



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

# Možnosti využití artefietických činností v mateřské škole

Vypracoval: Lenka Lorencová  
Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Martina Lietavcová

České Budějovice 2018

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

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

V Českých Budějovicích, 20. března 2018

Lenka Lorencová

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. et Bc. Martině Lietavcové, za cenné rady a pomoc při tvorbě této bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za pomoc a podporu, paní ředitelce a paní učitelce z mateřské školy za umožnění provedení artefiletických činností s dětmi.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi využití artefiletiky v mateřské škole a vývojem prosociálních vztahů mezi dětmi v průběhu artefiletických činností. Cílem bakalářské práce je uskutečnění artefiletických činností, následné popsání průběhu těchto činností a zjištění, jaký vliv mohou mít artefiletické činnosti na rozvoj prosociálnosti u předškolních dětí. Praktická část je zaměřena na použité metody při výzkumné studii a to na kvalitativní výzkum, metodu rozhovoru a pozorování. Dále budou popsány artefiletické činnosti, jejich realizace a vyhodnocení.

Klíčová slova: artefiletika, předškolní dítě, prosociálnost

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with the possibilities of the usage of artefiletics in the kindergarten and the development of prosocial relationships between children in the artefiletics progress.

The aim of this thesis is the realization of the artefiletics activities, the description of the artefiletics development and the survey of the influence of the artefiletics activities on the prosocial development at children in the kindergarten. The practical part is intended on the used methods in the qualitative research, the interview method, and observation. The artefiletics activities, their realization, and assessment will be described as well.

Key words: artefiletics, preschool child, prosociality

## OBSAH

ÚVOD .....	10
I TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	12
1.1 Poznávací procesy .....	12
1.1.1 Myšlení.....	12
1.1.2 Vnímání.....	12
1.1.3 Fantazie.....	13
1.1.4 Řeč.....	13
1.1.5 Představivost.....	13
1.1.6 Paměť.....	14
1.2 Citové procesy.....	14
1.3 Volní procesy.....	15
1.4 Socializace předškolního dítěte.....	16
1.5 Kresba.....	17
1.5.1 Předpoklady pro rozvoj kreslířských schopností .....	17
1.5.2 Vývojové fáze kresby .....	18
2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ .....	20
2.1 Znaky a vymezení pojmu „Prosociálnost“ .....	20
2.2 Předpoklady pro prosociální chování.....	20
2.3 Morální vývoj a usuzování.....	21
2.4 Deprivantství jako protiklad prosociálnosti .....	21
3 ARTEFILETIKA .....	23
3.1 Artefiletika – pojem a charakteristika.....	23
3.1.1 Artefiletika .....	23

3.1.2	Arteterapie.....	24
3.1.3	Rozdíl mezi artefiletikou a uměleckou tvorbou.....	24
3.1.4	Podmínky pro artefiletickou skupinu.....	25
II	Praktická část .....	29
4	ZÁMĚR VÝZKUMNÉ STUDIE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	30
5	METODOLOGIE VÝZKUMU .....	31
5.1	Kvalitativní výzkum.....	31
5.2	Rozhovor .....	31
5.3	Pozorování.....	31
6	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	32
7	ARTEFILETICKÉ AKTIVITY, JEJICH POPIS A PRŮBĚH .....	33
7.1	Zvířátka na podzim .....	33
	Obr. 1.: Zvířátka na podzim.....	33
7.1.1	Ledolamka .....	33
7.1.2	Výrazová hra .....	33
7.1.3	Reflektivní dialog .....	34
7.1.4	Reflexe činnosti.....	34
7.1.5	Shrnutí.....	35
7.2	Zdraví a nemoci .....	36
7.2.1	Ledolamka .....	36
7.2.2	Výrazová hra .....	36
7.2.3	Reflektivní dialog .....	36
7.2.4	Reflexe činnosti.....	37
7.2.5	Shrnutí.....	37
7.3	Čert, Anděl a Mikuláš .....	38

7.3.1	Ledolamka.....	38
7.3.2	Výrazová hra .....	38
7.3.3	Reflektivní dialog .....	38
7.3.4	Reflexe činnosti.....	38
7.3.5	Shrnutí.....	39
7.4	Pohádky.....	40
	Obr. 4.: Pohádky .....	40
7.4.1	Ledolamka.....	40
7.4.2	Výrazová hra .....	40
7.4.3	Reflektivní dialog .....	40
7.4.4	Reflexe činnosti.....	41
7.4.5	Shrnutí.....	41
7.5	Vánoční čas.....	42
	Obr. 5.: Vánoční čas .....	42
7.5.1	Ledolamka.....	42
7.5.2	Výrazová hra .....	42
7.5.3	Reflektivní dialog .....	43
7.5.4	Reflexe činnosti.....	43
7.5.5	Shrnutí.....	44
7.6	Vesmír .....	44
	Obr. 6.: Vesmír .....	44
7.6.1	Ledolamka.....	44
7.6.2	Výrazová hra .....	45
7.6.3	Reflektivní dialog .....	45
7.6.4	Reflexe činnosti.....	45

7.6.5	Shrnutí.....	46
7.7	Zimní radovánky.....	47
7.7.1	Ledolamka.....	47
7.7.2	Výrazová hra .....	47
7.7.3	Reflektivní dialog .....	47
7.7.4	Reflexe činnosti.....	47
7.7.5	Shrnutí.....	48
7.8	O ptáčcích.....	48
	Obr. 7.: O ptáčcích .....	48
7.8.1	Ledolamka.....	48
7.8.2	Výrazová hra .....	48
7.8.3	Reflektivní dialog .....	49
7.8.4	Reflexe činnosti.....	49
7.8.5	Shrnutí.....	50
7.9	Hudba.....	50
7.9.1	Ledolamka.....	51
7.9.2	Výrazová hra .....	51
7.9.3	Reflektivní dialog .....	51
7.9.4	Reflexe činnosti.....	51
7.9.5	Shrnutí.....	52
7.10	Masopust.....	52
	Obr. 9.: Masopust .....	52
7.10.1	Ledolamka.....	52
7.10.2	Výrazová hra .....	53
7.10.3	Reflektivní dialog .....	53



7.10.4	Reflexe činností.....	53
7.10.5	Shrnutí.....	54
8	VÝSLEDKY .....	55
9	DISKUZE .....	58
	ZÁVĚR.....	61
	POUŽITÁ LITERATURA .....	63
	SEZNAM PŘÍLOH .....	66
	Příloha č. 1 .....	67
	Příloha č. 2 .....	73
	Příloha č. 3 .....	75
	Příloha č. 4 .....	81

## ÚVOD

Vzdělávání v mateřských školách se posledních dvacet až třicet let začalo velmi rozvíjet. Nastolil se zde osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání a největší rozvoj lze vidět v zájmu učitelek o lepší vzdělávání dětí v mateřských školách. Výuka by měla být zaměřena na konkrétní děti, jejich zájmy a jejich další individuální zvláštnosti. Bývají chystány zajímavé aktivity a činnosti, jejichž účelem je zábava, hezké prožití dnů v mateřských školách, ale také rozvíjení schopností dětí. Proto jsem si vybrala zajímavé téma o artefietice a jejím využitím v předškolním vzdělávání. Tato metoda mě velice zaujala, protože je to nová velice zajímavá disciplína pro obohacení výuky. Jsou nám známy klasické výtvarné, tělovýchovné, hudební a dramatické činnosti a mým záměrem je promýšlet nové nápady pro využití v řízené činnosti, nezůstávat pouze u známých aktivit, protože se dá nalézt mnoho nových zajímavých činností. Artefietika je tedy aktuálně činností, která zaujímá mou pozornost.

Teoretická část je věnována předškolnímu dítěti a vymezení jeho kognitivním, volným a především citovým procesům, dále jeho socializaci a vývoji kresby. Další kapitoly seznamují čtenáře s prosociálním chováním, jakožto důležitou složkou této práce a s artefietikou a jejími podmínkami pro konání těchto činností.

V praktické části jsou popsány konkrétní aktivity, které byly realizovány se skupinkou osmi velice odlišných předškolních dětí z mateřské školy. Cílem mé práce bylo zjistit, zda za pomoci této metody mohou děti zlepšit své prosociální citění i za podmínek společného setkávání, která se uskutečnila celkem desetkrát v období čtyř měsíců. Dále je popsán průběh těchto činností a vyhodnocení individuálních kroků prosociálního chování dětí při těchto aktivitách.

## I TEORETICKÁ ČÁST

# 1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období dítěte je velmi důležitou částí života každého člověka, protože se jeho osobnost utváří a je dobré s tímto ohledem k dítěti přicházet.

Předškolní období je vymezeno věkem od 3 do 6-7 let, je charakteristické stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. Tento věk je také označován jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality a je potřeba ho chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti (Vágnerová, 2012).

## 1.1 Poznávací procesy

### 1.1.1 Myšlení

Dítě zpracovává informace způsoby jako je magičnost, animismus, arteficialismus a absolutismus, nechápe trvalosti podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby, dále předškolní děti stále neporozumí souvislostem a vztahům mezi jednotlivými formami existence. Nechtějí vnímat informace, které překáží nebo by mohly překážet v konkrétních úvahách dětí. Významnější jsou také atraktivní a nápadné objekty než objekty kvalitní. Velmi typické pro tuto věkovou kategorii je uvažování induktivní, kdy jde o způsob klasifikace a třídění, dále uvažování kauzální a deduktivní uvažování (Vágnerová, 2012).

### 1.1.2 Vnímání

Většinu našeho vnímání zahrnuje zraková percepce. „V předškolním věku je zrakové vnímání globální. Dítě nevnímá celek jako souhrn detailů a nediferencuje ani základní vztahy mezi nimi. Upoutávají ho nápadné vlastnosti (např. barva) nebo podněty, které mohou uspokojit momentální potřeby. V souvislosti s vývojem myšlení se rozvíjí zraková diferenciacie, analýza a syntéza“ (Zelinková, 2007, s. 70).

Dále také Zelinková (2007) pojednává ve své knize o sluchové percepci v předškolním věku jako o významném rozvoji sluchové analýzy, syntézy a diferenciacie. Dítě je již schopno dělit slova na slabiky za pomoci tleskání. Na konci období dokáže poznat první hlásku ve slově, případně také poslední hlásku a rozlišit, zda jsou dvě slova stejná nebo naopak.

### **1.1.3 Fantazie**

Fantazie znamená pro člověka velmi důležitou složku. „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“ (Vágnerová, 2012, s. 185).

### **1.1.4 Řeč**

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí, že výslovnost tříletých dětí je většinou hodně nedokonalá, hlásky nahrazuje jinými nebo je špatně vyslovuje. Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí a „dětská patlavost“ vymizí ještě před začátkem nástupu do školy nebo spontánně vymizí či se upraví s malou logopedickou pomocí. Dále jsou pokroky ve větné stavbě (věty dvouletých byly většinou trojslovné) a zájmu o mluvenou řeč (dítě je schopno vydržet naslouchat krátkým povídkám a rádo samo povídá).

Podle Zelinkové (2007) je rozsah slovní zásoby ovlivněn prostředím, ve kterém dítě žije, jeho rozumovými schopnostmi a osobními předpoklady.

„Rozsah slovní zásoby stoupá od 200 – 300 slov ve dvou letech k počtu 700 – 900 slov ve třech letech. Na počátku školní docházky obsazuje slovní zásoba několik tisíc slov“ (Zelinková, 2007, s. 89).

### **1.1.5 Představivost**

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) roste u pětiletého dítěte schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu. U tříletého dítěte se představivost projevuje tak, že obvykle něco „načmárá“ a poté pojmenuje, co dítě namalovalo, i když výtvar se znázorňované věci nepodobá. „Čtyřleté dítě již podá realističtější obraz, zatím jen v nejhrubších obrysech: kresba člověka, téma pro dítě patrně nejzajímavější, začíná hrubým znázorněním hlavy, nohou a nejhlavnějších částí obličeje (ústa, oči a tzv. hlavonožec). I když většinou začíná už s nějakým záměrem, konečný výtvar může ještě pojmenovat docela jinak: „nakreslím žábu“ zakončí přesvědčivým „je to slon“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 85).

### **1.1.6 Paměť**

Podle Vágnerové (2012) se u dítěte rozvíjí explicitní sémantická paměť, ta se projevuje zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací, k udržení informací v paměti přispívá také míra informovanosti o konkrétní oblasti. Vyprávění o svých prožitcích se stává komplexnější a souvislejší. Rychle se rozvíjí schopnost vzpomenout si na to co se kdy a jak odehrálo. Předškolák má vlastní pojetí různých událostí a také je individuálně typickým způsobem předkládá, nejvíce si zapamatuje to, co ho nejvíce zaujme, nemá až tak přesné vzpomínky, proto jsou jeho vzpomínky lehce ovlivnitelné, také snadno zapomíná. Specifické jsou problémy s rozlišením reálných a představovaných vzpomínek. Na konci 4. roku se začíná objevovat autobiografická paměť, přichází první trvalejší osobní vzpomínky. Vzpomínky, ve kterých dítě hrálo určitou roli, přispívají k jeho sebepojetí. Plynule se rozvíjí implicitní a procedurální paměť (neuvědomované zapamatování různých poznatků a činností, například: používání příboru). Bývá uplatňována v běžných situacích, kdy se dítě učí pozorováním druhých lidí, ale i pod vlivem zpětné vazby.

### **1.2 Citové procesy**

Citový proces má velký význam v rozvoji emočního prožívání, kdy se podle Vágnerové (2012) stává dítě stabilnějším a vyrovnanějším. Děti předškolního věku mají spíše pozitivní ladění. Objevuje se smysl pro humor (jednoduché dětské žerty, kterými může být opakování nesmyslných nebo tabuizovaných slov), také se dokáže na něco těšit, negativní emoce se zde objevují tedy v menší míře a hlavně v kontaktu svých vrstevníků (emoce jako je vztek, zlost, ale i strach, který bývá podmíněn rozvojem dětské představivosti). Emoce jsou zde intenzivní a bývá i přecházení z jedné emoce do druhé (například smích a hned poté pláč). Významný rozvoj je v emoční paměti a inteligenci. Dítě tedy více chápe význam emocí, dokáže odhadovat budoucí citové prožitky své i jiných lidí, orientuje se v základních emocích, ale chápání komplexnějších emocí je zatím obtížné. Po 5. roce života si uvědomují, že emoční prožitky mohou být složitější (např.: Někdo může být šťastný a pyšný zároveň). Ke konci předškolního období začíná dítě rozumět ambivalentním emocím. Předškolní dítě začíná chápat, proč vznikají různé emoční reakce, tedy chápe, že existují některé příčiny. Významný je také rozvoj empatie a ke konci tohoto období chápe, že lidé své pocity nemusí dávat

najevo, rozvíjí se emoční autoregulace, sebehodnotící emoce (prožívání hrdosti, zahanbenosti, pocity viny, ...) a vztahové emoce (láska, sympatie, sounáležitost).

Konkrétněji popisuje emoce Allen a Marotz (2002), kteří je rozdělují podle věku dětí. Tříleté děti jsou vstřícné, přátelské, velmi často se smějí, mají snahu se zavděčit, ale také je trápí noční můry, některé mají strach ze tmy a ohně. Čtyřleté děti mohou často propadat záchvatům umíněnosti, vzdoru, útočnosti, agresivitě, vyskytují se hádky s autoritami, jsou velmi veselé. Děti tohoto věku můžeme vidět trucovat (například když se nemůže něčeho účastnit), bývají sobecké, často se posmívají a nadávají ostatním dětem za účelem jejich vyřazení ze hry apod. Pětileté děti se však už začínají lépe emočně ovládat, procházejí obdobím relativního klidu, rádo se kamarádí, je štědré, velkorysé, stále potřebuje, aby bylo povzbuzováno a mělo pocit jistoty.

### **1.3 Volní procesy**

„Předškolní děti bývají velmi činorodé, rády se účastní činností jiných lidí, předvádějí se, protože potřebují být chváleny, obdivovány a uznávány. Tato potřeba posiluje ochotu jednat v souladu s pravidly určujícími, co je žádoucí a nedělat to, co se nemá“ (Vágnerová, 2012, s. 239). Dále Vágnerová (2012) uvádí, že činnosti předškolních dětí mívají své cíle a jsou koordinovanější. Děti si v tomto věku volí určité strategie svého chování, ale je to ovládáno emocionálně, aktuálními potřebami a postupně se vyvíjí i další mechanismy. Rozvoj nových rozhodovacích a regulačních kompetencí je spojen s rozvojem kognitivních procesů a socializace dítěte. Základními prostředky regulace jednání jsou příkazy, zákazy, odměny, tresty a nedirektivní napodobování jiných lidí, která umožňuje integraci do různých společenských skupin. Děti mají také potřebu konformity a ocenění jiných lidí, ví, že se nemusí prosazovat pouze vztekem nebo jiným negativním chováním, ale už volí jiné společensky přijatelné způsoby, které jsou dětem předávány dospělými (jsou také garanty dodržování těchto způsobů chování). Přijetí a osvojení si norem přispívá identifikace s autoritou (ten kdo je chápán jako vševědoucí, všemocný a je pro dítě vzorem).

„Předškoláka lze nejnáze a nejefektivněji motivovat novými podněty v rámci hrové činnosti se známými a přátelskými vrstevníky. Vůle dítěte tohoto věku je velmi kolísavá, protože jsou pro něho podstatné jasné a blízké cíle spojené s konkrétním

uspokojením nějaké jeho potřeby nebo s konkrétní činností“ (Mertin, Gillernová, 2003, s. 15).

#### **1.4 Socializace předškolního dítěte**

Socializace se týká každého člověka a je různě ovlivněná mnohými vlivy společnosti, ve které každý vyrůstá. Langmeier a Krejčířová (1998) socializaci předškolního dítěte dělí na tři vývojové aspekty naší současné společnosti: sociální reaktivita, vývoj sociálních kontrol a vývoj sociálních rolí. Nejvýznamnějším prostředím je samozřejmě rodina dítěte, která zajišťuje primární socializaci.

Sociální kontroly se rozvíjí pozvolna kolem třetího roku socializačním nátlakem, který vyvíjí na dítě především jeho rodiče a ostatní členové rodiny, dále také jeho vrstevníci. Sociálním nátlakem pak narůstá regulace chování. V tomto období se začínají objevovat počátky sebekontroly (například samo používá vůči sobě pokyny a příkazy, které zná od svých rodičů). Zprvu si při sebekontrolě napomáhá řečí a po třetím roce se řídí myšlením. Dokáže popsat vlastní fyzické rysy, vlastnictví a preference, avšak tento popis není přesný a je soustředěn na přítomnost a danou situaci. Sebehodnocení většiny dětí je vysoké, ale také nestabilní (záleží na sociální situaci).

Významně se rozvíjí sociální role. Kontakty s lidmi jsou osobnější a přátelštější. Nejvýznamnější a velmi typické je pro toto období hra. Na počátku předškolního období jde o tzv. paralelní hru, která se vyznačuje pokukováním po sobě, hra podobným způsobem, ale každé dítě si hraje samo. Výrazný pokrok nastává ve dvou letech a půl, kdy nastává hra společná, tedy hra na společně sdílených projektech. Dále se ze společné hry stává hra kooperativní, která zahrnuje organizaci ve spolupráci a rozdělení rolí. Co se týče typu her, tak se nejvíce objevují hry činnostní, konstrukční (například stavení domečku, stavění z kostek, modelování z plastelíny apod.), iluzivní (některé věci jsou nahrazeny zástupnými předměty, jako je například klacík, který zastupuje pistol apod.) a hry úkolové (například na rodinu, na prodavače apod.). Děti, které navštěvují mateřskou školu, mají většinou vyšší úroveň při osvojování sociálních rolí, což je důležité pro pozdější období. Ve styku pouze s dospělými lidmi se nenaučí například pomáhat slabším, vést druhé, spolupracovat s nimi... Rozvíjí se tedy jak spolupráce, tak i soupeřivost. Nastává zde pokrok v diferenciaci mužské a ženské role.



Je závislé hlavně na svých rodičích, vztahy s vrstevníky jsou zatím především nahodilé, přelétavé a nejsou tolik trvalé.

Vágnerová (2012) dále pojednává o sourozeneckých vztazích. Starší sourozenec má zde mocenskou roli a mladšímu dítěti je pomáháno k zvládnutí potřebné sociální dovednosti a pochopení rodičovskému očekávání. Pro předškolní dítě může být starší sourozenec také vzorem a zdrojem jistoty a bezpečí. Nejvíce je tento vřelý vztah mezi sourozenci podmíněn hezkým chováním a lásky mezi jejich rodiči. Také je zde zmíněn rozpad rodiny, při kterém děti nemohou pochopit příčinu a následky rozchodu. Pro předškolní dítě toto znamená velký zásah do světa, který byl pro dítě bezpečným, trvalým a jistým, může být ovlivněn postoj k jiným lidem i k sobě samému. Vymáhají si pozornost a důkazy lásky rodičů. V komunikaci předškolních dětí se objevuje egocentrismus, od 4 let diferencuje způsob komunikace s ohledem na komunikačního partnera. U dospělého člověka volí zdvořilejší způsob komunikace, vyhýbá se nežádoucím výrazům. S vrstevníky komunikuje stručněji, používá specifické výrazy, které by byly pro dospělé nepříjemné. U mladších dětí se přizpůsobují jejich možnostem, věnují pozornost formě a obsahu sdělení, vytváří kratší věty a snaží se vše vysvětlit. Děti předškolního věku mají potíže při pozornosti sdělení komunikačního partnera, v pochopení podstaty tohoto sdělení, nesnadno berou na vědomí partnerův pohled na věc. Komunikace mívá také formální nedostatky.

## **1.5 Kresba**

„Kreslení je činnost, která má pro děti stejný význam jako hra. Své zážitky prostřednictvím kresby zpracovávají podobně, jako je zpracovávají ve hře. Je pro ně příjemná a zároveň slouží k lepšímu poznání reality i k vyjádření jejího porozumění. Kreslení lze chápat jako konstruktivní proces, jako způsob sdělení, v němž se může projevit i postoj autora. Dítěti často nejde jen o to zachytit, jak určit objekt vypadá, ale i o vyjádření jeho významu, jaký pro ně má“ (Vágnerová, 2017, s. 9).

### **1.5.1 Předpoklady pro rozvoj kreslířských schopností**

Na rozvoji kresby závisí rozvoj některých funkcí. Tato schopnost je podmíněna rozvojem kognitivních funkcí, konkrétně schopnostmi chápat a užívat symboly, dále také rozvojem percepce a uvažování. Neméně důležitý je také rozvoj motoriky a

senzomotoriky pro zobrazení tvarů a jejich propojení. Jde tedy o schopnost vést linii, její směr a délku. Posledním předpokladem pro vývoj kresby je rozvoj exekutivních funkcí, které zahrnují například plánování, kontrolu, řízení pohybů ruky apod. (Vágnerová, 2017).

### **1.5.2 Vývojové fáze kresby**

Vágnerová (2012) uvádí ve své knize tyto fáze, kterými si dítě postupně prochází:

- Presymbolická fáze je typická pro batolata, kdy je hlavním prvkem čmárání, které je pro dítě sice zajímavé, ale výsledek není tak důležitý a dítě se dále nezabývá tím, co vytvořilo.
- Fáze přechodu na symbolickou úroveň je významné zjištěním, že čmárání může být užitečné pro zobrazení reality a stává se pro ně symbolem něčeho. Výsledek nakonec bývá pojmenován.
- Fáze primárního symbolického vyjádření je fází, kdy má dítě již nějaký úmysl a ten poté ztvární. Podobnost kresby ve vztahu konkrétního předmětu však záleží na rozvoji některých funkcí jako je úroveň motoriky, senzomotoriky, kognitivních funkcí atd., ale i na dalších faktorech (například aktuální emoční stav). Kresba je pojmána jako vyjádření názoru dítěte na konkrétní objekt, mohou v ní tedy být zdůrazněny subjektivně významné znaky než skutečná podoba objektu.

Velmi často také děti zobrazují lidské postavy, proto by bylo dobré uvést stádia vývoje kreslení lidí. Vágnerová (2012) uvádí a popisuje tyto stádia:

- Stádium hlavonožce. Děti začínají kreslit lidské postavy kolem třetího roku života a vychází ze zkušeností s vlastním tělem a z pozorování lidí kolem sebe. Největší soustředěnost kladou na obličej, protože je důležitý při sociálním kontaktu a poté i na končetiny jakožto části těla důležité pro jakoukoli aktivitu.
- Stádium subjektivně fantazijního zpracování se vyskytuje u dětí ve věku 4 – 5 let. Typické pro toto stádium je akcentace detailů, které jsou chápány jako podstatné, a způsobem jejich zobrazení, které příliš nerespektuje realitu. Dále

dítě postupně přikresluje oděv a někdy dokáže vyobrazit detaily, jako jsou knoflíky.

- Stádium realistického zobrazení můžeme zpozorovat na konci předškolního věku. Kresba se více podobá skutečnosti, protože děti kreslí to, co vidí. Toto stádium je tak důkazem začínající dětské kognitivní decentrace.

## **2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ**

### **2.1 Znaky a vymezení pojmu „Prosociálnost“**

„Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem. Za vyšší formu prosociálního jednání můžeme považovat altruismus, který můžeme vnímat jako tendenci jednat tak, aby se zlepšila celková pohoda jiné osoby, přičemž chování nepřináší aktérovi žádný zjevný prospěch, ale často od něj vyžaduje určitou oběť“ (Svobodová, 2010, s. 2).

Prosociální chování je podle Janouška a Slaměníka (1997, s. 339, 340) definována takto: „Kategorie prosociálního chování se vyznačuje skutky a činy, vykonanými ve prospěch druhého bez očekávání odměny (materiální či finanční) nebo sociálního souhlasu. Tyto akty chování mají charakter poskytnutí nezištné pomoci, kdy není očekávána odměna ani opěťování pomoci v budoucnu. Obvykle jsou akty tohoto druhu chování vykonávány bez vyzvání (pomoc při nastupování – vystupování, upozornění na ztrátu nějakého předmětu aj.), ale v některých případech můžeme být o pomoc požádáni („kde je zde, prosím, pošta“) nebo dokonce úpěnlivě žádáni a prošení (volání o pomoc tonoucího, fyzicky napadeného apod.).“

Podle Záškodné a Mičáka (2009) výzkumy říkají, že první projevy prosociálního chování bývají už v prvním a druhém roce života, ale až od čtyř let dítě dokáže rozlišit, zda dítě zavinilo nebo nezavinilo negativní situaci druhého a pomáhají druhým nejvíce v situacích, kdy škodu zavinilo samo dítě. Celý vývoj však záleží na mnoha dispozicích.

### **2.2 Předpoklady pro prosociální chování**

Jak bylo výše zmíněno, celý vývoj záleží na mnoha dispozicích, ty uvádí Svobodová (2010) jako potřebné předpoklady pro toto jednání. Dítě potřebuje porozumět vnímání a pochopení situace i z pohledu druhé osoby schopnost. Důležité je dále, aby dítě bylo schopno morálního usuzování, empatie a aby znalo společenské normy a pravidla.

## 2.3 Morální vývoj a usuzování

Morální usuzování je jedním z předpokladů prosociálního chování člověka. Podle Piageta a Inhelderové (1997) zde hraje roli heteronomní a autonomní morálka.

- Heteronomní morálka se vyznačuje tím, že působení příkazu je zprvu podmíněno fyzickou přítomností toho, kdo ho udělil a pokud je tato osoba nepřítomna, ztrácí zákon své působení a jeho porušení navozuje pouze přechodný zážitek selhání.
- Autonomní morálka spočívá ve spolupráci a kooperaci dětí. Úcta k autoritě je vystřídána vzájemným respektováním dětí a můžeme zde vidět, že lze měnit pravidla, pokud se na tom účastníci shodnou.

Kohlbergovu teorii morálního vývoje předkládá Koukolík a Drtilová (2001). Morální vývoj má tři hlavní fáze: předkonvenční, konvenční a postkonvenční, každá fáze má dva vývojové stupně.

K uvedení je zde pouze předkonvenční fáze, protože ta se týká předškolních dětí, další fáze morálního vývoje můžeme vidět u dětí mladšího a staršího školního věku a u dospělých, není tedy předmětem této práce.

Předkonvenční fáze se objevuje u dětí od 4 – 10 let a jejich morálními hodnotami jsou dány osobními potřebami a přáními.

První stupeň se vyznačuje poslušností a snahou o vyhnutí se trestu. Dítě považuje za dobré vše, co je ve shodě s pravidly a chápe, že porušování pravidel je špatné a přichází trest. Dítě také ví, že musí poslouchat dospělé a vyvaruje se poškozování osob a věcí kolem sebe.

Druhý stupeň je dán účelově a směnou. Dítě považuje za dobré dodržování pravidel pouze tehdy, kdy je to v osobním zájmu. Právo je dáno obchodní směnou stejného za stejné.

## 2.4 Deprivantství jako protiklad prosociálnosti

„Deprivanti (od slova *deprivare* – lat. Zprostit) jsou lidé, kteří z biologických, psychologických nebo sociokulturních důvodů nedosáhli lidské normality či o ni přišli. Ve vztahu k normalitě jsou to lidé v různém stupni a rozsahu „nepovedení“ nebo

„zmrzačení“, nikoli nemocní. Postižení je výraznější v citové a hodnotové než v intelektuální oblasti“ (Koukolík, Drtilová, 1996, s. 44).

Dále Koukolík a Drtilová (1996) uvádí znaky a příčiny tohoto postižení. Společné znaky jsou nedostatek sebezaměření, neschopnost tvůrčí spolupráce, ničivost vůči všemu hodnotově odlišnému či diferencovanějšímu a parazitismus. Příčiny tkví zřejmě v nevyvinutosti, poruchách vývoje, poruchách nebo absenci jejich niterného základu normality.

## **3 ARTEFILETIKA**

### **3.1 Artefiletika – pojem a charakteristika**

#### **3.1.1 Artefiletika**

Pojem „artefiletika“ může být nejasným názvem. Mnoho lidí toto slovo nikdy neslyšelo. Proto zde bude vymezeno, co vlastně toto slovo znamená. Podle Slavíkové, Hazukové a Slavíka (2010) je artefiletika specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve vzdělávání a ve výchově.

„Artefiletika je výchovné pojetí založené a budované zprvu ve výtvarné výchově – oboru, který má v Čechách ve školní i mimoškolní výchově uměním více než dvousetletou tradici a v průběhu dvacátého století si vypracoval i solidní teoretické zázemí.

Název „artefiletika“ je složen ze dvou částí. První část názvu odkazuje k umění (především výtvarnému) a také k arteterapii – z latinského ars, artis = umění. Druhá část pojmenování je inspirována myšlenkou pedagoga H. Broudyho (1976) a filetickém přístupem ve výchově, v němž intelektový rozvoj je úzce spjatý s rozvojem emočním a sociálním.

Artefiletická koncepce staví na uplatnění zvláštního zřetele k osobním zkušenostem žáků na heuristicky pojatém vzdělávání.

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

Výrazový projev v podobě umělecké aktivity poskytuje žákům příležitost k bohatému vyjádření jejich vlastních zkušeností, poznatků, přání, citů ... Dialog, který se rozvíjí kolem výrazových projevů a nalézá v nich svou motivaci, přináší řadu možností k reflektivnímu poznávání a přemýšlení. Je na učiteli, aby k dialogu vybízel, podporoval jej, a především aby jej začleňoval do širších kulturních a poznávacích souvislostí.

Heuristický a zároveň umělecký charakter artefiletiky je symbolicky vyjádřeným odkazem k helénistickému učenci a básníkovi Filétovi z Kou, který žil v době Alexandra

Makedonského. Odtud tedy přízvisko – filetický. V něm se mimo to ohlašuje i připomínka starořeckého slovního kořene fil- spjatého s pojmy láska, přátelství, mít rád. Případně – v analogických významech zprostředkovaných latinou – tkanina nebo síť (jako symbol spojování, vztahů a souvislostí), jak ve své úvaze o artefiletice podotkl estetik Zdeněk Mathauser.

Jako svébytný způsob pedagogické práce se artefiletika postupně vyvíjela od konce osmdesátých a počátku devadesátých let 20. století. Byla inspirována proměnami, kterými na konci dvacátého století procházela česká i světová výchova uměním a které souvisely se zřetelnými změnami celé společnosti“ (Slavík, 2001, s. 12, 13).

### **3.1.2 Arteterapie**

Tato disciplína je velmi podobná artefiletice a také spolu mají mnoho společného, nicméně mezi nimi existuje pár rozdílů, a proto je zapotřebí zde uvést pár definicí tohoto pojmu.

Arteterapie je podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 20) „léčebný postup, při němž se využívá výtvarný projev člověka k diagnostikování a léčení jeho psychiky a jeho mezilidských vztahů. Používá se u lidí, kteří mají psychické nebo psychosomatické obtíže. V roli arteterapeutů působí výtvarní pedagogové, speciální pedagogové, psychologové a lékaři.“

Další definici podává trochu jinak Šicková-Fabrici (2002, s. 30) „arteterapie v širším slova smyslu znamená léčbu uměním, včetně hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění. Arteterapie v užším slova smyslu znamená léčbu výtvarným uměním...“

### **3.1.3 Rozdíl mezi artefiletikou a uměleckou tvorbou**

Slavíková, Hazuková a Slavík (2010) uvádí, že umělecká tvorba dětí je pouze prvním poznávacím krokem. Aby šlo o artefiletiku, musí na první krok navazovat krok druhý a tím je reflexe a dialog mezi žáky. Reflektivní dialog je tedy rozhodujícím kritériem pro rozeznání artefiletiky v praxi (pokud reflektivní dialog neproběhne, nejedná se o artefiletiku).



### **3.1.4 Podmínky pro artefiletickou skupinu**

#### **3.1.4.1 Předpoklady pro artefiletickou činnost**

Provádění artefiletických činností má své podmínky, které nám předkládá Slavíková, Hazuková a Slavík (2010). Jde o „ozvláštňení“ (tedy vše co není obvyklé, nudné nebo všední) a empatii (plná účast ve hře, prožívání a zaujetí hrou).

#### **3.1.4.2 Artefiletická skupina**

Průměrný počet dětí ve třídách se pohybuje okolo čísla dvacet - pět. Podle Slavíkové, Hazukové a Slavíka (2010) je práce s takto velikou skupinou obtížnější, přesto se však dá zvládnout, ale za cenu většího vypětí a také menšího uspokojení pro děti i učitele. Jedna z možností, jak se vyrovnat s velkým počtem dětí ve třídě, je překrývání služeb pro získání prostoru pro práci vybrané menší skupiny v tvořivých aktivitách.

#### **3.1.4.3 Kdo může vést artefiletickou činnost**

Pro kvalitní pedagogickou práci jsou potřebné odborné znalosti, ale mimo to je velmi potřebná osobní kvalita pedagoga. Měl by být schopen doprovázet své znalosti nadhledem nad řešenými otázkami, být citlivý k dětem, vyrovnaný a vnímavý k sobě. Měl by také vědět o svých slabších stránkách psychiky a zvládat je.

Pro vedení artefiletických činností jsou doporučeny kurzy nebo výcvik. Například speciální zážitkový výcvik, kde si pedagog vyzkouší být v roli žáka a vyzkouší si tak artefiletické metody sám na sobě (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2015).

#### **3.1.4.4 Podmínky pro práci**

„Základní a typické uspořádání artefiletické skupiny při úvodní části hodiny nebo při reflektivním dialogu je kruhové. Kruh vytváří hranici mezi světem výrazové hry „uvnitř“ a vnější realitou“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015, s. 188).

Gardošová a Dujková (2003) pojednává o „kruhu“ jako o symbolu partnerství všech jeho členů, stmeluje, všichni jsou si rovni a všichni jsou jeho součástí.

Dále také uvádí Slavíková, Slavík a Eliášová (2015), že není nutná práce v kruhu při tvůrčích činnostech, protože by mohla způsobovat potíže při skupinové práci a také by neumožňovala vytvoření intimnějšího prostředí pro individuální činnosti.

#### **3.1.4.5 Průběh artefiletické hodiny**

Podle Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2015) tvoří artefiletickou hodinu tyto fáze: uvítání nebo krátký rozhovor s dětmi, ledolamka (zahajovací rituál), ztišení, motivační vstup s pokyny, co dělat při výrazové hře, výrazová hra, reflektivní dialog a rozloučení (závěrečný rituál). Některé fáze mohou být samozřejmě odebrány a vložit se dají jiné části.

#### **Rituály**

Na začátku i na konci aktivit se nám mohou hezky nabídnout rituály. O těch Svobodová (2010) pojednává jako o činnostech, které se opakují při určité příležitosti nebo jsou to opakující se činnosti během dne v mateřské škole. „Každý z nich přináší dítěti něco jiného (pocit přijetí, sounáležitosti, příležitost k rozvíjení řeči, rozvoj hudebnosti atd.), ale současně všechny mají pro dítě některé společné významy, např. příjemné naladění, jistotu, že věci mají svůj řád, ukotvení v čase, možnost uplatnění i pro méně aktivní a nesmělé děti, vytváření prosociálních vzorů a vztahů, budování pocitu přináležení do skupiny, aj.“ (Svobodová, 2010, s. 74, 75).

#### **Ledolamky**

„Jako otevírací rituál se používají tzv. „ledolamky“ (angl. icebreakery ) nebo rozechřívací hry známé z dramatické hry. Jsou to krátká, většinou pohybově dramatická cvičení, dobře známá všem pedagogickým pracovníkům. Jejich cílem je naladit účastníky k výrazové hře“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s. 164).

Závěrečné rituály artefiletické hodiny popisuje Slavíková, Slavík a Eliášová (2015) i jako případné rozloučení, které má za cíl „zatáhnout oponu“ a navodit tak přechod k jiné činnosti.

#### **Výrazová hra**

Slavík a Wawrosz (2004) uvádí, že je pro vznik artefiletického díla potřebné nějaké inspirační jádro - námět, který je pro zúčastněné artefiletické hodiny

východiskem a na základě toho vzniká výrazová hra, která má svá pravidla. Podstatou hry je uvedení člověka do světů fikce, dává mu šanci k jeho plnému vyjádření, projevům jeho individuality. Formou vyjádření je umělecký výrazový projev. Výrazová hra se tak opírá o běžnou osobní zkušenost a nejzávažnější kulturní a výchovnou kvalitou je její symboličnost.

### **Reflektivní dialog**

Dále se Slavík a Wawrosz (2004) zmiňuje o komunikaci v artefiletice. Ta je samozřejmě důležitá i v dalších částech artefiletické hodiny (například ve výrazové hře, kdy se děti společně domlouvají apod.), ale nejvýznamnější je v reflektivním dialogu. Reflexe je navrácení se k zážitkům a jejich zpřítomnění. Každé zpřítomnění je výkladem nebo interpretací, a tak se stává nutným doprovodem artefiletiky a jejím základním znakem. U dětí je potřeba citlivě hledat nejvhodnější způsoby, jak s dialogem zacházet, aby nebyl narušen dojem z předchozích zážitků. Cílem reflektivního dialogu je poskytnout příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech z výrazové hry, také nacházet co nejvýstižnější slova pro své zážitky navozených výrazovou hrou, ujasnit si na tyto zážitky svůj pohled a porovnávat je s ostatními aktéry, poznávat souvislosti mezi projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými projevy, řešit případné nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu výrazové hry, podělit se s ostatními o radost z vytvořeného díla a nakonec vyzkoušet, posuzovat a promýšlet možnosti momentů výrazové hry, které jsou pociťovány jako důležité, anebo naopak málo uspokojivé, či málo završené pro poznávání.

### **Hodnocení v artefiletice**

Je důležité vědět, že za hodnocení je možné považovat i takové výroky učitele, které neobsahují konkrétní hodnotící slova. Takovým hodnotícím výroky se podle Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2015) říká nehodnotící zpětná vazba, například: „Tak to nám pověděl Jirka. Zkusíte mu někdo odpovědět?, „Je to vše, co jsi chtěla nakreslit?“, „Aha, tohle je nakreslený les a tady vede cesta. A jak to bude dál?“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015, s. 182). Tyto zdánlivě neutrální výroky postrádají typické hodnotící slova (jako jsou slova: výstižné, nejhezčí, nejlepší apod.). Nehodnotící zpětná vazba má však hodnotící charakter, protože skrytě říkají: „Toto je důležité, a proto o tom nyní mluvíme.“ a je nutné vynechat označení dětí slovy „šikovný žák“ nebo naopak

„nešikovný žák“ a další možná spojení, dále zdržení se chvály ba dokonce trestů je. Je potřeba se soustředit na popis průběhu momentální situace a zvažovat jak a za jaké situace hodnotíme, například u předškoláků je nutné zacházet s hodnocením velmi opatrně a s ohledem na věk žáků. Hodnotit mohou také samy děti, ale bývají v tomto některé nesnáze, jako „přehánění“ svých soudů.

### **Odměny a tresty**

Odměny a tresty mají podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové a Kopřivové (2015) špatný dopad na děti a jsou si podobné, protože jsou vnějším popudem, který působí jen na vnější chování dítěte, avšak nedostávají se dovnitř.

Odměny nás aktivují k chování nebo činnosti, kterou bychom nevykonali běžně, ale vykonáváme tyto činnosti pouze za přítomnosti odměny. Mají tedy manipulativní záměry, snižují vnitřní motivaci k různým činnostem, snižujeme jejich význam a hodnotu (například úklid, hygiena), ohrožuje morální vývoj dětí (dětí potřebují uspokojit svoji potřebu úspěchu a uznání a docílit toho mohou i za negativního jednání jako jsou podvody, poškození nebo lhaní) a dokonce potlačují tvořivost a chuť zaobírat se věcmi do hloubky.

„Tresty nás učí, že mít moc je důležitější než chovat se správně“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2015, s. 123).

„Největším rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů a vtahování dalších účastníků do vyčerpávající hry kdo s koho“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2015, s. 124) a mohou způsobit, že „řada dětí se však bude v podobných situacích dál chovat nevhodně a naučí se přijímat tresty jako jakési výkupné za své přestupky. Nenaucí se tedy chovat správně, ale naučí se přijímat tresty (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2015, s. 126).

## **II Praktická část**

#### **4 ZÁMĚR VÝZKUMNÉ STUDIE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

Záměrem bakalářské práce bylo zjistit, jaký vliv mohou mít artefiletické činnosti na rozvoj prosociálních vztahů u předškolních dětí v období pěti měsíců s deseti artefiletickými aktivitami.

##### **Výzkumné otázky:**

Jak se mohou zlepšit vztahy předškolních dětí za pomoci artefiletických činností?

Jaký vliv má artefiletika na prosociální chování předškolních dětí?

Jaký vliv mohou mít artefiletické činnosti na různorodou skupinu dětí (ve smyslu jejich odlišných vlastností, temperamentu, stupni vývoje řeči, myšlení apod.)?

## **5 METODOLOGIE VÝZKUMU**

### **5.1 Kvalitativní výzkum**

Pro sběr dat této bakalářské práce byl použit kvalitativní výzkum. Tento výzkum popisuje Miovský (2006) jako přístup, který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností využívá kvalitativních metod.

Kvalitativní výzkumník, jehož práce je přirovnána k práci detektiva, vybírá na začátku svého výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky, ty může v průběhu výzkumu modifikovat nebo doplňovat. Nevznikají pouze výzkumné otázky, ale také hypotézy a nová rozhodnutí (například při změně zvoleného výzkumného plánu atd.). Sběr a analýza dat probíhají v delším časovém intervalu (Hendl, 2016).

Byla využita metoda rozhovoru a pozorování.

### **5.2 Rozhovor**

Rozhovor je proces, který se vyznačuje vysokou interakcí mezi tazatelem a dotazovaným. Avšak i u této metody můžeme zaregistrovat některé výhody a nevýhody.

Mezi výhody patří možnost přímého kontaktu tazatele s dotazovaným, umožňuje volnost, co se týče kladení dotazů, jeho prostřednictvím lze dovysvětlit otázky i odpovědi v průběhu rozhovoru, je zde možnost získat důvěrné informace, sledovat reakce dotazovaného (verbální a neverbální) a mizí obtíže psaného projevu.

Mezi nevýhody patří časová náročnost, obtíže v zaznamenávání odpovědí a následného vyhodnocení, malý počet respondentů a je nutno také pomyslet na kvalitu informací, jež závisí na kvalitě tazatele a interakce tazatele s dotazovaným, možnost ovlivnění rozhovoru osobním zaujetím tazatele (Skutil, 2011).

### **5.3 Pozorování**

Tato metoda je založena na sledování a poté analýze jevů, které jsme sledovali. Pozorování se stává výzkumnou metodou tehdy, je-li záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené (Křováčková, 2011).

## 6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkumný vzorek se skládal z osmi předškolních dětí ve věku šest až sedm let, tedy z dětí, které by mohly za rok navštěvovat základní školu. Všech osm dětí navštěvovalo jednu mateřskou školu i stejnou třídu. Skupina byla složena ze sedmi chlapců a jedné dívky. Nutné je také dodat, že každé dítě se velmi lišilo svými vlastnostmi, temperamentem a různými stupni svého vývoje (rozvoj myšlení, řeči, motoriky atd.). Ve skupině byly některé děti s obtížemi v řeči, s odkladem školní docházky, s celkovým opožděným vývojem (dáno příčinou v perinatálním období). Co se týče vlastností, tak byly některé děti velice dominantní a některé až velmi podřizující se, ostýchavé, nebojácné ve smyslu projevit se před ostatními apod. I přesto, že vzorek se skládal pouze z osmi dětí, byly tyto děti velmi různorodé.

Děti jsem také znala už delší dobu před zahájením realizací artefietických činností z akcí, které pořádala tato mateřská škola, ze zástupu paní učitelky při nemoci apod.



## 7 ARTEFILETICKÉ AKTIVITY, JEJICH POPIS A PRŮBĚH

Pro některé aktivity, které byly realizovány se skupinou předškolních dětí, jsem se inspirovala v knize Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2015) s názvem Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky a také v knize od autorů Slavíková, Hazuková a Slavík (2010) s názvem Výtvarné čarování: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky.

Dále jsem se také snažila činnosti co nejvíce přiblížit tématům, které byly pro děti aktuální a navazovaly na Školní vzdělávací plán.

### 7.1 Zvířátka na podzim



Obr. 1.: Zvířátka na podzim

#### 7.1.1 Ledolamka

Program byl zahájen relaxací, kdy si děti lehly na koberec, zavřely si oči a byl jim popisován podzimní les. Jak je v lese plno stromů, ze kterých padá listí, o zvířátkách, která si spolu hrají apod. Nakonec každý pantomimicky ztvárnil něco, co můžeme běžně vidět v lese.

#### 7.1.2 Výrazová hra

Celá hra byla motivována již od začátku ledolamkou, tématem lesu a zvířátek. Na zem byly nachystány vystřižené obrázky z časopisů (zvířátka a rostliny z lesa). Každý si vybral jeden obrázek, poté každý nalepil svůj obrázek na tvrdý papír o velikosti A4 a nakonec děti měly za úkol vše kolem nalepeného obrázku domalovat pastelkami.

Prázdné nepomalované místo bylo motivováno a dětem vysvětleno jako bílá mlha kolem vybraného obrázku.

### **7.1.3 Reflektivní dialog**

Proč jsi vybral tento obrázek?

Co jsi na obrázek domaloval a proč?

Líbilo se ti, jak jsme si dnes hráli, co se ti líbilo nejvíce a co se ti nelíbilo?

### **7.1.4 Reflexe činnosti**

Při ledolamce skoro všechny děti hezky relaxovaly, až na jednoho chlapce, který můj výklad párkrát doplnil větami o tom, že v lese můžeme vidět i zajíce apod. Vždy jsem na něho pouze mrkla, aby věděl, že jej poslouchám a souhlasím s ním. Více jsem neodpovídala, abych nerušila celé povídání. Na konci ledolamky měly děti ztvárnit něco, co můžeme vidět v lese (ještě než začaly děti pantomimicky ukazovat různé věci nebo živočichy, které v lese můžeme běžně potkat, tak jsme si je řekli v kruhu), u některých dětí byla vidět snaha a nápaditost. Dvě děti nezměnily svoji pozici a poté pouze řekly, co představují. Při výrazové hře si děti bez problémů vybíraly obrázky. Než začaly lepit, tak se někdo z dětí nabídl na rozdání lepidel. Po nalepení svého obrázku děti na můj další pokyn malovaly vše kolem výstřižku. Na obrázcích se objevovaly pouze různě skládané barvy vedle sebe a pouze u jednoho chlapečka se ke konci výtvarné činnosti objevily konkrétní věci.

U první otázky, která se týkala důvodu vybrání si konkrétního výstřižku, všechny děti odpověděly, že si obrázek vybraly, protože se jim líbil. Druhá otázka zněla: „Co jsi na obrázek domaloval a proč?“ Na tu většinou děti odpověděly, že namalovaly kolem obrázku barvičky, poté je vyjmenovaly a řekly, že se jim to takhle líbilo. Někdo vyjmenoval předměty (tráva a stromy). Poslední otázka byla směřována na celkový dojem z celé aktivity a našly se zde odpovědi jako: „Mně se hodně líbilo, jak všichni malovali obrázky, jak všichni malovali stromy.“ „Líbí se mi zvířátka.“ „Mně se líbilo to stejný.“ „Mně se líbilo, jak si všichni nalepili ty obrázky.“ „Mně se líbilo, jak jsme malovali a učili se o zvířátkách“. Negativní odpovědi se neobjevily.

### 7.1.5 Shrnutí

Než zde bude popsáno chování dětí při celé aktivitě, je nutno dodat, že šlo o první artefietickou činnost. Děti mě znaly hlavně ze začátku školního roku, kdy jsem zastupovala paní učitelku, ale šlo o nové věci, které zažívaly, a od mého zastupování v mateřské škole uběhlo několik týdnů.

Děti respektovaly vše, co jsem jim říkala a na co jsem se jich ptala, ale někdy se nerespektovaly navzájem. Například se stalo, že jeden chlapec chtěl domalovat tomu druhému něco na jeho obrázek, ten však odmítal zásah do své kresby, ale to nebylo vůbec respektováno. Některé děti nenechaly domluvit kamaráda, když něco říkalatd.Bylo vidět, že obrázky z časopisů, které jsem pro ně měla nachystané, se jim líbily (šlo hlavně o zvířátka a také o pár stromů apod.). Když si tyto obrázky měly vybírat samy pro sebe, tak si je nijak nebraly, ani se o obrázky nehádaly. Někdo z dětí se dokonce přihlásil o rozdávání lepidel kamarádům. Situace se změnila, když se začalo domalovávat pastelkami, protože si pastelky navzájem bralybez zeptání a případného svolení spolužáka/spolužačky. Každý chtěl mít více pastelek u sebe jak ten druhý a objevovaly se např. tyto věty: „Tak my taky budeme mít hromadu pastelek.“ A pastelky si vzaly. „Vy máte víc než my, tak my teď taky budeme mít víc!“ A dále:„Tak a teď nebudete mít žádný!“ Děti se začaly o pastelky přetahovat. Objevilo se také to, že když si kamarád chtěl od toho druhého vypůjčit pastelku z jeho hromádky, tak ten chtěl na oplátku také pastelku, ale to mu nebylo dovoleno (jeden z nich si poté přesedl na jiné místo). Děti si ke konci malování ukazovaly vzájemně své obrázky a každý chtěl, aby se všichni dívali na ten jeho: „Dívej na mě!“ Také se ke konci stalo, že jeden chlapeček chtěl tomu druhému uklízet pastelky, i přestože stále maloval a své pastelky si začal bránit. Chlapec však pastelky postupně uklízel. Dále si jedno z dětí sedlo na postel, na to však někdo zareagoval větou: „To ale není tvoje postel, víš to!“ Některé děti ze skupinky jsou velmi tiché. Při reflektivním dialogu mě jeden chlapec upozornil na to, že když si takhle ve třídě povídají, tak si po kruhu posílají nějaký předmět (slíbila jsem tedy, že příště něco donesu a budu si to pamatovat).

## 7.2 Zdraví a nemoci



Obr. 2.: Zdraví a nemoci

### 7.2.1 Ledolamka

Celé expresi předcházelo rozdání kartiček ovoce a zeleniny na zem, to jsme s dětmi vyjmenovali, abychom všichni věděli, co tu máme. Každý si měl vzít jednu kartičku a nám všem říct, co drží v ruce a cokoliv dalšího o té věci.

### 7.2.2 Výrazová hra

Tato výrazová hra byla motivována na zeleninu a ovoce, které mají v sobě spoustu vitamínů, které potřebujeme, protože bojují proti zlým bakteriím, kvůli kterým můžeme být nemocní.

Činnost probíhala ve dvojicích, které kreslily na jeden papír A4 za pomocí vodových barev, a úkolem bylo bez předlohy nakreslit tyto zákeřné bakterie, kvůli kterým máme například rýmu, kašel apod.

### 7.2.3 Reflektivní dialog

Pracovalo se ti dobře ve dvojici?

Chtěl bys na obrázku něco změnit?

Ukažte, co jste nakreslili a pokud chcete, můžete nám obrázek popsat (co na něm můžeme všechno vidět)?

#### **7.2.4 Reflexe činnosti**

Při ledolamce děti pojmenovaly skoro všechno ovoce a zeleninu na kartičkách (až na brokolici, na tu si děti nemohly vzpomenout), řekly, že je to ovoce a zelenina. Dále si měli všichni vzít jednu kartičku. Rozebrání kartiček bylo opět bez problémů. Následoval krátký brainstorming na věci, které kdo držel. Někomu trvalo delší dobu, než něco vymyslel.

Dvojice pro výtvarnou činnost utvořily děti samy, ale jelikož byl počet dětí lichý, tak zbyla sama jedna holčička. Té jsem dala na výběr, že se může k někomu přidat, nebo může být ve dvojici se mnou - vybrala si mě. Po celou aktivitu si děti povídaly o tom, kdo co maluje apod. Jedna dvojice chtěla namalovat dva obrázky, takže jsem jim to dovolila, protože oba měli první obrázek velmi rychle namalovaný a někdo byl v malování teprve na začátku. Při kreslení jsem však vyzorovala, že se moc nedomlouvají na tom, co namalují, takže to vypadalo, jakoby si podvědomě celý papír rozdělili na dvě poloviny. Reflektivní dialog proběhl velmi rychle, všechny děti řekly, že se jim s druhým kamarádem pracovalo dobře, nic by na jejich společném obrázku neměnily. Při posledním bodu dialogu každá dvojice ukázala jejich obrázek, každý ukázal také, co konkrétně kdo namaloval. Děti většinou říkaly, že jsou to bakterie, ale k podrobnějšímu popisu nedošlo.

#### **7.2.5 Shrnutí**

Celá tato činnost byla spíše klidnější, nevznikaly žádné větší rozepře, ale objevilo se posmívání některých dětí, když někdo něco povídal nebo někomu trvalo, než řekne vše, co chtěl říct (jeden chlapec v této skupině má problémy s tím, že mluví velmi pomalu a také potichu). Některé děti využily toho, že jejich pravidla zatím neznám tak dobře, takže s chystáním barev, papírů, štětců, vody a dalších potřeb my nepomáhaly všechny a to ani při uklízení stolu, kde jsme malovali (někdo samozřejmě pomáhal). Také se objevilo vyrušování dětí při malování, když zněly věty jako: „My na vás nebudeme čekat, honem!“ nebo „My to máme hezčí jak vy!“ Na jednom obrázku bylo hezké (obrázek zhotovila dvojice, co namalovala dva obrázky), jak se drží dvě bakterie za ruce. Zaznělo také poroučení druhým dětem, co mají malovat, na to však jedno z dětí odpovědělo větou: „My můžeme malovat, co chceme!“ Jak jsem psala už výše, děti se ve dvojicích moc nedomlouvaly, co společně namalují. Při reflektivním dialogu

byla vidět opět netrpělivost některých chlapců, kteří také začali zasahovat do toho, co chtěl někdo jiný říct.

### 7.3 Čert, Anděl a Mikuláš



Obr. 3.: Čert, Anděl a Mikuláš

#### 7.3.1 Ledolamka

Celá činnost začala tím, že jsem dětem přinesla pytel, který byl plný různých předmětů, děti měly uhodnout, co v pytli může být. Děti měly dále vytvořit ze sebe sochu čerta a poté o sobě něco říct (co v pekle dělají, jak se jmenují apod.). Nakonec jsem utvořila skupinky po dvojicích a trojicích, kdy někdo byl sochař a druhý socha, která se dá tvarovat, úkolem tedy bylo vytvořit sochu čerta z kamaráda.

#### 7.3.2 Výrazová hra

Celá skupina byla rozdělena na dvě půlky a úkolem bylo tentokrát vytvoření domečku pro andílky z různých předmětů (látky, chlupaté drátky, stuhy a další).

#### 7.3.3 Reflektivní dialog

Ukázka, popis domečků a kdo na domečku pracoval.

Co se ti z toho, co jsme dnes dělali, nejvíce líbilo?

Bylo ti něco dnes nepříjemné?

#### 7.3.4 Reflexe činnosti

První činností byla pantomima, kdy děti měly ztvárnit každý sám ze sebe sochu čerta a to se dětem velice dařilo. Byli vidět různí čerti, kteří měli vypláznutý jazyk, stáli na jedné noze, takže děti vymyslely spoustu nápadů. Dále se měli popsat a objevovaly

se výpovědi jako například: hodný čertík; zlý Lucifer a vaří v pekle; hodný čertík, který se jmenuje Bertík; čertík, co hraje karty; uklízí v pekle a hraje karty; zlý čert a utírá v pekle prach. Během ledolamky mi děti dokonce řekly naučenou básničku a zazpívaly písničku, kterou měly na besídku. Ledolamka děti natolik bavila, že jsem zlehka obměnila činnost tak, že jsem děti rozdělila na dvě dvojice a jednu trojici. Jejich úkolem bylo „vysochat“ pouze jednu sochu z jednoho kamaráda. Zde se mi líbilo, jak děti jemně nastavovaly a vysvětlovaly kamarádům, jak chtějí, aby vypadali, aby věděli, v jakých pozicích mají být končetiny, hlava, kam se mají dívat, zda mají mít otevřená ústa apod. Bylo vidět, že je činnost pro děti velmi zábavná, takže se ještě jednou a naposledy zopakovala (děti se samozřejmě prohodily). Když jsme přešli k expresi, byla na dětech vidět nedočkavost, co se bude dít dál a co asi tak budou dělat s přichystanými předměty. Když se dozvěděly, že budou ve dvou skupinách vytvářet pokojíčky pro andílky, tak mi začaly říkat, jak budou pokojíčky vytvářet, prohlížely si věci, které měly k dispozici a poté začaly postupně stavět. Celá činnost nakonec skončila tím, že děti dokonce propojily vytvořené pokojíčky cestičkou, protože se někteří hádali o předměty, takže propojením obou staveb se stala jedna velká stavba a nakonec byli všichni spokojení. Při stavění si děti dokonce zpívaly koledu (Rolničky). Při reflektivním dialogu děti radostně ukazovaly, kde stavěla jejich skupinka, kdo postavil jakou část pokojíčku (ozdobení postýlky andílka apod.). Nejvíce děti bavilo vytváření pokojíčku pro andílka a stavění cestičky mezi pokojíčky, dále zde byly odpovědi, že je bavila hra na sochy a sochaře, ale také řekl jeden chlapeček: „Já bych si chtěl hrát příště na zvířátka.“ Při úklidu jeden chlapeček rozdělil každému to, co bude uklízet.

### **7.3.5 Shrnutí**

U některých výpovědí se objevovaly posměšky (hlavně, když mluvil jeden chlapeček, kterému většinou trvá, než něco vymyslí, mluví spíše pomaleji a velmi potichu). Některé děti nerespektují to, že jim chce kamarád něco sdělit a to, že se kamarádovi něco nelíbí nebo mu to není příjemné. Tento den se také stalo, že kamarád bouchl jiného kamaráda po zádech a některé děti se tomu smály. Dále se nic víc nestalo a potyčka dále nepokračovala, každopádně toto byl velice nepříjemný způsob reakce a do prosociálního chování to má samozřejmě velmi daleko. Při výrazové hře byla někde vidět hezká spolupráce, ale také příkazy některých dětí, proběhla hádka o

předmět pro stavbu. Na to však jeden chlapec řekl: „Tak budeme dělat všichni jeden pokojíček!“ Nakonec se stavěla cesta mezi těmito pokojíčky a děti si při její stavbě hezky pomáhaly. Při úklidu jsem viděla děti, které uklízely po celou dobu, někdo nečinně seděl a pozoroval ostatní děti. Ke konci této aktivity jsem zaslechla větu: „Nedělej mi to nebo tě praštím!“

## 7.4 Pohádky



Obr. 4.: Pohádky

### 7.4.1 Ledolamka

Děti se samy rozdělily do dvojic nebo trojic ještě ve třídě a úkolem bylo, aby si jeden z dvojice či trojice zavřel oči, měl je zavřené až do doby, co dojdou do místnosti, kde většinou probíhaly naše artefietické hodiny. Ten, kdo měl oči otevřené, měl za úkol „slepého“ dovést až na místo. Dále jsme si krátce povídali o pohádkách, každý řekl, kterou má rád.

### 7.4.2 Výrazová hra

Náplní hlavní činnosti bylo vytvoření masek dle svého výběru. Děti měly k dispozici tvrdé papíry, nůžky, lepidla a pro vybarvení si mohly zvolit, co samy chtěly, takže bylo k dispozici plno materiálu. Poté následovala krátká hra s maskami, které si měly povídat, seznamovat se, kdo co představuje a další témata, která je napadla.

### 7.4.3 Reflektivní dialog

Jakou masku jsi vytvořil a proč?



Bylo něco, co ti nešlo? Pokud ano, jak jsi to vyřešil?

#### **7.4.4 Reflexe činnosti**

Děti v pořádku došly ve dvojicích a trojici do místnosti, činnost jim podle mého nebyla nepříjemná. Hezky vedly kamaráda se zavřenýma očima, a když došly, tak se začaly smát. Všechny děti tuto část zvládly. Při rozhovoru o pohádkách se velmi objevovala pohádka S čerty nejsou žerty nebo pak Hledá se Nemo, Hledá se Dory, Krteček, o Maxovi atd. Tuto pohádku jsme s ostatními dětmi neznaly a chlapeček, který ji zmiňoval, nám tuto pohádku převyprávěl. Při výrazové hře děti využívaly tvrdé bílé papíry, pastelky a voskovky, nůžky a lepidla. Činnost byla většinou klidná až na občasné hrátky s jejich maskami (strašení se navzájem) a komunikace při práci byla hezká (většinou se týkala hlavně toho, kdo co zrovna vyrábí, co bude na masce dělat atd.). Masky si mezi sebou neustále ukazovaly, i přesto že nebyly úplně dokončené. Ukazovaly je paní učitelce i mladším dětem, které s námi nechodily na artefietické činnosti. Při práci byla vidět veliká snaha a některé masky byly zdobeny propracovanými detaily. Všechny děti vyrobily masky čertů. Dále následovala krátká hra s maskami. Děti se většinou ptaly ostatních, kdo jsou, jak se jmenují, kde bydlí, hezky se oslovovaly a zdravily se. Objevovaly se výpovědi jako: „Jsem čert!“ a druhý na to řekl: „Jé! Tak to se musíme znát, né? Já jsem taky čert!“ „Bydlím v krabici.“ „Bydlím v pytli.“ Při reflektivním dialogu mi děti říkaly, že vyráběly čerty, protože se jim líbí a hodně si chtěly povídat o tom, jak vyráběly masky. Na další dotaz se z časových důvodů už nedostalo, ale myslím, že by mi k tomu děti možná ani neměly co říct, až na občasný hluk nebo případnou pomoc ode mě při vyrábění.

#### **7.4.5 Shrnutí**

Tento den jsem si všimla některých hezkých vět od dětí. Například, když se děti řadily do dvojic a jeden chlapeček zbyl sám, jedna dvojice si toho všimla a nabídla osamocenému kamarádovi, aby šel s nimi ve trojici. Také se jednou za celou aktivitu objevilo tiché posmívání některých chlapců. Výše jsem také psala o strašení mezi sebou. Nemyslím si však, že to bylo někomu nepříjemné, všechny děti se tomu vždy smály a poté strašení oplatily, ale zaslechla jsem pár vět jako: „Budeme dělat strašidelný masky, abysme někoho vystrašili!“ nebo „Budu strašit (jméno)!“ Při stříhání

někdo nešly vystřihnout oči, některé děti mě hezky poprosily, někdo řekl, že potřebuje pomoci nebo si o to řekly takto: „Prosím, dírky do očí!“ Jedno z dětí se svojí maskou také velmi pyšnilo: „Budu mít ocas a budu lepší čert jak vy!“ Při hře s maskami se mi líbilo, že nikdo nezůstal sám stát, nikdo nebyl vyčleněn a nikdo se nikomu neposmíval.

## 7.5 Vánoční čas



Obr. 5.: Vánoční čas

### 7.5.1 Ledolamka

Děti si předávaly vyrobený dáreček a měly povídat všem o svých zážitcích tento týden. Dále hádaly, co v tom dárečku mohlo být, a nakonec byl připravený krátký příběh o dětech, které našly na cestě krásný jehličnatý strom a rozhodly se ho ozdobit.

### 7.5.2 Výrazová hra

Výrazové hře předcházelo povídání o vánočním stromečku, dárcích a o tom, kdo je nosí, a následná motivace, protože předmětem tohoto tvoření byl Ježíšek. Úkolem bylo ho společně ztvárnit za pomoci různého materiálu. Nejprve si děti ve dvojicích

losovaly, co konkrétně budou na Ježíškovi dělat (nohy, ruce, hlavu a tělo), a pouze vylosované části těla se měly věnovat, ale stále bylo jejich úkolem vytvořit jednu postavu.

### **7.5.3 Reflektivní dialog**

Co sis vylosoval za kartičku? Proč jsi tuto část těla, která byla na kartičce, takto ztvárnil a na co ji Ježíšek má?

Z čeho jsi měl při stavění Ježíška největší radost a co se ti podařilo?

Tvořilo se ti dneska dobře?

### **7.5.4 Reflexe činnosti**

Než jsme začali s první aktivitou, bylo mi hned jasné, že to nebude úplně jednoduché, děti byly nedočkávané a těšily se, protože bylo před Vánoci. Ze začátku vyprávěly o svých zážitcích: jak dělaly ve školce sněhuláky, že měly besídku, ale také mě velmi překvapilo, když jedna holčička zavzpomínala na naši minulou činnost a řekla, že se jí líbilo, jak jsme vyráběli masky. Další příjemnou informací bylo: „Já jsem rád, že jsem šel do školky.“ Děti také uhodly, co se ukrývá v dárečku, který si při povídání posílaly a samozřejmě zjistily, že se jedná o mýdlo (dáreček byl voňavý). Já jsem poté pokračovala tím, že v tom je sice voňavé mýdlo, ale také pohádka. Tu jsem jim stručně převyprávěla (bylo vidět, že děti nevydrží delší sezení na místě, takže jsem chtěla přejít k rušnější činnosti). Při sestavování postavy Ježíška bylo samozřejmě zapotřebí mé pomoci dětem a trocha organizování, protože se každý soustředil na to, co je jeho úkolem. Šlo o sestavení jednoho díla, i přestože byly děti na skupinky. Všichni se hezky zapojili. Nikdo nebyl odstrčen ze hry, takže byla vidět snaha o spolupráci, až na pár problémů, jako je přetahování se o věci a hlučnější chvíle. Bylo vidět, že děti myslí také na estetickou stránku jejich tvorby. Myslely na různé detaily („Měly by tam být fousy!“ Tomu se začaly děti smát a odpověděly: „Né, Ježíšek přece nemá fousy!“ A poté ostatním došlo, že to koneckonců záleží na skupince, která má vytvořit obličej) a ozdobení oblečení. Při reflexi dnešních činností každý řekl pravdivě, na čem pracoval a k čemu to je nebo může být („My jsme dělali ruce a ty má, aby mohl něco držet.“). Na další otázku se mi dostalo odpovědí jako: „Měl jsem radost, že se nám povedlo Ježíška udělat.“ „Mně se líbilo, jak jsme zdobili Ježíška.“ „Jak jsme udělali oblečení Ježíška.“

Všem se prý tvořilo dobře, ale někdo z dětí zmínil: „Mně se nelíbilo, jak mi „on“ vzal ty dřívka!“

### 7.5.5 Shrnutí

Na začátku celé činnosti se opět objevovaly posměšky pár kluků, ale dostalo se jim zpětné reakce od spolužáka: „Kluci, nasmějte se mu!“ Za to jsem byla moc ráda, protože se dokázal chlapec za svého kamaráda postavit a také mu ho bylo líto. O mnou nachystané předměty se děti také párkrát přetahovaly, ale vyřešily to například hledáním stejného nebo podobného předmětu, ale také si dokázaly negativně odpovídat („Tak jsi to tady neměl nechávat!“). Celou expresi doprovázely typické dětské vtípky (opakování legrační slova, slovních spojení apod.), takže se poměrně nasmály, ale jediné, co bylo potřeba mírnit, byly hlučné chvíle při práci (mírnila jsem já nebo i samy děti, například: „Ticho! Já teď přemýšlím, jak udělat pus!“). Pokud někdo potřeboval s něčím pomoci, buď poprosil o pomoc kamaráda, nebo některé děti chodily za mnou s prosbou. Dále se objevily věty jako: „Nešlapej po Ježíškovi!“ „Jé, to se ti povedlo!“ „ Ty se pořád jenom směješ.“ A hned se smáli všichni. Tento den byl tedy doprovázen smíchem a legračních chvil.

## 7.6 Vesmír



Obr. 6.: Vesmír

### 7.6.1 Ledolamka

Zahajovací činnost spočívala v prohlížení oblečení kosmonauta (připraveno za pomoci různého oblečení ve stříbrných barvách nebo oblečení se třpytkami) a

uhodnutí, že patří právě kosmonautovi, a dále ve výrobě cedulek na nalepení na tričko. Na cedulce mohlo být napsané jméno nebo nějaký obrázek.

### **7.6.2 Výrazová hra**

Přechod na další činnost doprovázela motivace, že odlétáme ve vesmírné raketě za poznáváním vesmíru. Celá výrazová hra měla dva hlavní úkoly. Tím prvním bylo nakreslení nějaké věci z vesmíru voskovkami, řekli jsme si také možné tipy. Druhý úkol spočíval v nalepení obrázků dětí na dvě větší čtvrtky tvrdého papíru, které se měly pomalovat voskovkami a vodovými barvami. Použity byly dvě čtvrtky, protože děti byly rozděleny na dvě skupiny.

### **7.6.3 Reflektivní dialog**

Co jste se skupinkou namalovali, popiš, co na vašich obrázcích můžeme vidět.

Jak se ti líbilo společné malování?

Pracovalo se ti lépe ve skupince, nebo když jsi maloval sám?

### **7.6.4 Reflexe činnosti**

Celá aktivita byla velmi klidná, děti měly velkou radost z nabízené činnosti a byla velká legrace. Když měly uhodnout, čím může být oblečení, tak se k výsledku za mé pomoci a popostrkování dostaly. Při výrobě vlastních cedulek na oblečení děti volily napsání svých jmen a poté ozdobení cedulky (například nakreslení české vlajky) a zajímalo je, jak své cedulky namalovali ostatní kamarádi. Od ledolamky k expresi jsme „přelétli ve vesmírné raketě“, než se každý pustil do malování, tak jsme si zopakovali, co patří do vesmíru (předkládané návrhy: marťani, létající talíř, raketa, kosmonaut, hvězdičky, planety atd.). Při malování samy od sebe říkali ostatním, co malují. Obrázky byly různé, na každém bylo namalováno něco jiného, některé obsahovaly krásné a propracované detaily. Jeden chlapec během tohoto prvního úkolu vyprávěl pohádku o vesmíru a všichni ho bez rušení poslouchali. Poté děti nalepovaly obrázky k čistým papírům. Dva chlapci nalepení odmítli, protože si chtěli obrázek vzít domů, ostatním dětem to nevadilo, takže nebyl problém toto více řešit a kluci si obrázky vzali. Při společném malování se domlouvali, měli také zajímavé nápady. Když domalovával poslední chlapec, tak se šly děti podívat, co na svém výkresu dodělával. Obrázky si

vzájemně chválily. V reflektivním dialogu děti popisovaly, co se jim podařilo vytvořit (planety, česká planeta, hvězdičky, planeta „Jó“). Také jsem doplnila jeden dotaz ohledně toho, zda nám dva chlapci, kteří nelepili své obrázky k ostatním, své výtvary ukážou. Jeden z nich odpověděl: „Né, díky.“ ale po chvíli nám obrázek jeden z nich ukázal. Dětem se společné tvoření líbilo, protože malovaly planety a vybarvovaly je. Jedna hezká odpověď chlapce zněla: „Mně se líbilo, co namalovali kluci.“ Co se týče dotazu, kde se dětem pracovalo lépe, tak všichni řekli, že jim bylo příjemnější, když pracovali společně s dalšími dětmi.

### **7.6.5 Shrnutí**

Když děti hádaly, čím mohlo být oblečení, hezky spolu komunikovaly, vyvracely názory kamarádů, ale nestalo se, že by konverzace přešla do hádky nebo se vyskytly nějaké posměšky za myšlenky ostatních. Posměšky se neobjevily ani za situace, kdy jedno z dětí řeklo, že se mu něco nepovedlo. Než jsme odcházeli do jiné místnosti, nevšimla jsem si, že si někdo nestihl nalepit cedulku, ale všiml si toho jiný kamarád. Šel mi tedy říct: „Ještě počkejte, on nemá cedulku.“ Jeho reakce byla moc hezká. Při expresi měl skoro každý hned promyšlené, co bude kreslit, až na jednoho chlapečka, tomu však ostatní radili, co by mohl nakreslit. Také se stalo, že se starší kamarád smál tomu mladšímu za jeho nápad, reakcí byla věta: „Nesměj se!“ Myslel to vážně a byl velmi smutný. Ten, co se posmíval, se sice kamarádovi neomluvil, ale ani v tom nepokračoval. Musím zde také zmínit velmi důležitou situaci, kdy jeden tišší chlapeček s problémy v komunikaci přišel se svým nápadem namalovat s ostatními kamarády velkou planetu. Jeho nápad byl s radostí přijat a na chlapci bylo vidět, jak je z toho nadšený, do činnosti se nádherně zapojil, nebál se říct o pomoc. Například proč není vidět, co zrovna maluje. Dostalo se mu této odpovědi: „No protože je to bílá, tak ta tam nemůže být vidět.“ Chlapec se stal tento den podle mě středem pozornosti, bylo vidět, že se cítí opravdu dobře a konečně dokázal obstát a uspokojit své potřeby (sounáležitost se skupinkou, uznání od skupinky – za jeho nápad s planetou a možná také seberealizaci – protože do té doby byl spíše ten, který se vždy podřídil, do ničeho nezasahoval a nyní se dokázal z této pozice posunout o kousíček dál). Objevila se však i jednou věta: „My to máme hezčí jak vy!“ Ale dále se konverzace v tomto duchu nerozvíjela, spíše děti hovořily o tom, co plánují malovat. Dnes se tedy většina dětí

zastávala dobrého a slušného chování („Nekřič na ně, (jméno), oni tam můžou mít barvy, jaký chtějí!“).

## **7.7 Zimní radovánky**

### **7.7.1 Ledolamka**

Děti si předávaly bílou plyšovou kouli, kdo ji držel, ten mohl ostatním sdělit své zážitky z posledního týdne.

### **7.7.2 Výrazová hra**

Náplní hlavní činnosti bylo vyrábění sněhu. Sníh se vyráběl z bílého papíru tak, že se trhal na malé kousky, které tak představovaly vločky. Vyrobené vločky poté děti vyhazovaly nad sebe nebo si s nimi mohly různě hrát.

### **7.7.3 Reflektivní dialog**

Líbilo se ti vyrábění sněhu?

Z čeho jsi měl dnes největší radost?

### **7.7.4 Reflexe činnosti**

Než se přešlo k samotné ledolamce, tak děti hádaly, co je ten bílý kulatý předmět. Předhazovaly návrhy jako ježek, obludka, míček apod. Když děti vyprávěly své zážitky, tak se zmiňovaly hlavně o tom, co dělaly s rodiči (byli nakupovat a mamince koupili kytku, mají nové morčátko Filípka) nebo jak si hrály se sněhem. Dále bylo dětem prozrazeno, co dnes budeme dělat a to je velmi překvapilo. Neuměly si hru se sněhem ve školce představit, ale bylo jim vysvětleno, jak to celé bude. Souhlasily s tímto nápadem, i když někdo z nich měl obavy, že to nebude umět. Do trhání papíru se všichni přidali, děti začaly během práce zpívat písničky (Skákal pes, Bude zima) nebo si společně povídaly (například o tom, kdo jaké má vyrobené vločky – malé či velké). Ke konci přípravy sněhu byli všichni nedočkaví, až si se sněhem budou moci hrát, ale nejvíce se těšili, až sníh budou vyhazovat. Při hře se sněhem panovalo velké nadšení a legrace. Hra se několikrát opakovala. Úklid byl provázen typickými dětskými vtípky. Vyrábění sněhu se líbilo všem dětem („Dneska tady bylo zase veselo.“) a odpovědi na

druhý dotaz byly různé. Někdo měl více radost z vyrábění, někdo zase ze hry se sněhem a někdo řekl, že se mu líbilo všechno.

### 7.7.5 Shrnutí

Tento den bylo od dětí pěkné, že se hezky zeptaly kamaráda, co řekl, když mu třeba nerozuměly, protože mluvil potichu nebo měl chyby v řeči. Když si během hlavní činnosti chtěly děti zpívat, tak chvíli trvalo, než se domluvily, co si vlastně chtějí zazpívat. Zpěv byl střídán konverzací na různá témata. Jeden chlapec si vzal všechny papíry, které byly k dispozici, protože je chtěl všechny sám roztrhat, na to však zareagoval druhý chlapec: „(jméno), ty jsi fakt hladovej!“ Ale nic nepřešlo v hádku a chlapec papíry vrátil a také bylo vidět, že se trochu zastyděl. Celkově byla činnost veselá a bez konfliktů.

## 7.8 O ptáčcích



Obr. 7.: O ptáčcích

### 7.8.1 Ledolamka

Úvodní činnost byla zaměřena na zpěv ptáčků. Když jsou ptáčci veselí, tak zpívají vysoké tóny, pokud jsou smutní, tak zpívají hluboce. Prvně jsem zpívala já a děti hádaly náladu, poté jsem říkala, jakou mají náladu ptáčci a děti podle toho zpívaly. Každá část byla několikrát zopakována.

### 7.8.2 Výrazová hra

Děti měly za úkol nakreslit ptáčky pastelkami a těmto ptáčkům postavit domeček za pomoci plastových tyček.



### 7.8.3 Reflektivní dialog

Popište váš domeček a řekněte, co na něm lze vidět.

Jak se ti dnes hra líbila?

Jak se ti hrálo s ostatními dětmi?

### 7.8.4 Reflexe činnosti

Než se předešlo k samotné ledolamce, tak probíhala ukázka pírek a děti si je se zájmem prohlížely (všímalý si jejich hebkosti, barvy, někdo dokonce prohlásil, že voní). Poté jsme si povídali o tom, kde se taková pírká mohou vzít. Děti hezky popisovaly postup, jak se k nám mohou taková modrá pírká dostat („Jsou kupovaná a oni je nasbírají u slepic nebo někde po zemi, pak mají skladovnu pírek a pak je dovezou kamionem do obchodu.“). Děti navázaly také na téma, na co ta pírká vlastně mají (na létání, aby jim bylo teplo, schovávají si v nich svoje miminka). Činnosti obsažené v ledolamce dětem šly velmi dobře. Do místnosti jsem poté přinesla tvrdé papíry a pastelky. Děti hned uhodly, že by každý mohl namalovat nějakého ptáčka. Nebylo nutné nic vysvětlovat a všichni si začali rozdávát papíry. Kreslení bylo klidné, někdy bylo v místnosti veliké ticho, a co se týče konverzace, tak si děti navzájem ukazovaly, jak a co malují (orel, papoušci a kos). Když všichni dokreslili, tak jsme výkresy poskládali vedle sebe a zeptala jsem se dětí, zda by jim mohla být také zima. Na to děti odpovídaly: „Jo, někteří nemají domeček a sedí na drátkách.“ „Mohou si najít nějakou díru ve stromě.“ „Tak můžeme postavit ptáčkům domeček.“ Děti se tak vrhly na stavění domečků z plastových tyček. Prvně jsem myslela, že budou všichni společně, ale nakonec byla jedna tříčlenná skupina a dvě děti stavěly samy. Stavění bylo pro děti legrační, opět vymýšlely různé vtipy, kterým se pak smály (například: „To bude hotel pro ptáčky!“). Domečky byly stavěny spíše jako obraz, pouze jeden chlapec se pustil do třírozměrného domku. Stavby probíhaly bez problémů až do doby, kdy se vyčerpaly všechny tyčky, ale děti se zvládly dohodnout. Při reflexi tříčlenná skupina popisovala, co můžeme vidět a do popisu se přidal každý (nebyl jen jeden mluvčí, což je dobře). Dále popisovali své stavby i chlapci, kteří se odtrhli od skupiny a toto jsou nejzajímavější nápady, které uskutečnily: balkón, zvonek, postel, komíny, ale také

ohňostroj. Podle výpovědí se dětem činnosti líbily, všichni byli spokojení a velké zalíbení viděli v tom, že si mohli sáhnout na pírkó.

### 7.8.5 Shrnutí

V činnostech (hlavně při stavění domečků) bylo vidět to, že když někdo někoho jen málo a omylem bouchl nebo něco rozbil, tak se hezky omluvil. Toto jsem v prvních artefietických činnostech neviděla, a proto se děti na sebe dost často zlobily. Dalším rozdílem bylo kreslení s pastelkami. Dnes si děti postupně půjčovaly pastelky, ale také je hned vracely. Nikdo si nehromadil pastelky pouze pro sebe nebo kamaráda. Pokud potřeboval někdo pomoci, tak mě poprosil. Hezké bylo také to, jak děti přemýšlely nad ptáky, kteří jsou venku, takže bychom jim mohli něco postavit. Netvořily pouze domečky, ale také komín s krbem, aby si ptáčci mohli udělat teplo. Když bylo málo tyček, tak se skupinka tří chlapců domluvila na tom, co tolik nepotřebují a své tyčky dali kamarádům, kteří je potřebovali. Za zmínku ještě stojí dvě odpovědi z reflektivního dialogu: „Líbilo se mi, jak jsme pomohli klukům.“ „A mně se líbilo, jak mi kluci pomohli.“ Činnosti byly tedy většinou klidné, někdy nebylo jednoduché se domluvit, ale nakonec to děti doopravdy zvládly (bez mé pomoci).

## 7.9 Hudba



Obr. 8.: Hudba

### **7.9.1 Ledolamka**

Pod šátkem byla ukryta flétna, úkolem bylo si ji pořádně nahmatat a uhodnout, o jaký předmět jde. Poté flétna kolovala a každý měl k flétně cokoliv říct (co o ní ví, že viděl někoho, kdo na ni hrál apod.).

### **7.9.2 Výrazová hra**

Úkolem hlavní činnosti bylo stříhat látku na menší kousky a ty pak následně lepit na nakreslenou notu.

### **7.9.3 Reflektivní dialog**

Jak se ti dnes tvořilo?

Bylo něco těžkého, nebo co ti nešlo?

### **7.9.4 Reflexe činnosti**

Je nutné předem dodat, že se činnosti zúčastnili pouze dva chlapci, protože byly ostatní děti nemocné a nikdo nemohl předvídat, že by mohly děti zrovna tento den ve velkém počtu chybět. Činnost se však i za těchto podmínek uskutečnila, protože mě oba chlapci viděli a nebylo by hezké ani moudré ze školky odejít.

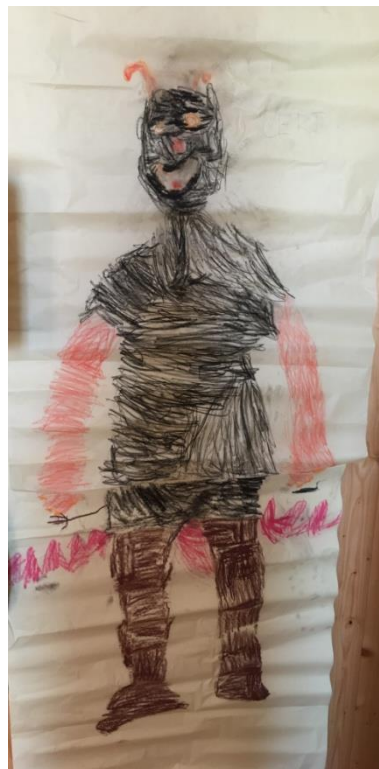
V zahajovací hře se podařilo chlapcům okamžitě uhodnout, že je pod šátkem flétna. S čím však měli problém, bylo vymyslet něco k tomuto předmětu, a proto jsem mluvila první já, aby věděli, jak by to mohlo vypadat. Poté už kluci dokázali vymyslet různé nápady nebo zavzpomínat, zda flétnu někdy viděli („Viděl jsem hrát na flétnu nějakou holku u babičky.“ „Na flétnu se dají zahrát písničky, třeba Skákal pes nebo Jede auto z kopečka...“). Kluci byli velmi nedočkaví na hlavní činnost, protože už viděli velkou krabici s látkami. Než se pustili do stříhání a lepení, tak si látky nejprve zaujatě prohlíželi a osahávali si je. Stříhání šlo chlapcům ze začátku těžko, ale po chvíli už nebyl problém (potíže v jemné motorice – jak látku i nůžky držet a výběr nůžek). Děti měly velkou radost z různých druhů látek. Nastříhané kusy lepily bez velkého přemýšlení a domluvy různě vedle sebe. Nedávaly dohromady něco konkrétního a spíše jen říkaly například: „A teď přijde na řadu třeba modrá.“ Práce s látkou se jim tak moc zalíbila, že mě děti poprosily, abych každému ustříhla kousek látky, a ten jsem jim na konci dnešních aktivit samozřejmě dala. V reflektivním dialogu jsem se dozvěděla,

že se klukům pracovalo dobře, dále přišli s nápadem, že by se mohly příště nalepit nějaké korálky, kamínky nebo ozdoby. I přes počáteční problémy se stříháním mi bylo řečeno, že dnes nebylo nic složitého.

### 7.9.5 Shrnutí

Látky vzájemně ukazovali, aby i ten druhý mohl vidět a sáhnout si na ně. Také si ze začátku hezky pomáhali („Pomůžeš mi s tímhle, prosím?“). Spolupráce byla velice klidná a dnes hodně tichá vzhledem k počtu dětí. Ty bez rozmyšlení a velkého pobízení mi ochotně pomáhaly se skládáním látek a rovnáním zpět do krabice. Pokud viděly nějaký odstřížek na zemi, nečekaly, že by to uklidil někdo jiný.

## 7.10 Masopust



Obr. 9.: Masopust

### 7.10.1 Ledolamka

Náplní ledolamky bylo posílání klubíčka tak, že se vymoťovalo a ke komu se dostalo, tak držel provázek, každý mohl klubíčko poslat komukoliv, takže se vytvořila

malá síť. Ten, kdo držel klubíčko, měl také za úkol říct, jak se jmenuje, co rád dělá a co má rád.

### **7.10.2 Výrazová hra**

Děti se rozdělily na dvě skupiny. Prvním úkolem každé skupinky bylo obkreslit na velký papír jednoho kamaráda ze skupiny. Dalším úkolem bylo se dohodnout se všemi na tom, jakou masku na nevybarvenou figuru namalují prašnými křídami a nakonec společně postavu vybarvit tak, aby představovala domluvenou masku.

### **7.10.3 Reflektivní dialog**

Co jste nakreslili za masku a co ta maska umí nebo dělá?

Jak se ti dnes tvořilo ve skupince?

### **7.10.4 Reflexe činností**

Úvodní činnost dětem většinou šla, některým chvíli trvalo, než něco vymyslí, takže jsem dětem pomáhala nebo se jich doptávala. Než se přešlo na kreslení, tak jsem děti upozornila na to, jak se s těmito pastely kreslí, na co je potřeba dát pozor (aby se křídly nepolámaly nebo si nepošpinili moc oblečení apod.), jaké jsou možnosti využití, a to děti respektovaly a chápaly. Skupiny se hezky domlouvaly na tom, co vlastně nakreslí, což se jim podařilo. Jedna skupinka kreslila Spidermana a druhá čerta. Při kreslení se všichni domlouvali, co a jak nakreslí, kdo bude na jaké části pracovat. Děti komunikovaly nejen s dětmi ze skupiny, ale také s dětmi z druhé skupiny. Ty se také různě radily („Vy tam nemáte ocas.“ Někdo z druhé skupiny řekl, že ten není přes čerta vidět a na to radící skupina řekla: „No to je pravda, a nebo ho můžete namalovat vedle něho.“ Druhé skupině se nápad zalíbil a ocas nakreslili.). Také dokreslily pozadí obrázku (oheň u čerta, pavučiny atd.). Výrazová hra byla podle dětí těžká, ale braly ji jako výzvu a samozřejmě zábavu („To bylo těžký, ale je to hezký. Ten náš čert totiž vypadá jako doopravdickej, já se ho skoro bojím.“). Při reflexi obě skupiny popsaly, co a jak nakreslily, co jejich maska dovede („Náš čert může házet ohnivý koule.“). Všem se podle odpovědí pracovalo dobře.

### **7.10.5 Shrnutí**

Na celé expresi se mi moc líbilo, že si obě dvě skupiny dokázaly půjčovat křídly (byla k dispozici pouze jedna sada pastelů). Skupiny se domlouvaly, jak a co budou kreslit. Děti předkládaly své návrhy a vždy vyhodnotily, co bude nejlepší. Také si hezky pomáhaly („Já chci právě pomoci jemu, víš.“). Uznávaly nejen své dílo, ale také dílo druhé skupiny. Pokud nějaký kamarád namaloval něco jinak nebo něco pokazil, tak to kamarády třeba mrzelo, ale nestalo se, že by se děti hádaly, mračily se na sebe apod. Respektovaly nejen mě, ale většinou i ostatní děti. Samozřejmě se někdo dokázal vychloubat tím, co dokázal, ale celé to proběhlo v pár větách a více se tomu nikdo nevěnoval (například: „My to budeme mít dřív, jak vy ...“ Na to někdo odpověděl: „No to nevádí, (jméno).“ a poté už bylo ticho.).

## 8 VÝSLEDKY

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda mají artefiletické činnosti vliv na rozvoj prosociálních vztahů u předškolních dětí. Na základě určených výzkumných otázek byl kladen záměr také na pozorování vztahů vybrané skupiny dětí, zda se mohou zlepšit a nakonec také na to, jaký vliv mohou mít artefiletické činnosti na odlišnou skupinu dětí (výzkumná otázka byla doplněna v průběhu výzkumného šetření). Podle Gavory (2006) totiž kvalitativní výzkum nemá na počátku zkoumání striktně a podrobně stanovený projekt, ale stanoví se pouze rámcový výzkumný projekt a ten se v jeho průběhu doplňuje a nabývá tak na konkrétnosti. Výzkumný projekt na začátku výzkumu tedy není pevně stanoven, ale je flexibilní.

### **Jak se mohou zlepšit vztahy předškolních dětí za pomoci artefiletických činností?**

V práci s dětmi a následném pozorování jejich chování zaznamenaném na natočených videích, bylo zjištěno, že lze vidět náznak zlepšení vztahů ve skupince dětí. Děti malovaly při prvních setkáních spíše vedle sebe, jakoby si papír rozdělily na dvě poloviny, většina dětí šla do společné aktivity spíše sama za sebe. Samozřejmě se děti velmi dobře znaly a při volné hře si spolu povídaly, ale při této složitější a novější metodě hry se nedokázaly vzájemně respektovat. Například braní pastelek pro sebe, posměšky na ty samé děti apod. Náznak zlepšení vztahů dětí bylo postřehnuto v posledních činnostech (nutno také přihlídnout, že ne vždy se sešlo všech osm dětí). Byla vidět domluva mezi dětmi, co budou kreslit na společný papír, pomoc a odpovídání na dotazy kamaráda, kterého dříve spíše ignorovali atd. Za zmínku stojí určitě osmá činnost o ptácích, kdy se například děti rozdělily samy. Jedna skupina a dva chlapci, kteří nechtěli být s dalšími dětmi, takže byli sami za sebe. Děti měly stavět pro své ptáky obydlí, ale bylo méně tyček na jejich stavby, děti dokázaly vše promyslet a snažily se své tyčky uvolnit kamarádům. Velice důležitá byla poslední činnost o Masopustu. Skupiny se mezi sebou domlouvaly na půjčování pastelů (byla k dispozici pouze jedna sada), děti pomáhaly slabším kamarádům, více se respektovaly navzájem atd. Také lze vidět rozdíl ve dvou rozhovorech, které jsem s dětmi vedla na začátku a na konci celého období, kdy jsem do mateřské školy docházela (rozhovory byly natočeny a následně přepsány do příloh této bakalářské práce). V úvodním rozhovoru tři děti zmínily, že by nedokázaly malovat s kamarády na jeden papír a v závěrečném

rozhovoru řekly, že by si to dokázaly představit, odpovědi dětí byly také delší: „Jo, že jsme namalovali společnej velkej obrázek.“ „Jo, mně by se líbilo, že to je dohromady.“ Další dotazy se týkaly toho, zda by je bavilo povídat o obrázku svém i kamarádů, ale to si skoro každý dokázal představit i při úvodním rozhovoru až na jednoho chlapce, odpovědi byly v závěrečném rozhovoru také spíše jednoslovné, ale jedna byla delší a poměrně zajímavá: „Jo, aby věděl, co maluju.“ Hezký rozdíl lze také vidět u otázky: „Co bys dělal, kdyby chtěl kamarád na váš společný obrázek nakreslit něco a tobě by se to nelíbilo?“ Ze začátku se objevovaly odpovědi jako: „Řekl bych to paní učitelce.“ Někteří nedokázali odpovědět. V závěrečném rozhovoru však děti odpovídaly například: „Tak bysem mu řekla, aby to tam nemaloval.“ O okamžitém informování paní učitelky nikdo z dětí nemluvil, takže je hezké, že by se děti nejprve snažily problém vyřešit samy a poté by zřejmě poprosily paní učitelku, což je samozřejmě správně, protože nesmí být nikdo znevýhodněn. Na toto navazuje další otázka: „Co bys dělal, kdyby kamarád pokazil vaši společnou práci?“ Opět zde byly hlavně odpovědi, že by to děti řekly paní učitelce, v malování by nepokračovaly nebo by vše tomu druhému oplatily. V závěrečném rozhovoru je hezky vidět, že děti dokázaly nad tímto problémem více přemýšlet a snažily se lepší cestu: „No tak by se vzal nový papír a namaloval bych to samé a kdyby mi to chtěl sebrat, tak bych mu to sebral a dal bych to někam, kde se nedostane.“ „No tak kdyby to polil, no tak se to dá na topení a ono by to uschlo, to jde.“ „Tak bysme to dyštak gumou nebo něčím setřeli.“ „Tak já bych to udělal na jinačí papír.“ „Já bysem řekl, že se to nedělá a pak bych řekl, že pak namalujem plno dalších obrázků.“

### **Jaký vliv má artefietika na prosociální chování předškolních dětí?**

Dále byl brán zřetel na rozvoj prosociálního chování této skupiny dětí. Zde lze vidět o něco slabší pokrok v rozvoji jejich vztahů. V prvních činnostech, jak již bylo psáno výše, bylo možné často zahlédnout posmívání se druhým, nerespektování druhých, a to hlavně tišších a slabších dětí. Pokud se nerespektovaly děti podobných povah, tak spíše soupeřily a ani jeden nechtěl spor prohrát, někdy se objevovaly příkazy a menší hádky nebo bouchnutí kamaráda. Ke konci setkávání se neodbouraly všechny negativní projevy chování, ale některé ano. Za velmi dobré se dá určit



redukování posměšků, více respektu k druhým, zlepšení empatického cítění a následná pomoc, rady, ale také zastání se kamaráda v nevhodné situaci.

**Jaký vliv mohou mít artefiletické činnosti na různorodou skupinu dětí (ve smyslu jejich odlišných vlastností, temperamentu, stupni vývoje řeči, myšlení apod.)?**

Použití artefiletických činností lze na základě této zkušenosti doporučit i pro skupiny, které tvoří odlišné předškolní děti mateřské školy, ve smyslu odlišnosti jejich temperamentu, osobnostních rysů, vývoji poznávacích, citových a volních procesů, socializaci do určité společnosti a odlišnosti v jejich schopnostech. Důkazem je zlepšení vztahů a prosociálního chování vybraných dětí. Usuzuji tak na základě pozorování dětí při činnostech a poté pro přesnější vyhodnocení zpětné pozorování dětí na pořízených videích a zachycení konkrétních situací popsaných v kapitole č. 7. Je však nutno dodat, že pro realizaci artefiletické činnosti je potřebné činnosti promýšlet s ohledem na konkrétní děti a jejich zvláštnosti a neméně důležitý je také přístup pedagoga při těchto činnostech. Zapotřebí je získat určité zkušenosti s artefiletikou a za těmito zkušenostmi je potřeba se ohlížet, tedy evaluovat realizované činnosti, dále přemýšlet nad novými možnostmi vylepšení, například zlepšovat a rozvíjet komunikaci s dětmi, motivovat, zajímavě podněcovat děti k činnostem a vyvarovat se manipulaci. Artefiletické činnosti mohou mít tedy velmi dobrý vliv na takto odlišné děti, pokud k nim přistupujeme tak, jak jsem se snažila popsat zde.

## 9 DISKUZE

Díky pozorování, následnému sledování pořízených videozáznamů artefiletických činností, reflektivních dialogů a dvou rozhovorů jsem zjistila, že artefiletika může mít na děti pozitivní vliv, co se týče jejich vztahů, rozvoje prosociálnosti a použití ve skupině odlišných dětí. Patří k tomu ovšem také správný osobnostní a respektující přístup pedagoga k dětem. Nahraná videa pro mě byla velmi dobrým předmětem evaluace, uvědomila jsem si spoustu svých chyb, které jsem se snažila vyřešit, a promýšlela, co příště udělat lépe a čemu je potřeba se spíše vyhýbat.

To, jak se více upevnily a zlepšily vztahy těchto dětí, přisuzuji nejvíce tomu, že děti měly možnost intenzivní spolupráce v mnohem menším okruhu dětí než obvykle. Při těchto aktivitách zjistily, jak je hezké spolupracovat s ostatními na určitém cíli a to, že není potřeba vytvářet hádky, ale je zde možnost se společně domluvit. Dále je možné, že jsem na děti měla vliv i já. Na konci reflektivního dialogu jsem se k celé práci vyjádřila také já a snažila jsem se dětem předkládat hlavně ty hezké poznámky o jejich práci („Bylo hezké, jak jste se dokázali dnes domluvit na ...“ „Dnes se mi moc líbilo, jak jste pomohli kamarádovi s ...“).

Rozvoj prosociálního chování u dětí připisuji hlavně napodobování určitých vzorců chování některých dětí. Někdo byl zvyklý používat zdvořilá slova (prosím, děkuji apod.) již od začátku našich setkání, někdo vykazoval větší míru empatie, takže následně dokázal chápat děti a jejich nevýhodnou situaci a je určitě možné, že ostatní děti, kterým některé tyto aspekty chyběly, je postupně začaly přijímat. Samozřejmě jsem se na konci našich setkání vyjadřovala i na toto téma prosociálního chování („Bylo hezké, jak jsi půjčil kamarádovi ...“ „Dnes jste si všimli, že se kamarádovi nelíbí ... a bylo hezké, že jste mu to pak nedělali...“). Toto tedy mohlo také přispět k většímu prosociálnímu chování.

Co se týče toho, zda je vhodné využít artefiletiku ve skupince různorodých dětí, tak si myslím, že je tento přístup vhodný, pokud pedagog přistupuje k dětem s osobnostním přístupem. Děti se za pomoci artefiletických činností učí spolupráci, protože má každá skupina vlastní cíl své práce, který se snaží splnit pro potěšení z práce, radosti ze společného výtvaru apod.

Samozřejmě je také důležité pamatovat na určitá rizika v případě využití artefiletiky. Ty vidím hlavně v tom, že by tyto aktivity mohly být pro některé děti nepříjemné. Důvody tohoto cítím v tom, že artefiletika zahrnuje velkou míru spolupráce, mohly by nastat velké rozpory mezi jejími účastníky v domluvě na společném cíli. Do toho by někteří pedagogové mohli velice zasahovat, manipulovat děti nebo jim dokonce rozkazovat věci, se kterými by se děti absolutně neztotožňovaly. Tím by tedy vznikl odpor k těmto aktivitám. Mohly by se zhoršit vztahy mezi dětmi, až by vše přešlo k posmívání, dělání naschválů apod. Je tedy důležité realizované činnosti správně evaluovat a být empatický. Pokud pedagog narazí na problémy při své evaluaci, měl by nad nimi přemýšlet a vyzkoušet jiné alternativy řízení činnosti, které by účastníkům artefiletiky byly příjemnější. Nelze přehlížet ani nejmenší problémy, protože ty by se mohly negativně vystupňovat.

Jak jsem se již zmínila v kapitole č. 7, vycházela jsem z knih *Výtvarné čarování: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky* od autorů Slavíková, Hazuková a Slavík (2010) a *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky* od Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2015). V těchto knihách jsou mimo teoretický podklad také náměty na ledolamky, které jsem pro svoji činnost vždy využila. Vstup do celé činnosti byl díky těmto ledolamkám pro děti snazší a zajímavější, protože byly také velice zvědavé, co budou mít za úkol tentokrát. Náměty na výrazovou hru jsem se snažila obměnit tak, aby vyhovovaly dětem a aktuálním tématům. Držela jsem se však předložených postupů artefiletických činností. Například nakreslení obrázku, poté spojení dětí do skupin, připojení obrázků dětí k sobě a společné dokreslení volného prostoru. Otázky reflektivního dialogu jsem vybírala závisle na konkrétních činnostech. Části artefiletické činnosti jsem brala dle těchto knih závazně, protože mají autoři s artefiletikou bohatou zkušenost a sebe pojímám stále jako začátečníka. Dle mého názoru je průběh těchto aktivit vhodně nastaven. Dané části artefiletické činnosti se tímto také odlišují od klasických výtvarných činností, proto jejich zařazení důležité.

Krejčí (2015) ve své bakalářské práci uvádí, že nemůže s jistotou říci, jak přesně artefiletické činnosti ovlivňují děti a jejich vztahy, ale také uvádí, že bylo realizováno pět aktivit, také nepracovala vždy se stejnou skupinou dětí (vždy nechala prostor dětem, aby se rozhodly, zda se chtějí aktivity účastnit) a neměla tak možnost každé

dítě lépe poznat. Na základě mé zkušenosti určitě malý posun vidím, ale já měla některé výhody, které mi usnadnily práci. Děti jsem znala už delší dobu (pomoc mateřské školy s pořádáním akcí, zástup paní učitelky při nemoci apod.), také znám velice dobře paní učitelky mateřské školy, takže nebylo vůbec obtížné se s nimi dohodnout, kdy budu moci do mateřské školy přijít, vždy mi tedy vyšly vstříc a skupina dětí byla vybrána podle věku (všech osm dětí bylo ve věku od šesti do sedmi let), takže jsem byla zaměřena pouze na tuto konkrétní věkovou kategorii.

Věřím, že pokud se správně dodržují zásady artefietiky a volíme osobnostní a respektující přístup k dětem, tak může mít toto výchovné pojetí příznivý vliv na děti, ale také na člověka, který artefietickou činnost vede, protože tak získá nejen zajímavé zkušenosti, ale hlavně nádherné vzpomínky na děti a s nimi společné tvoření hezkých chvil v mateřské škole.

## ZÁVĚR

Artefiletika u mě podnítila velký zájem se jí věnovat i nadále na základě dalšího vzdělávání sebe sama, ať jde o četbu zajímavých knih o tomto specifickém přístupu nebo návštěvu kurzu, ale také bych ji ráda realizovala v mé budoucí pedagogické praxi. Těším se na nové nápady jak své, tak i pedagogů, kteří najdou zalíbení v artefiletice, jako jsem našla já.

S jistotou mohu říci, že doporučuji využití artefiletiky všem pedagogům a lidem, kteří se věnují dětem i starším lidem, protože se dá určitě aplikovat podobným způsobem ve školách a ostatních volnočasových zařízeních. Doporučuji ji lidem, kteří mají chuť pouštět se s dětmi do zajímavých a zábavných aktivit, ale také poznávání nových a tajuplných věcí, které nám příroda, svět a lidé v něm nabízí.

Určitě je dobré také postupovat po malých krocích, pokud aplikujeme artefiletiku tam, kde jsou děti, které se s artefiletickými činnostmi dosud nesetkaly. Okamžité sloučení dětí do skupin a společné spolupráci by pro některé z nich nemuselo být příjemné a účinky artefiletiky by byly negativní, proto jsem také zvolila pozvolný postup, kdy při první aktivitě malovaly děti samy na svůj papír, při dalším setkání si děti vyzkoušely práci ve dvojici atd. Také jsem postupně zvyšovala náročnost úkolů, ale tak aby byly úměrné jejich dovednostem a schopnostem. Nesmírně důležité je však pamatovat na to, že je potřeba osobnostně přistupovat ke každému dítěti, tedy brát jej jako osobnost, která má především své vlastnosti a potřeby, které nelze přehlížet. K práci učitelky je tedy zapotřebí přistupovat tak, že jsme zde pro děti a snažíme se o to, aby věděly, že nebudou odmítnuty, potřebují cítit bezpečí, jistotu, náš zájem o ně a možnost zažití úspěchu, ale my jim musíme dát prostor a případně nabídnout pomoc.

Přínos této bakalářské práce vidím v tom, že si čtenář hned na začátku uvědomí důležitá fakta o předškolním dítěti, dále se seznámí s pojmy prosociálnost a artefiletika, která je stěžejním předmětem této práce. Obeznámen je o celém průběhu správné artefiletické činnosti, který jsem poté aplikovala také v realizaci artefiletických aktivit. Práce nabízí celkem deset námětů na artefiletické činnosti, které byly realizovány, takže je může pedagog využít ve své praxi. Největším přínosem je však to, že artefiletika může skutečně pozitivně působit na děti (jejich prosociální rozvoj, rozvoj

vztahů s ostatními dětmi a působení, i přestože si jsou děti velmi odlišné). Artefiletiku tedy lze zařadit mezi činnosti, které mohou pomáhat v kolektivech předškolních dětí.

Také pro mě má tato bakalářská práce velký přínos, a to zejména v realizaci činností a nabytí prvních zkušeností s artefiletikou. Tato setkání s dětmi mi dala nezapomenutelné vzpomínky. Bylo přínosné a zajímavé pozorovat děti, když přicházely na to, jak je hezké spolupracovat s kamarády, poznávat se navzájem, respektovat se, učit se tomu, že na všem se lze společně domluvit, přemýšlet, zda jejich chování ostatním kamarádům neublíží, snažit se pamatovat na pravidla, které je potřeba dodržovat, aby nám spolu bylo hezky. Ověřila jsem si tedy, že artefiletika může být přínosná pro děti i učitele, může pomáhat a vytvářet příjemnou atmosféru. Můžeme díky ní více poznat druhé, ale také můžeme lépe poznat sami sebe.

## POUŽITÁ LITERATURA

ALLEN, K. Eileen, MAROTZ, Lynn R.. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka a kol. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-815-5.

GAVORA, Peter. Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava: Regent, 2006. ISBN 80-88904-46-3.

GILLERNOVÁ, Ilona a MERTIN, Václav. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KOPŘIVA, Pavel, NOVÁČKOVÁ, Jana, NEVOLOVÁ, Dobromila, KOPŘIVOVÁ, Tatjana. Respektovat a být respektován. 3. vydání. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2015. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOUKOLÍK, František, DRTILOVÁ, Jana. Vzpouora deprivantů: o špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci. Praha: Makropulos, 1996. ISBN 80-901776-8-9.

KOUKOLÍK, František, DRTILOVÁ, Jana. Život s deprivanty I.: Zlo na každý den. Praha: Galén, 2001. Makropulos. ISBN 80-7262-088-6.

KREJČÍ, Pavla. Artefietické činnosti v předškolním vzdělávání. České Budějovice, 2015. Bakalářská práce. Jihočeské univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Martina Lietavcová.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. Psychologie dítěte. Vyd. 3., v nakl. Portál 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLAVÍK, Jan. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky 1. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan, WAWROSZ, Petr. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

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

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

ŠVOBODOVÁ, Eva. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Dotisk 2. vydání. Praha: Dr. Josef Raabe, 2010. ISBN 978-80-87553-64-0.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. Sociální psychologie. Praha: ISV, 1997. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-20-x.

ZÁŠKODNÁ, Helena, MLČÁK, Zdeněk. Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6.



ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1 - Rozhovory s dětmi**

**Příloha č. 2 - Reflektivní dialogy**

**Příloha č. 3 - Vybrané fotografie z artefietických aktivit**

**Příloha č. 4 – Soupis použitých obrázků v textu**

**Rozhovory s dětmi**

Dotazy jsem dětem také opakovala a někdy také vysvětlovala na konkrétních příkladech, protože jsou dotazy složitější na přemýšlení.

Přímé odpovědi dětí jsou uvedené tak, jak je formulovaly děti.

***Úvodní rozhovor s dětmi***

**Dokázal bys malovat s kamarádem nebo více kamarády na jeden papír? Co by se ti na tom líbilo/Co by se ti na tom nelíbilo?**

L: „Emmhhmmm (pokyvování).“

O: „(Ticho) Ne.“

D: „Jo. Že bysme to malovali vedle sebe.“

M1: „Jo. Mě taky.“

P: „Jo. Že bysme malovali sami sebe.“

A: Zprvu vůbec nevěděl, co má říct (ticho). Poté řekl: Jo.“

T: Zprvu ticho. Poté odpověděla: „Ne.“

M2: „Ne.“

**Baví tě si o obrázcích kamarádů povídat?**

L: „Jo.“

O: „Jo.“

D: „Jo.“

M1: „Jo.“

P: „Jo.“

A: „Jo.“

T: „Jo.“

M2: „Ne.“

**Baví tě si o tvém obrázku povídat?**

O: „Eee Jo.“

L: „Mně taky.“

D: „Jo, bavilo.“

M1: „Jo, mně taky.“

P: „Jo, mně taky.“

A: „Jo.“

T: „Jo.“

M2: „Jo.“

**Co bys dělal, kdyby chtěl kamarád na váš společný obrázek nakreslit něco a tobě by se to nelíbilo?**

O: Nedokázal odpovědět.

L: „Řekl bych mu, aby to tam nemaloval.“

D: „Řekl bych to paní učitelce. Řekl bych, že ne.“

M1: „Mně by se nelíbilo, že by mi řekli kamarádi, že já mám hnusnej obrázek.“ „Mně by se nelíbilo, kdyby mi tam namaloval třeba domeček.“

Já: „A co bys dělal, kdyby to chtěl ten kamarád udělat?“

M1: „Nedokázal odpovědět.“

P: „Řekl bych to paní učitelce.“

A: Nedokázal odpovědět.

T: Nedokázala odpovědět.

M2: „Mně by se nelíbilo, kdyby mi M1 namaloval něco.“ Já jsem se poté zeptala: „Co bys s tím dělal?“ Odpověď: „Já bych tam namaloval sluníčko.“

**Co bys dělal, kdyby kamarád pokazil vaši společnou práci:**

D: „Já bych řekl, že to udělal, paní učitelce. Řekl bych, že to pokazil.“

O: „Já bych to nemaloval už.“

L: „Taky bysem řekl, že už nechci malovat.“

M1: „Já bych řekl ne a jemu bych to taky udělal.“

P: „Já bych mu řekl, ať mi to namaluje znovu.“

A: „Řekl bych to paní učitelce.“

T: „Já bych to řekla paní učitelce.“

M2: „Já bych to řekl.“

**Co bys dělal, kdyby nějakému kamarádovi nešlo něco nakreslit nebo vytvořit:**

D: „Pomohl mu s tím. Já bych mu řekl, co mu mám nakreslit.“

M1: „Tak já bych mu pomohl.“

O: „Pomohl bych mu.“

L: „Pomohl bych mu.“

A: „Pomohl bych mu.“

P: „Pomohl bych mu něco vytvořit.“

T: „Pomohla bysem mu.“

M2: „Tak já bysem namaloval něco barevnýho, jako je barevný sluníčko třeba.“

***Závěrečný rozhovor s dětmi***

Já: „Můžu začít už s první otázkou?“

D: „Jo, začni, prosím.“

**Dokázal bys malovat na jeden papír s kamarádem nebo více kamarády? Co by se ti na tom líbilo?**

T: „Jo. Že jsme namalovali společnej velikej obrázek.“

D: „Asi bych dokázal jen s jedním kamarádem. Mně by se líbilo, že bysme namalovali nějakou pohádku.“

O: „S více kamarády, my bychom malovali nějakou pohádku.“

L: „Jo, mně by se líbilo, že to je dohromady.“

M1: „Jo.“

A: „Hmmm (pokyvování hlavou na souhlas).“

P: „Jo, že každěj by namaloval svůj domeček. Mně ještě napadá že bysme namalovali motorku nebo krosku.“

M2: Pokyvování hlavou na souhlas. „My bysme namalovali třeba s ... sluníčko a mráčky.“

**Baví tě si o obrázcích kamarádů povídat? Proč?**

T: „Jo.“ Dále nedokázala odpovědět

D: „Ne.“

Já: „A proč?“

D: „Mmm já nevím.“

O: „Mmmm ne, oni by mi zničili můj obrázek.“

Já: Znovu jsem vysvětlila na konkrétním příkladu: „Nene, to by nikdo nic neničil, ale jde o to, že by ... něco nakreslila, ukázala by vám ho a chtěla by si o tom popovídat, to by vás bavilo nebo by vás to nebavilo?“

D: „To by mě bavilo.“

O: „Mně by to taky asi bavilo.“

L: „Jo. Nevím.“

M1: „Ne.“

Já: „Chceš to trochu ještě vysvětlit?“

M1: „Ano.“

Já: „Tak si představ, že by kamarád namaloval nějaký obrázek, pak by ti ho šel ukázat a povídali byste si o něm. To už by tě bavilo nebo ne?“

M1: „Jo to jo.“

A: „Jo.“

P: „Jo, mně by byvalo se bavit vo Volvu, o takový Tatře.“

M2: „Pokyvování hlavou na souhlas.“

### **Baví tě si o tvém obrázku povídat?**

T: „Jo.“

Já: „A napadá tě, co by se ti na tom líbilo?“

T: „Jo, aby věděl, co maluju.“

D: „Jo.“

Já: „A napadá tě, co by se ti na tom mohlo líbit?“

D: „Nevím.“

O: „Mmmm jo.“

Já: „A co by se ti na tom líbilo?“

O: „Nevím.“

L: „Jo.“

M1: „Jo.“

A: „Jo.“

P: „Jo.“

M2: „Jo.“

**Co bys dělal, kdyby nějakému kamarádovi nešlo něco nakreslit nebo vytvořit?**

T: „Tak bysem mu pomohla.“

D: „Bysem mu to namaloval nebo vytvořil.“

O: „Tak bysem mu pomohl.“

L: „Já bysem mu to namaloval.“

M1: „Já úplně to stejný co L.“

A: „Namaloval bych mu to znovu.“

P: „Pomohl. Že bych mu pomohl něco vytvořit.“

M2: „Tak já bysem mu namaloval, já bysem namaloval, jak je něco barevnýho, jak je žlutý sluníčko.“

Já: „Takže bys kamarádovi ukázal, jak se to namaluje?“

M2: „Jojo.“

**Co bys dělal, kdyby chtěl kamarád na váš společný obrázek nakreslit něco a tobě by se to nelíbilo?**

T: „Tak bysem mu řekla, aby to tam nemaloval.“

D: „Já bych řekl, že by se mi to líbilo.“

Já: „Takže se ti vždycky líbí nápady kamarádů?“

D: „Jo.“

O: „Tak by se mi to líbilo.“

Já: „Co kdyby se ti to nelíbilo?“

Děti: „Mmm já nevím. (úsměv).“

L: „Tak bysem mu řekl, ať to nemaluje.“

M1: „Mně se. Já řekl ať to ne...“

A: „Namaloval bych si to znova na jiné papír.“

P: „Mně by se nelíbilo, kdyby mi to někdo rozrhal. Já bych mu to řekl.“

Já: „Že se ti to nelíbí?“

P: „Jo.“

M2: „Mmmm, já bysem řekl, že to se nedělá.“

**Co bys dělal, kdyby kamarád pokazil vaši společnou práci?**

T: „Řekla bych mu, že se to nedělá.“

D: „No tak by se vzal nov papír a namaloval bych to samé a kdyby mi to chtěl sebrat, tak bych mu to sebral a dal bych to někam, kde se nedostane.“

O: „Tak bysem to udělal stejně.“

Já: „A co kdyby ten kamarád ten obrázek třeba omylem polil nebo by to třeba pocákal barvou?“

D: „No tak kdyby to polil, no tak se to dá na topení a ono by to uschlo, to de.“

L: „Tak bysme to dyštak gumou nebo něčím setřeli.“

M1: „Tak ja bych to udělal na jinačí papír.“

A: „To stejný co řekl M1.“

P: „Tak to už nevím.“

M2: „Já bysem řekl, že se to nedělá a pak bych řekl, že pak namalujem plno další obrázků.“



## Reflektivní dialogy

### *Reflektivní dialog z činnosti o zvířátkách na podzim*

Proč jsi vybral tento obrázek?

M1: „Hmm, já nevím.“

P: „Mně se to líbí.“

D: „Protože se mi to líbí.“

M2: „Mně se to líbí.“

T: „Mně se to taky líbí.“

A: „Mně se to líbí.“

Já: „Dobře, takže jste si ty výstřižky vybrali, protože se Vám líbí.“

Co jsi na obrázek domaloval a proč?

Všichni: „Barvičky.“

M1: „Je tam zelená, modrá, fialová, černá, hnědá.“

Já: Proč jsi to tam takhle namaloval?

M1: Nedokázal odpovědět.

D: „Protože se mu to líbilo.“

P: „Protože se mi to tam líbí.“

Já: „A jsou tam také barvičky nebo ještě něco jiného můžeme vidět?“

P: „Barvičky.“

D: „Stromy a barvičky.“

Já: „A proč, proč Tě to takhle napadlo?“

D: „Protože se mi to líbí.“

M2: „Já jsem namaloval, namaloval jsem travičku a stromy.“

T: „Barvičky.“

A: „Barvičky.“

Líbilo se ti, jak jsme si dnes hráli, co se ti líbilo nejvíce a co se ti nelíbilo?

M1: „Mně se hodně líbilo, jak všichni namalovali obrázky, udělali trávu, stromy. Eště zvířátka se mi ještě líbijou a už. A už nevím.“

P: „Mně uplně to samý co ...“

D: „Mně se nejvíc líbilo, jak jsme nalepili ty zvířátka, namalovali barvičky. A paní učitelko, my když o něčem mluvíme, tak posíláme krtečka nebo sluníčko.“

Já: „Dobře, tak já příště donesu něco, co si budeme posílat ano?“

Všichni: „Jojo dobře, můžete sluníčko nebo rybičku, ale tu už vlastně nemusíte.“

M2: „Mně se líbilo, jak jsme malovali a nalepovali ty zvířátka a ještě jsme se učili o nich.“

T: „Mně se líbilo, jak jsme kreslili.“

A: „Mně se líbilo to, co říkal ...“

Já: „Je něco, co se vám nelíbilo?“

Všichni: „Nééé.“

### ***Reflexivní dialog z činnosti o vesmíru***

Co jste se skupinkou namalovali, popiš, co na vašich obrázcích můžeme vidět.

Sk1: „Vesmír, mmm, hvězdičky, jednu planetu, další planetu a jednu naši českou planetu.“ (+ děti společně říkaly a ukazovaly mně i ostatním dětem).

Sk2: „Tady jsou planety, tohle je jedna naše planeta, tohle je planeta Jo a tohle jsou ostatní planety. To je raketa a mimozemšťan.“ (+ děti také společně říkaly a ukazovaly, co mohou vidět).

Jak se ti líbilo společné malování?

D: „Mně se líbilo, jak jsme malovali ty planety.“

L: „Mně se líbilo, jak jsem maloval ten můj obrázek.“

M2: „Hmm (kývání hlavou). Mně se líbilo, jak jsme něco malovali a a mně se líbilo, ne, mně se nelíbilo, jak jsme něco namalovali a mně se líbilo, jak je vybarvená planeta.“

O: „Mně se líbilo, jak jsme malovali planety a ty naše obrázky.“

M1: „Mně se líbilo, jak kluci namalovali planety a mně se všechno líbilo.“

T: „Mně se líbilo, jak jsme malovali ty planety.“

Pracovalo se ti lépe ve skupince, nebo když jsi maloval sám?

D: „Ve skupince.“

L: „Mně se líbilo taky ve skupince.“

M2: „Mně se líbilo mmmm. Jak jsme vybarvili... Jak jsme vybarvili tu planetu.“

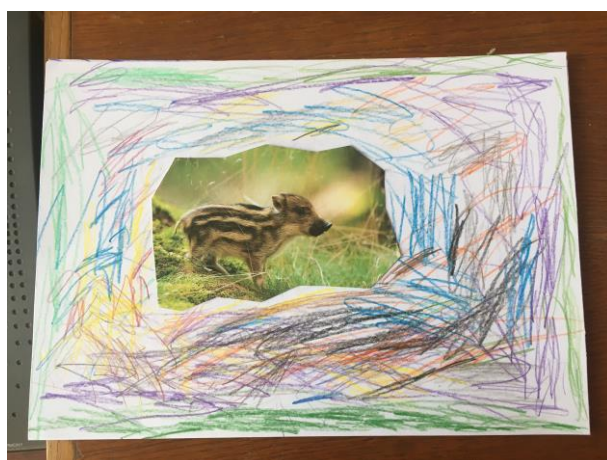
O: „Mně se líbilo, jak jsme malovali ve skupince.“

M1: „Mně se líbilo hodně ve skupince.“

T: „Mně se líbilo taky ve skupince.“

Vybrané fotografie z artefiletických aktivit

Artefiletická hodina (téma: Zvířátka na podzim)



Artefiletická hodina (téma: Zdraví a nemoci)



**Artefiletická hodina (téma: Čert, Anděl a Mikuláš)**



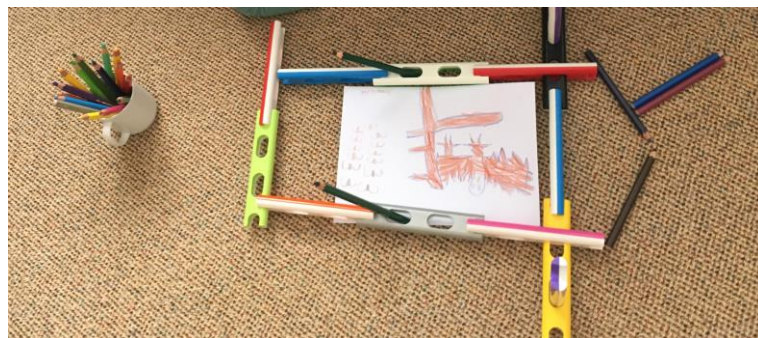
**Artefiletická hodina (téma: Vánoční čas)**



Artefiletická hodina (téma: Vesmír)



**Artefiletická hodina (téma: O ptáčích)**



**Artefiletická hodina (téma: Hudba)**



Artefiletická hodina (téma: Masopust)





**Soupis použitých obrázků v textu**

**Obr. 1.: Zvířátka na podzim**

**Obr. 2.: Zdraví a nemoci**

**Obr. 3.: Čert, Anděl a Mikuláš**

**Obr. 4.: Pohádky**

**Obr. 5.: Vánoční čas**

**Obr. 6.: Vesmír**

**Obr. 7.: O ptáčcích**

**Obr. 8.: Hudba**

**Obr. 9.: Masopust**