno červené zvedla, z větší vzdálenosti se to nadalo s jistotou postřehnout, nejspíš s nějakým motivem, a zajásala svým pisklavým hláskem: *„Tady je to takýyyý!“* a hned ho ukazovala Nellče a letmo ho snad i políbila. Mikuláš kolem jím vytvořené cesty uváděl své stopy s dopomocí obou rukou do pohybu a ztvárňoval tak jejich pohyb. Františka se opatrně postavila na své otisky bačkorek, přičemž se s rozveselenou náladou rozhlédla po okolí a radostně zazpívala: *„Já sem na své cestičce.“* Cesty se z nadhledu, zachyceny kamerovým záznamem, rýsovaly i stáčely mezi sebou a poskytovaly výpověď, od koho, ale také ke komu míří. Z místa, kde pracovala Anetka M., se dokonce rozeznával radostný zpěv děvčátka: *„Dělání, dělání všechny smutky zahání. Dělání, dělání je lék,“* za jehož linoucí se melodie doladovala poslední úpravy cesty, ale i její barevnou linii. Vendulka už

z polohy vleže sledovala hemžení ostatních vrstevníků. Některé děti se již jen pohledem ubezpečovaly, že to mají tak, jak zamýšlely. Jiné, stejně jako před chvílí zpěvavá Anetka M., ještě usilovně dumaly, co jim ještě na jejich práci schází k úplné dokonalosti, aby ony samy byly spokojené. Proto jsem přistoupila k závěrečnému navedení dětí, aby učinily poslední a rovněž závěrečné úpravy, jež považovaly za důležité. Nastínila jsem jim i další navazující krok činnosti, aby měly jasný přehled, co bude následovat. Pro jejich osobní uspokojení z tvorby jsem děti požádala, aby se postavily k cestám, kde se stopami práci započaly či aby se přímo na své otisky postavily, pro videozáznam jejich díla. Ještě před reflektivním dialogem jsem obešla všechny děti a přímo u jejich stop jsem se jednotlivců doptávala, jak si vyzdobily své kouzelné boty. Koho natáčející kolegyně již natočila, mohl se na mé pozvání přidat k našemu komunitnímu kruhu.

6.5.4 Reflektivní dialog

Uvedený reflektivní dialog probíhal ve dvou částech. První, v níž děti mohly přímo u svých prací vyjádřit svůj osobní přístup k proběhnuvší aktivitě. Jednak z pohledu kresebného projevu kouzelných bot každého jednotlivého dítěte, a to přímo u své práce vedoucí k hlubšímu osobnímu prožitku a sdělení, jednak pro osobní uspokojení každého dítěte z jeho činnosti s podporou videozáznamu. U každého jsem se zastavila a dotazovala se, jak a proč právě tak kresebně zaznamenal své kouzelné boty či stopy, jaké zvolil barvy na zmiňované kresbě a také na cestě od nich. Přičemž samozřejmě každé z těchto pojetí bylo jedinečné a tudíž skrývalo onu originalitu zúčastněných dětí.

Anetka D.: „*Hvězdičkama. Mám ráda fialovou barvu.*“

Šárka D.: „*Stromeček.*“

Mikuláš se s botami vydal „*nakupovat. Aby sem něco vařil.*“

Šárka Š.: „*S hvězdičkama.*“

Vendulka: „*Kometu.*“

Vilík: „*Hvězdičky.*“

Nella: „*Srdíčka a kočička.*“

Anetka M.: „*Sluníčko a ručičku.*“

Františka na mnou rozpoznanou shodu jejích bačkorek a jí vykreslených stop pouze nesměle, ale kladně kývla.

Adélka: „*Andílka a plyšáčka.*“

Deniska: „*Obloha.*“

Lenička: „*Ježíška. Chci ho vidět.*“

Navazovala druhá část reflektivního dialogu, a to již v komunitním kruhu, v sedu po jeho obvodu, kam jsme se všichni přesunuli. Cesty někdo z dětí označil bludištěm. Zde jsem navázala otázkami mířícími k jednotlivým dětem. Ptala jsem se, kam se chtěly za pomoci kouzelných bot vydat. Tak jsem se snažila dětem oživit téma motivačního úseku. Rovněž jsme rekapitulovali, s kým se děti domluvily, za kterým ze svých kamarádů se vydaly, z jakého důvodu a proč zvolily právě uvedeného či vícero jmenovaných vrstevníků, jestli docházelo k nějakým nedorozuměním, sporům atd. Dotazovala jsem se dětí, zda na sebe při domlouvání pokřikovaly z dálky. Ony mne však vyvedly z omylu a uváděly, že nikoliv, protože přímo a osobně ke zvolenému vrstevníkovi došly a slušně se ho zeptaly. Proto se vyskytlo několikavrstevné spojení s oporou v jejich vzájemné dohodě, od níž se pak odvíjela jejich spolupráce, a to hned několika dětí naráz. Děti vesměs shodně uváděly opodstatnění spojení s tím či oním vrstevníkem, a to z důvodu přátelství, kamarádství.

6.6 Kudy létá Meluzína

Skupina 10 dětí, z toho 8 děvčat a 2 chlapci

Malování při hudbě. Uvítání se událo v komunitním kruhu. Začala jsem dětem líčit svou a Mikulášovu ranní příhodu.

6.6.1 Motivační část s ledolamkou

Pro navození činnosti jsem jako přiblížení využila naši novou a zimě svým tématem blízkou pohybovou hru Meluzína. Vzápětí jsem se také zúčastněných dětí zeptala, zda někdo z nich ví, co to vlastně je ta meluzína. Odpovědí mi bylo většinové ne. Tak jsem požádala Mikuláše, aby spolu se mnou dětem přiblížil náš ranní zážitek. Za občasného Mikulášova doplnění jsem začala dětem líčit svůj dojem: *„Když jsem šla ráno do práce a vy jste ještě byly doma, po cestě z domova, sem do školky, začal foukat vítr. Nadzvedával sněhové vločky. Zatočil se s nimi dokola, jako kdyby s nimi tančil. To bylo tak krásný. Za chvilinku za mnou přišel do školky Mikuláš a zaslechli jsme jakési foukání i s hvízdáním na střeše školy. A ten zvuk, to hvízdání, byla ona. Meluzína, která zněla v komíně školy.“* Toto krátké vyprávění jsme už společně s dětmi doplnily říkankou k pohybové hře v ledolamce: *„Hledá, hledá meluzína, kde je díra do komína. Hledej, hledej, meluzíno, komínů tu máme mnoho. Až největším proletíš, tak se teplem rozpustíš.“* Dětem jsem rozdala lehounké šátečky a k pohybovému ztvárnění meluzíny jsem jim z CD přehrávače pustila Čtvero ročních období od Antonia Vivaldiho, skladbu Zima. Zcela přirozenou cestou, skrze jejich osobitý pohybový projev, jsem tak děti se skladbou nejenom seznámila, ale také poskytla možnost k následovnému zklidnění. Tentokrát ani Deniska nezůstala mimo pohybové vyjádření v ledolamce a účastnila se spolu s námi, bez jakéhokoli přemlouvání.

6.6.2 Motivační část

Za okny třídy se nám nabízel pohled, kde nám všem zima předváděla svou krásu. Spolu s dětmi jsme viděly, jak se pod modrým nebem v paprscích slunce třpytí bílá sněhová pokrývka. Z tohoto důvodu již nebylo tak těžké dětem vysvětlit, proč před nimi stojí tak omezená škála temperových barev (bílá, světle a tmavě modrá). Čekaly na nás i čtvrtky formátu A3, s jejichž rozdáním mi děti opět rády pomohly. Na každého z nich připadl jeden štětec, spolu s nádobou s vodou na jeho vymývání a ručníkem na vysušení. Nejdříve jsme však musely rozprostřít igelitové ubrusy na podlahu coby ochranu před jejím znečištěním. Větší rozměr čtvrtek měl poskytnout dostatečný

prostor k osobitému výtvarnému prožitku z vnímané hudby. Děti se nemusely omezovat pouze na jedinou čtvrtku, v případě potřeby si mohly dojít vzít další. Materiálu bylo jako vždy i teď nachystáno dostatek. Před malováním jsem děti upozornila na vyhrnutí dlouhých rukávků a také na opatrnou chůzi kolem barev. Kalíšky barev byly dětem rozdány do dvojic až tříčlenných skupinek. Kdo se kolem nich seskupí a začne s prvními tóny hudby pracovat, byla svodná volba dětí. To, co bude zapotřebí, již děti věděly z předchozích hodin. Způsob výtvarné práce byl sice veden k jednotlivci, ale umět se domluvit na spolupráci s vrstevníkem u jedné barev a vést tak děti k prosociálnímu chování i jednání, sehrávalo také svou důležitost.

6.6.3 Výrazová hra

Za zvuků Vivaldiho hudby se každé z dětí snažilo zachytit své vlastní pojetí, kudy lítá ta jeho Meluzína. Někdo pracoval v tichosti, jiný si svůj výtvarný projev komentoval nahlas: „*Tady má oči. Tady má pusu a směje se. A tady má čelo.*“ Některé z dětí začaly malbou bílou temperou, další například modrou. Povšimla jsem si, že bílá, téměř neznatelná stopa, doprovázela jakoby nesmělý začátek malby obou chlapců. Možná to však byl bílý sněhový pokryv plochy papíru. Naproti tomu děvčata se s chutí a bez ostychu pustila do modré. Zanedlouho je však následoval i Vilda s Mikulášem. Okolo barev se mi tak v první skupině shromáždily Vendulka, Šárinka Š., Fanyňka. Další tříčlennou skupinu tvořila Anetka M. s Vilíkem a Mikulášem. Beatka pracovala u barev, které používala společně s Deniskou. A vlevo od nich pak tvořila dvojice děvčat Karolínka se Šárinkou D. Bylo patrné, že ani omezená nabídka barev nijak nebránila osobitému výtvarnému vyjádření dětí. Děvčátkům se na výkresech začaly proklubávat postavičky v modrobílém provedení. Obličej dostávaly nejenom tvar, ale i výraz. Nechyběly oči, nos a ústa v chladných tónech barev. Často rozevláté šaty zachycovaly postavu v pohybu. Vždyť i citovaná říkanka Meluzína hovořila o jejím létání. V jiných obrázcích se zase objevovaly namalované sněhové vločky, zachycené jednoduchými tečkami, nebo již složitěji. Při předešlých aktivitách bylo daleko více hluku, ale dnes zavládlo klidnější a tišší prostředí, jistě spojené s vnímáním hudby. Při tazích štětcem se nedalo nepovšimnout, že některé děti malovaly v jejím dočasném rytmu. Prožitek

hudby ve spojitosti s výtvarným projevem byl zvláště patrný u Mikuláše a také u Anetky M. to bylo postřehnutelné. Mikuláš na druhé čtvrtce maloval modré čárky, snad jako modré paprsky. Při klidné hudbě podřídil i své malířské tempo pomalejšímu rytmu. Jakmile se tóny houslí zrychlily, i jeho to vybudilo k hbitějšímu pohybu štětcem. V tu chvíli ho neomezovalo ani to, že by měl štětec opět namočit do zvolené barvy. Maloval v tempu řízeném znějící hudební skladbou dále. Barevná stopa jeho štětce, nejdříve zcela patrná, stále více zanikala ve slábnoucím barevném záznamu, až se zcela vytratila. I přesto se štětec, vedený rukou chlapce, stále rychleji a rychleji komíhal před kamerovým zachycením mojí kolegyně. Podobně to probíhalo i u Anetky M. Děvčátko mělo v zápěstí tak viditelně uvolněnou ruku, že jí zajišťovala daleko více propojení rytmu s její malbou, než tomu bylo u zmíněného chlapce. Usvědčovala mne v tom ladnost jejích pohybů, zcela podřízená hudební reprodukci. Dalo by se to vyjádřit slovy, že byla hudbou přímo unesena. Její výkres nezaznamenával konkrétní osobu, šlo tedy o vystižení Meluzíny. Kdo by k této práci přistupoval bez videozáznamu, coby k hotovému výtvarnému dílu, jistě by to, a ještě s určitou dávkou ohleduplnosti, mohl nazvat změtí čar a kruhů. Jak niterně to tohle nejmladší děvčátko ze skupiny prožívalo v ten moment, bylo fascinující. První čtvrtku pokrylo malbou celou bezezbytku a přistoupilo s chutí i bez váhání ke druhé, znovu s takovým elánem a chutí zrcadlící se v jejím prožitku, jako v předešlé tvorbě. Pro mne samotnou byl, asi počtvrté se opakující, hudební záznam dlouhý, ale děti stále dotvářely. Čas nás netísnil, tak jsem je nechávala dál víceméně bez mých slovních zásahů malovat. Ozývaly se jen hlásky zbylých děvčátek. Radila si. Vysvětlovala, co, jak a proč tam malbou zachytila nebo, o co se zrovna snaží. Tehdy jsem plně pochopila, proč autoři artefietiky uvádějí, že je zapotřebí se přechodem vrátit zpět do reality. Pro tento moment jsem byla šťastna, když se Anetka s pousmáním podívala do kamery.

6.6.4 Reflektivní dialog

V sedu jsme vytvořili kružnici opisující komunitní kruh a na řadu přišel reflektivní dialog. Děti seděly hned za vystavenými obrázky. Ty v sobě ukrývaly jejich osobní zážitek z hudby, k níž se v této hodině vyjadřovaly svou malbou. Výkresy měly

před sebou, aby byly viditelně zpřístupněny všem sedícím dětem. Při mém vypořádání Meluzíny, která na výkresech níže uvedených dětí nebyla strnulá jako loutka a ani tak nezůstala, ale dle doplnění ve slovních výpovědích samotných autorů (děti) lítala, tancovala a také poletovala. Na otázku, co se dětem líbilo, co výtvarně ztvárňovaly, a také s osobním ohodnocením, co sem jim povedlo a podařilo. Postupně pak uváděly:

Anetka M. ke dvěma obrázkům prvně uvedla: *„Ty moje sou sestřičky.“* *„Mně se líbilo, jak tancuje s těma sestřičkama.“* Přitom děvčátko, za mé slovní podpory, pravou rukou vyjádřilo pomalejší ladný pohyb a také hbitější rychlý. Rovněž nám sdělila své obavy, *„že se ta Meluzína ztratí někde v Africe.“*

Šárka Š.: *„Jak jsme malovali Meluzínu.“* *„Na poli se zatoulala.“*

Vendulka: *„Mně se líbilo, jak sme malovali.“* Vzápětí zmínila i své obavy: *„Já, sem měla strach, že se mi to nepovede. Pak, sem myslela, že se mi to povede a potom se mi to úplně povedlo.“* *„Ona se nejdřív rozlítla a potom se zamotala.“*

Františka malovala: *„Meluzínu.“* *„Tančila na obou.“*

Beatka: *„Jsou tu tři Meluzíny.“* *„Tady, tady a tady. Všude lítá, na obrázkách tady u mě sníh.“* *„Já měla strach, že se mi ta Meluzína ztratí, úplně. Že se ztratí někde v zemi.“* Plnou vážnost z obav o Meluzínu Beatka zdůraznila výmluvným mimickým gestem, když si levou dlaň přiložila na čelíčko.

Deniska se vyjádřila k úvodní ledolamce se šátky a poté i k vlastnímu malování: *„Mně se líbilo, jak jsme točili těma ručičkama.“* *„Měla v ruce tašku.“* *„Tady tančila a tady začínala.“*

Šárka D.: *„Jak tančila Meluzína. Padal sníh.“*

Karolínka: *„Protože, se mi to líbilo.“*

Mikuláš slovně zachytil všechny tři své obrázky: *„Meluzína, která ještě lítá.“* Na druhém obrázku, jak uvedl: *„Ta je ztracená. U oveček.“* A třetí vyjádřil: *„Tady je domeček a do něho fouká. Do komína.“* *„A měl sem strach, aby mi do toho nikdo nečmáral.“*

Vilík na třech obrázcích, jak vysvětlil, zachytil: „*Meluzínu.*“ „*Taky Meluzínu.*“ „*Sníh.*“ „*Kreslil jsem pomalu a pak sem zrychlil.*“

Závěrem jsem ke všem zúčastněným dětem vyslovila svou pochvalu jejich šikovnosti. Navzájem jsme si podali ruce a na okamžik se tak podrželi. Zmínila jsem radost i za dětmi ztvárňovanou Meluzínu: „*Kdyby k nám zafoukala, měla by z vás také velkou radost, ale nám by z ní byla zima.*“ Proto jsme raději vyslali pozdrav z teplé třídy k sedící Meluzíně někde za komínem a zvolali jsme všichni najednou: „*Ahoouooj Meluzíno!*“

6.7 Paní Zima

Skupina 10 dětí, z toho 8 děvčat a 2 chlapci

6.7.1 Ledolamka

Pohled z okna nám na závěrečné artefietické hodině nabízel sněhovou podívanou. Já společně s dětmi jsme už stály, držíce se za ruce v kruhu, připraveny na naši ocáskovou honičku. Rozdíl tu byl, i když jen nepatrný, ale děti ho hned postřehly. Měli jsme všichni bílý ocásek, barevně sladěn se zimním tématem artefietické hodiny. Deniska znovu, po dobu ledolamky, zůstala v roli pozorovatele. Jakmile jsme se však začali koulovat papírovými koulemi, které jsme si ráno připravili, přidala se k nám. Výskot a zjevné veselí doprovázelo házení pomyslných sněhových koulí, vyrobených ze zmuchlaného papíru.

6.7.2 Motivační část

S bílým klubíčkem vlny v mé dlani jsem v našem komunitním kruhu zahájila vstup do motivační části našeho setkání. Děti mi popisovaly nejen barvu klubka, ale i našeho látkového batikovaného kruhu, kolem něhož jsme v tuto chvíli setrvali. Jejich odpovědi zněly: „*Bílé.*“ či „*Bílo-modré.*“ Nemeškala jsem a hned jsem předeslala další otázku a pokynula k oknům: „*Hodilo by se to ven k té zimě?*“ Hromadné odpovědi

„ano, jo“ mne uspokojily. Přesto jsem se další otázkou, která barva při pohlédnutí z oken převažuje, vrátila k našemu bílému klubku. Děti přitakaly, protože z oken mohly pohledem skutečně odhalit bílou barvu, která vše pokrývala. „Proto já jsem vzala toto bílé klubíčko,“ zdůvodnila jsem onu souvztažnost se zimou. Tentokrát jsme si klubko posílali přes modrobílý kruh, který se nám i podle slovního vyjádření dětí hodil k zimnímu období. Než se klubko rozkutálelo, zeptala jsem se ho: „Klubíčko, ke komu by ses chtělo dokutálet?“ Do klubka jsem skrytě a dětem zcela neslyšně pošeptala, jako bych s ním vedla dialog, a pak nahlas řekla odůvodnění: „Posílám k Nellince, protože má krásnou zelenou sukni.“ Tím jsem dětem názorně předvedla, jak by to měly udělat ony. Tak se nám klubko i s dětským zdůvodněním jejich volby, proč právě tomu či onomu kamarádovi, rozkutálelo. Děti se většinou vyjadřovaly se zjevnou vazbou vztahující se k oděvu vrstevníků, jež je upoutaly jejich barevnou výrazností. Poté jsme se na stopu klubka zahleděli ze stoje a snažili jsme se zachytit, co nám bílé linie připomínají. Dětem to připomínalo například draka, ale dalším zas vločku, křížek, bludiště apod. Ani já jsem si neodpustila svou představu a řekla jsem dětem, že mi to připomíná led, kde se bruslilo, a nitky z klubíčka jsou jako rýhy po bruslích, protože ve stejných barvách byly připraveny i látky (bílá, modrá), ale také zbytky kraje a motivů ze záclon. Nabídka pastelek se nám zúžila na modré, růžové a fialové. Samozřejmě nechyběly ani čtvrtky a nůžky.

6.7.3 Výrazová hra

Dětem jsem předem přiblížila, co na nás čeká - nejdříve vytváření království paní Zimy s následnou kresbou její postavy, pak bude zapotřebí zakomponovat kresbu do království, které jí děti připravily.

Na látkové ploše komunitního kruhu, protkaného bílými čarami klubka, si každé ze zúčastněných dětí zvolilo takové místečko, jež mu vyhovovalo a jistě se i líbilo. Pro království Paní Zimy si děti zcela samostatně volily látky, krajky či kusy záclonoviny z připravené nabídky. Některé děti ještě vytvářely království pouze obrysem, s představou, že až dotyčnou kresbu dokončí, pak doladí její místo tak, aby tam byla spokojená. A také si tím vymezily nezbytný prostor pro království a jejich paní Zimu.

Děti si měly vybrat samostatně určenou nabídku barevné škály a vzít si je ke své čtvrtce, na níž zrealizovaly svou osobní představu paní Zimy, pomocí světle, tmavě modré, růžové a fialové pastelky. Děti jsem informovala, aby si zmíněnou paletu pastelek vzaly k místu, kde kreslily, ale mohly tak učinit i pouhým pohledem k již kreslícím kamarádům. Ještě při samotné kresbě dětí jsem postupně opakovala, co mohou využít a jaký materiál jim nabízím, aby mohly na obrázku zachytit kresbou paní Zimu, kterou pak uložíme do jimi připraveného království. Pobízela jsem děti, aby se paní Zimě nebály nakreslit modré či růžové vlasy: *„Ona, když venku chodí, tak odstín modré, jako na tom našem ledu, se odrazí. Nebo i růžové. Je to jen na vás.“* *„Nezalekne se ani mrazu. Je to paní Zima, v chladu je jí nejlépe.“* Do ticha, ke kreslení těchto dětí, jsem dodala: *„Když byste už potřebovaly nůžky, tak jenom poprosím, pastelky dávejte zpět do misky, abyste v nich nešlapaly.“* *„Jak si postavičku vystříhnete, nechám také na vás, ale opatrně a neodstříhnete jí ruce. Pozor! Nebo i okraj kolem obrázku paní Zimy můžete ozdobit, když ho nějak ozubíte, ozvláštníte. Je to všechno, broučkové, jen na vás.“* Mezitím jsem Karolínce, která pracovala na dvou obrázcích současně, navrhla, aby si vybrala pouze jeden z nich a na ten se zaměřila. Denisce jsem nabízela i další pastelky, ale trvala na svých modrých odstínech. Byla rozhodnuta, tak jsem jí to nijak nevyvracela. Šárka Š., se již odhodlala nakreslit své paní Zimě modré vlásky. Předtím bylo patrné její váhání, chyběly jí jiné barvičky, ale nabídka byla dána a děvčátko si s tím po chvíli rozpaků poradilo. Za to jsem jí podpořila svou pochvalou, jak to Zimě sluší. Vilík usilovně přemýšlel. Šárka D. vytvářela svou kresbou dokonce tři postavy, ale ani té jsem to nikterak nerozmlouvala. Vytvářela přece tu svou osobitou představu a nikoliv tu mou. Nellinka přerušila usilovnou práci, za mého uznání, protože přinesla již nepotřebné pastelky zpět do misky. Ten, kdo ani nedutal a kresbou promítal do svého obrázku svou niternou představu tajemné budovy, asi království, byl Mikuláš. V lehu na bříšku mu pastelka doslova tančila po papíru. Modrá spolu s fialovou u něj držely prvenství. Když se kamera přiblížila k Vendulce, jen se mlčky podívala tak, jako by chtěla říci: *„Jen se klidně podívej, jak já hezky kreslím.“* Beatka už také vybírala vhodné nůžky k vystřížení její postavičky Zimy. V ruce Fanyinky byla modrá pastelka, kterou něco vybarvovala a přitom si výkres natočila, aby nenamáhala pravou ruku a mohla tak činit sem a tam, zleva doprava, až se místo pod její snahou zbarvovalo do modra. V jednotlivých královstvích se postupně začaly objevovat i jejich paní, myšleno

paní Zimy. Zrovna v tu chvíli klečel před tou svou Vilík. Hleděl jen a jen na ni a opět se snažil, jak chlapce znám, vymyslet, co dál. Například, jak ji to tam k vlastnímu uspokojení vyzdobit či okrášlit, a poradila jsem mu: „*Nech si ji tam Vilíčku. Podívej se na ni, jestli by to ještě něco chtělo či nechtělo, než o ní budeme mluvit. Jak se jí to tam bude líbit.*“ Šárce D. při nadzvednutí výkresu z druhé strany vykoukl obrázek domečku, ale z vrchní strany měla modrou trojici postav. Pouze jsem to postřehla, ale rozhodně nekomentovala, byla jsem sama zvědavá, který z obrázků u ní vyhraje. Zda ten vespod či ten nahoře, který měla přímo před očima. Zatím se to odhalit nedalo, protože děvčátko stříhalo opatrně a po okraji a pro tuto chvíli byly oba zachovány. Zato Mikuláš, ten to vymyslel opravdu chytře. Kresbou pokryl celou část nabídnuté plochy papíru, tudíž nemusel stříhat. Když mu kolegyně jím položený výkres natáčela, s uspokojením se usmíval do kamery. V očích se mu zrcadlila hrdost na jeho práci. O rok mladší Beatka sdělovala, že paní Zimě v jejím provedení udělá šperky: „*Ještě si k tomu udělám šperky.*“ Zmíněnou fantazijní představu jsem mohla jen a jen podpořit: „*Dobře. Samozřejmě Beatko, vůbec ti v tom nebudu bránit.*“ Přistoupila jsem k Nellče a pochválila jí dozdobené šaty. Paní Zima, vytvořená touto holčičkou, ležela a na těle měla krajkovou pokrývku: „*Neodpočívá ona na lůžku? Že jo?*“ A hned jsem užasle přivolávala kolegyni Marušku s kamerou: „*Maruško,... ta je hodná, ta holka.*“ Nellinka, s něžným pousmáním ke své paní Zimě, úplně v pohledu zjihla. Zádumčivě seděla a láskyplným pohledem hladila svou postavičku, s blaženým výrazem ve tváři. Děti dokončovaly vystříhávání svých postav. Dotvářely poslední detaily v královstvích nebo náhrdelnících pro jejich Zimu. Poskytla jsem jim ještě trochu času pro závěrečné úpravy, než jsem je zavolala do komunitního kruhu. Ne vždy se nám podařilo, zejména když šlo o prostorové vyjádřené činnosti, umístit práce z výrazové hry do komunitního kruhu, ale tentokrát to vyšlo.

6.7.4 Reflektivní dialog

Přede mnou a dětmi, jež do tohoto momentu tvořily, se rozprostíral přehled všech jejich prací. Každé dítě jakožto autor se posadilo do kruhu za své dílo. Byl zahájen reflektivní dialog, a to přímo nad dětskými pracemi. Stačila jsem vznést jeden dotaz:

„Už jste pochopili, proč sem vám dala jenom ty modré, růžové a fialové barvičky?“
Vzápětí se o slovo přihlásil Vilík, i když si nebyl tak jistý, a proto se vyjádřil otázkou:
„Protože takhle má vypadat paní Zima?“ „Možná“ odpověděla jsem chlapci, ale i všem okolo. „Aby nebyla, jako by to bylo v létě. To by pak nebyla paní Zima.“ Nabídla jsem snad alespoň trochu přijatelnou odpověď. Poté byly děti mými otázkami nasměrovány k osobnímu vyjádření. Líčily, co se jim nejvíce na této činnosti líbilo, čím by paní Zimu upoutalo jimi vytvořené království či její vzezření, nebo jsem je přiměla alespoň k popisu:

Františka: „Ten domeček.“

Deniska: „Mně se líbilo, jak tam padaly ty vločky. Bude se jí líbit tohleto s krajkami. A udělala jsem jí to.“ Děvčátko ukázalo na prsten na svém obrázku.

Mikuláš: „Já sem tam začal malovat ty, ty mraky. A maloval sem hrad. Pro paní Zimu.“

Vilík: „Mně se tam líbilo, jak sem tam udělal ty rampouchy.“ Ke své Zimě dodal a zároveň i ukázal: „Tohle je její koruna a na šatech má vločky.“

Šárka Š.: „Ruce má vzadu. Šaty s hvězdičkami, s korunou na hlavě.“

Karolínka: „Spí. Deku má z kytiček.“

Nella: „Dobře se jí tam spinká. Já jí tam ustlala, dala jsem jí tam peřinku.“

Beatka: „Dala jsem jí tam šperky. Dala jsem jí tam taky vločky. Tančí, no a má modrý, a má modrý, modrý triko a růžový vlasy,...a bez korunky.“

Šárka D.: „Mně se líbilo, jak jsme tam malovali. Království pro princeznu.“

Vendulka: „Ona se chystala na zimní bál.“ Ke koruně na hlavě paní Zimy zmínila, že je ve tvaru: „Srdíčka.“

Na chvíli jsme se postavili, abychom dobře viděli a posoudili, která z postav jejich vrstevníků se jim osobně líbí a proč právě ta, přičemž měli dát přednost pouze jediné:

Karolínka: „Ta Denisky. Protože má hezký šaty.“

Beatka: „Mně se líbí Vilíka. Protože má pěknou korunku.“

Františka: „*Mně se líbí ta Vendulky, protože má pěknou korunku.*“

Nella: „*Mně se líbí, jak Mikuláš udělal ty mráčky hezký.*“

Vendulka: „*Šárinky. Ne teda Šárinky, Fanyinky. Fanyinky, že tam má hezký hvězdičky a mráčky a hezký a hezký dům.*“

Deniska: „*Mně se líbí ten Mikiho, protože má hezký království.*“

Mikuláš: „*Mně se líbí ten Nellinky, že má hezkou korunu, hezký šaty.*“

Vilík: „*Mně se líbí Mikiho, protože tam má hezký domeček.*“

Šárka Š.: „*Mně se líbí ten Káji. Má hezký šaty.*“

7. Výsledky pozorování

Praktická část bakalářské práce byla zaměřena na potenciál vlivu artefietického stylu výuky na utváření osobnosti dítěte předškolního věku. Za tímto účelem byly realizovány artefietické činnosti s dětmi konkrétní mateřské školy, které byly pozorovány jednak v průběhu samotného dění, ale také díky jejich zachycení formou videozáznamu dodatečně a opakovaně. Na tomto základě bude nyní zhodnoceno a vyvozeno, jakým způsobem mohla tato aktivita ovlivnit osobnost zúčastněných dětí.

Stěžejní aspekt, který je z pozorování zřejmý a pravděpodobně významně ovlivnil atmosféru setkání, představuje skutečnost, že jeho účastníci se vzájemně znají. Tento faktor je totiž, zejména pak u dětí, zásadní pro zajištění pocitu důvěry a bezpečí, které jsou důležitým předpokladem autentického a otevřeného jednání, tedy i tvůrčího sebevyjádření dětí. Za účelem vytvoření takto bezpečného a otevřeného prostředí byla na úvod zařazena „rozehřívací“ a pohybová aktivita s názvem „ledolamka“, v jejímž průběhu se děti mohly uvolnit a motivovat do dalších činností a už na jejím základě bylo možno sledovat jedinečnost osobností dětí, zejména pak jejich temperament. Např. v případě děvčátka, které se odmítalo do „ledolamky“ zapojit lze s přihlédnutím k dalším okolnostem usuzovat spíše na introvertní zaměření jejího temperamentu, jež představuje dost stabilní prvek osobnosti. Přesto se však tato holčička shlédla v mnoha dalších aktivitách a nakonec se zúčastnila i „ledolamky“, takže bylo možné zaznamenat její posun v prosociálním směru.

Z pozorování průběhu práce s dětmi bylo převážně patrné aktivní zapojení při realizaci artefietických činností. Jejich iniciativu bylo možné sledovat v pozorném a zároveň spontánním reagování na dotazy autority i intenzitě řečového doprovodu vzájemných interakcí, které by mohlo stimulovat dětskou zvědavost a otevřenost nové zkušenosti, komunikační dovednosti a nepřímo i intelektové předpoklady. Děti se také plně angažovaly během tvořivých a motorických aktivit, které mají potenciál podpořit dětskou fantazii či kreativitu a mohou stimulovat dětský psychomotorický vývoj, případně prostorové myšlení. V rámci výrazové hry bylo možné také pozorovat rozvíjení schopnosti plánování a zaměření svého jednání k danému cíli, například když děti stavěly domečky a poté cestičky za účelem propojení s ostatními (např. plán

Beatky v podobě velmi dlouhé cesty). Děti projevily také schopnost kreativity (např. při otázce, jestli mohou daný materiál lámat), která s postupem aktivity ještě eskalovala. Děti se zároveň dopouštěly hodnocení svých výtvorů, což je výrazem jejich schopnosti sebereflexe.

V kontextu dětského výtvarného tvoření bylo možné sledovat individualitu zúčastněných projevující se v různých preferencích a přístupu dětí při tvorbě, kdy každé dítě oslovilo něco jiného (např. používání různých plodů při aktivitě „Šaty pro stromy“). V této souvislosti sehrával svou specifickou roli reflektivní dialog, v jehož průběhu děti projevovaly odlišné názory a náhledy na daná témata a sdělovaly své individuální prožitky z aktivit i touhy (např. Šárka D., která chtěla do nebe, aby zde mohla vidět pohádku Anděl Páně 2).

Dominantní prvek této artefiletické formy výuky představovaly společenské vztahy a interakce s potenciálem vlivu na sociální aspekt osobnosti. Během aktivity děti spontánně komunikovaly a volily si partnery, s kterými se jim dobře pracuje (např. v rámci domlouvání, s kým si spojí cestičku či volba párů při malování čerta, anděla a Mikuláše). Od osobnosti dětí se odvíjela úspěšnost při navazování vztahů. Někdo s tím neměl žádné problémy, jiný to měl o něco těžší, protože k ostatním přistupoval například autoritativně. Pomocí výtvarného čarování si nicméně ke kamarádům našla cestu i ostýchavá holčička, kterou byste již dnes v tomto děvčátku možná hledali marně. Chlapec, který jí v artefiletických činnostech vícekrát podal pomocnou ruku, je v současné době jejím dobrým kamarádem.

Z mého pohledu nelze pouze na základě této zkušenosti jednoznačně posoudit, zda artefiletické aktivity měly dlouhodobý vliv na utváření osobnosti jednotlivých dětí. Nicméně z pozorování je patrné, že se v průběhu setkání uplatnilo množství situačních vlivů, které mohly mít pozitivní efekt na osobnostní rozvoj dětí, ať už v oblasti sociální, emocionální či intelektuální. Zároveň mohlo docházet k upevnování individuality dětské osobnosti, která se projevovала tím, co bylo danému dítěti blízké a oslovilo právě jeho utvářející se osobnost.

8. Diskuse

Hned v úvodu si dovoluji upozornit na fakt, že odpovědi k výzkumným otázkám jsem shrnula do textu této kapitoly nazvané diskuse.

Samotné artefiletické činnosti vyžadují dostatek času, a to nejen vzhledem k výrazové hře, ale také s ohledem na závěrečný reflektivní dialog. Proto je namíste pracovat s početně omezenou skupinou a uzpůsobit činnosti pro vymezenou věkovou kategorii. Sama jsem musela dát autorům knih týkajících se artefiletiky za pravdu, že pokud má být dána každému dítěti příležitost k individuálnímu sebevyjádření a udržena jejich soustředěnost, je nutností zařadit nižší počet aktérů. Dostatečný prostor pro jednotlivé účastníky například umožnil se v průběhu realizace artefiletické činnosti zaměřit na facilitaci utváření vztahů nesmělejší Denisky s ostatními vrstevníky.

Slavík (2001) v souladu s mými postřehy zdůrazňuje, že každý prožívá proces tvůrčího projevu svým subjektivním a osobitým způsobem. Projevy individuality dětí bylo možné pozorovat na základě různorodého způsobu zachycení i slovního vyjádření charakteristik svých výtvorů. Například při tvorbě dráčků svědčil přístup Mikuláše při volbě mašle na dračím ocase o jeho estetickém cítění. Ojedinělost draka Adélky mne nenechala na pochybách, že o použitém materiálu skutečně přemýšlela. Navíc samotný výraz děvčátka napovídal, jak velkou radost jí přineslo sdělení originálního zdůvodnění.

Dále jsem v reflektivním dialogu poskytla možnost vyjádřit Šárce Š. její osobní stanovisko, týkající se zásahu kamarádky do jejího díla. Na verbální úrovni tak mohla vyřešit, co osobně se jí na změně provedené rukou vrstevnice nelíbilo. Ve výrazové hře i v reflektivním dialogu mne také oslovil postoj i následné vyjádření Nelly. Během svého tvoření měla na zřeteli především blaho své postavičky paní Zimy, kterou uložila do postýlky pod krajkovou pokrývku, aby se jí dobře spalo.

Pokud bych měla zdůraznit prožitek jednotlivce, tak by se týkal Leničky, jejíž dětská přání vidět Ježíška byla přítomná od počátku až do samého závěru artefiletické hodiny, přičemž byla zřejmá vážnost zmíněného přání.

Prožitek hudby v průběhu malování byl patrný u všech dětí, zejména pak u Anetky M. Anetčina obliba ve zpěvu se během artefiletické činnosti zpřítomnila

v niterném zážitku doprovázeném rytmem hudby, který pronikal do výrazového projevu tahů jejího štětce.

V rámci artefiletických činností se uplatňovala také skutečnost, na kterou upozorňuje Vágnerová (2012), a to, že děti mají snahu nejrůznější výzvy, ačkoliv nové, zvládnout a potvrdit tak své kvality, uplatnit sami sebe mezi ostatními a přináležet k nim. Jejich sebehodnocení podléhá vlivu zkušeností z přímého kontaktu s vrstevníky. Chápu a rovněž se přijímají za samostatnou a činorodou bytost, která již ledacos zvládne. Mají záviděníhodnou víru v sebe sama a tak většina z nich k novým věcem i přistupuje. Ve světle těchto zjištění pak může artefiletická aktivita působit jako facilitátor této přirozené tendence.

V této souvislosti dominoval svým přístupem Vilda, který se ve skupině dětí významně sociálně angažoval a působil tak jako „stmelující článek“. V porovnání se svými vrstevníky byl nejstarší a své zkušenosti i nápady ochotně předával ostatním dětem. Zejména jeho spolupráce s Mikulášem během aktivity Šaty pro stromy se stala vzorem pro ostatní vrstevníky.

Možnost být s těmito dětmi v každodenním kontaktu mně coby jejich třídní učitelce, umožnila je poznat zase z jiné perspektivy. Velikým přínosem, jak pro mne, tak pro samotné děti, byla skutečnost méně početné skupiny a dostatek času. Děti se tak mohly projevovat zcela bezprostředně, tedy tak, jak je pro jejich osobnost typické, a v neposlední řadě také vyjádřit, a to nejenom verbálně, svůj osobitý postoj k dané aktivitě.

ZÁVĚR

V současnosti je pozornost pedagogů působících v mateřských školách stále více zaměřována na individualitu jednotlivých dětí s potenciálem optimálního rozvoje jejich osobnosti. Zejména proto se předškolní zařízení snaží nabízet organizované zájmové činnosti nad rámec výchovně vzdělávacího procesu. Takovou příležitostí, jež navíc splňuje požadavek individuálního přístupu, představuje právě artefiletika, v níž se erudovaný pedagog může přirozeně zaměřit jak na danou skupinu jako celek, tak i na jednotlivce.

Z výsledků pozorování vyplynulo, že artefiletické činnosti se bezpochyby dají zařadit do vzdělávací nabídky mateřské školy, a to jako plnohodnotná organizovaná zájmová činnost. Z hlediska cíle práce, kterým bylo zhodnocení vlivu artefiletického stylu výuky na utváření osobnosti dítěte předškolního věku, lze konstatovat, že tyto aktivity mohou mít dle mého dojmu pozitivní vliv na osobnostní rozvoj dětí, ať už v oblasti sociální, emocionální či intelektuální. Taktéž mohou zjevně upevňovat individualitu dětské osobnosti, a to ve vztahu k emočním prožitkům či verbálnímu vyjadřování svých názorů.

Tato práce a realizace činností mi pomohly více se zorientovat v problematice samotné artefiletiky a poskytly mi možnost vyzkoušet si techniky přímo s dětmi. Na základě těchto zkušeností bych ráda v realizaci artefiletických činností pokračovala i nadále. Pakliže znovu naleznu útočiště v jedné ze tříd základní školy, protože naše mateřská škola tyto prostorové možnosti nemá, budu jen ráda. Z tohoto důvodu bych se také chtěla zúčastnit kurzů s danou tematikou, které by mne mohly v mých nesmělých začátcích optimálně nasměrovat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 978-80-251-0977-9.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 3. dopl. Vyd. Tišnov: SURSUM, 1997. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, Jan, MAREŠ Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2., přeprac. a rozš. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-396-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 80-2471-369-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-085-5.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava, MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012. ISBN 978-80-2610-115-4.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

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

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

SLAVÍK, Jan, CHRZ, Vladimír, ŠTĚCH, Stanislav. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-2462-335-1.

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

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

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan, HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-016-1.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-2472-993-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-2620-714-6.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-2462-153-1.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-2474-100-0.

Internetové zdroje

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Předškolní vzdělávání a klíčové kompetence. Metodický portál: Články [online]. 07. 11. 2006. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/990/PREDSKOLNI-VZDELAVANI-A-KLICOVE-KOMPETENCE.html>>. ISSN 1802-4785.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Videozáznamy artefietických činností

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1.: Domek pro zvířátko

Obrázek 2.: Šaty pro stromy

Obrázek 3.: Dračí toulky

Obrázek 4.: Jak být na chvíli čertem, andělem nebo Mikulášem

Obrázek 5.: Kam nás stopy zavedou

Obrázek 6.: Kudy létá meluzína

Obrázek 7.: Paní Zima 1

Obrázek 8.: Paní Zima 2



Obr. 1.: Domek pro zvířátko



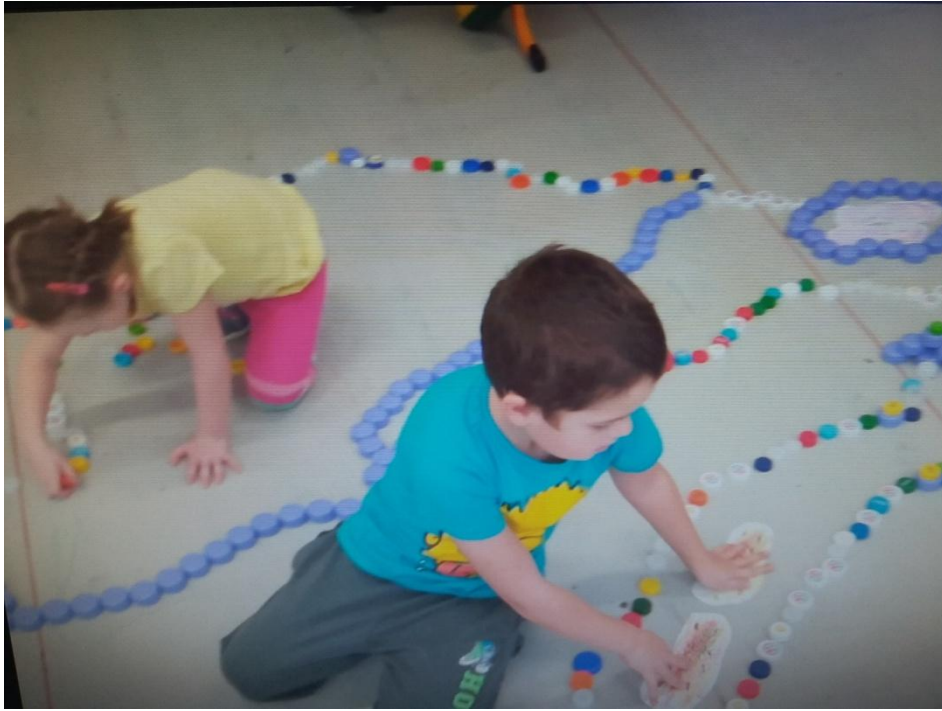
Obr. 2.: Šaty pro stromy



Obr. 3.: Dračí toulky



Obr. 4.: Jak být na chvíli čertem, andělem nebo Mikulášem



Obr. 5.: Kam nás stopy zavedou



Obr. 6.: Kudy létá meluzína



Obr. 7.: Paní Zima 1



Obr. 8.: Paní Zima 2