

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

VYUŽITÍ PRVKŮ ARTEFILETIKY PŘI PRÁCI S DĚTMI NA LETNÍM DĚTSKÉM TÁBOŘE

Vedoucí práce: PhDr. Michal Filip, Ph.D.

Autor práce: Tereza Slaninová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: prezenční

Ročník: 3.

„Prohlašuji, že jsem autorkou této bakalářské práce a že jsem ji vypracovala sama pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.“

26. 3. 2021

.....

Tereza Slaninová

V první řadě bych chtěla poděkovat svému vedoucímu bakalářské práce PhDr. Michalu Filipovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady a připomínky. Mé poděkování také patří všem dětem z mých oddílů na letních táborech a také ostatním vedoucím, díky nimž mohla vzniknout má praktická část práce. A především děkuji své rodině a přátelům za podporu v mých stresových chvílích.

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 6 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 7 |
| 1. Pedagogika volného času..... | 8 |
| 1.1. Definice pojmu pedagogika volného času | 8 |
| 1.2. Výtvarná výchova jako zájmová činnost | 9 |
| 1.3. Místo artefiletiky v pedagogice volného času | 9 |
| 2. Historické kořeny artefiletiky..... | 11 |
| 2.1. Počátky výtvarné výchovy ve školství v českých zemí..... | 11 |
| 2.2. Proměny historických koncepcí výtvarné edukace..... | 11 |
| 2.3. Přeměny osnov výtvarné výchovy | 11 |
| 2.4. Mezinárodní organizace INSEA | 12 |
| 2.5. Programové linie výtvarné výchovy | 12 |
| 2.5.1. Art-centrické pojetí | 12 |
| 2.5.2. Video-centrické pojetí..... | 12 |
| 2.5.3. Gnozeo-centrické pojetí..... | 13 |
| 2.5.4. Animo-centrické pojetí | 13 |
| 2.6. Konstituování oboru artefiletika | 13 |
| 3. Artefiletika..... | 14 |
| 3.1. Charakteristika artefiletiky | 14 |
| 3.2. Cíle artefiletiky | 14 |
| 3.2.1. Výtvarné cíle..... | 14 |
| 3.2.2. Sociální a ekologické cíle | 14 |
| 3.3. Principy v artefiletice..... | 15 |
| 3.3.1. Exprese..... | 15 |
| 3.3.2. Reflexe | 15 |
| 3.4. Obsahové okruhy v artefiletice | 16 |
| 3.4.1. Výraz..... | 16 |
| 3.4.2. Komunikace | 16 |
| 3.4.3. Forma | 17 |
| 3.5. Pojmy | 17 |

| | |
|--|-----------|
| 3.5.1. Zážitek | 17 |
| 3.5.2. Prožitek | 18 |
| 3.5.3. Koncept a prekoncept | 18 |
| 3.6. Artefiletická výuková jednotka..... | 19 |
| 3.6.1. Artefiletická skupina..... | 19 |
| 3.6.2. Námět..... | 19 |
| 3.6.3. Struktura jednotky..... | 20 |
| 3.6.4. Ledolamky | 20 |
| 3.6.5. Výrazová hra..... | 20 |
| 3.6.6. Reflektivní dialog | 21 |
| 3.7. Osobnost pedagoga v artefiletice | 21 |
| 4. Artefiletika na letních táborech..... | 23 |
| 4.1. Přínos artefiletiky pro letní tábory | 23 |
| 4.2. Aplikace artefiletiky na letních táborech | 23 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 24 |
| 5. Realizace artefiletiky s dětmi na letním táboře..... | 25 |
| 5.1. Úvod..... | 25 |
| 5.2. Cíle..... | 26 |
| 5.3. Oddílová vlajka..... | 27 |
| 5.3.1. Příměstský tábor | 27 |
| 5.3.2. Pobytový tábor..... | 29 |
| 5.4. Malování bublinami..... | 31 |
| 5.4.1. Malování bublinami verze a (skupinové) | 32 |
| 5.4.2. Malování bublinami verze b (individuálně)..... | 34 |
| 5.5. Metodické listy | 36 |
| 5.5.1. Maskot | 36 |
| 5.5.2. Autoportrét koláží | 38 |
| Závěr | 40 |
| Seznam použité literatury | 41 |
| PŘÍLOHY | 43 |
| Seznam příloh..... | 44 |
| ABSTRAKT | 52 |
| ABSTRACT..... | 53 |

Úvod

Výběr tématu mé kvalifikační práce byl ovlivněn především mým blízkým vztahem k výtvarné tvorbě. Už od mala jsem se věnovala všemožnému tvoření a výtvarnou výchovu, která na základní škole patřila mezi mé oblíbené jsem doplňovala hodinami na základní umělecké škole a zájmovým kroužkem keramiky. A i přesto, že teď už žádné takové kroužky nenavštěvuji, se ve svém volném čase věnuji různým technikám výtvarné tvorby od malování na textil, vyšívání, kreslení v počítačových programech až po tetování metodou handpoke.

Kromě výtvarné tvorby mám také velmi blízko k letním táborům, na které jsem ráda jezdila už jako dítě. Postupem času jsem se z pozice dítěte dostala na pozici praktikanta, tedy pomocníka oddílového vedoucího, a když mi odbilo 18 let převzala jsme si na sebe větší zodpovědnost a od té doby jezdím na tábory jako oddílový vedoucí. Každé léto tedy absolvuji alespoň tři tábory, kdy jezdím jak na příměstské tábory, tak i na pobytové.

Jelikož mám tyto dvě věci opravdu ráda, a obě se dají pojmout v kontextu mnou studovaného oboru pedagogiky volného času, rozhodla jsem se je propojit skrze tvořivé dílničky a výtvarnou činnost na táborech a poněvadž je artefiletika jakési „alternativní pojetí“ výtvarné výchovy, vznikl tak název mé bakalářské práce Využití prvků artefiletiky při práci s dětmi na letním dětském táboře.

Při psaní mé práce vycházím především z publikací, na jejichž tvorbě se podílel nebo je sám napsal pan docent Jan Slavík, který je zakladatelem artefiletiky a jeho myšlenky jsem navázala na své zkušenosti z dětských táborů. Hlavním cílem celé práce je představit artefiletiku v rámci volnočasové pedagogiky, seznámení s artefiletikou samotnou a následné využití jejích prvků na letním dětském táboře.

V teoretické části představím pedagogiku volného času a to, jak si myslím, že se v ní dá artefiletika využít. Následně uvedu historický kontext výtvarné výchovy, z níž artefiletika vychází a navážu samotnou artefiletikou. Seznámím s jejími cíli, principy jako je exprese a reflexe i strukturou artefiletické hodiny a osobností pedagoga v artefiletice.

V praktické části navážu na teoretickou část, kdy převedu strukturu artefiletické hodiny do výtvarných aktivit na letní dětské tábory. Tyto aktivity jsem realizovala buď jako součást stálých táborových činností, jako je tvorba oddílové vlajky nebo jsem artefiletiku využila při tvořivých dílničkách, které také provází každé naše tábory. Zároveň praktickou část doplním o několik vypracovaných metodických listů, které mohou sloužit jako podněty k dalším činnostem, které se dají na letních dětských táborech využít.

Přílohy práce obsahují fotografie z procesu tvůrčích činností a některá výsledná díla a také obsahují vzorové ukázky k metodickým listům pro snadnější představu. Z důvodů anonymity neuvádím přesná jména dětí v praktické části.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Pedagogika volného času

Pro uvedení do této problematiky zprvu vymezím pojem pedagogika volného času, pozici výtvarné výchovy v pedagogice volného času a také místo, jenž může v pedagogice volného času artefiletika zaujmout.

1.1. Definice pojmu pedagogika volného času

Hlavním zájmem pedagogiky volného času je *volný čas* (Průcha, 2015, s. 92), což je čas, kdy člověk nemá žádnou práci, povinnosti, ani nemusí zrovna uspokojovat žádnou ze svých fyziologických potřeb zahrnujících i odpočinek a spánek, je to tedy čas svobody a možností. „Pedagogika volného času se zabývá výchovou ve volném čase, cíli, podmínkami a prostředky výchovy ve volném čase, pedagogickým ovlivňováním či zhodnocováním volného času.“ (Pávková, 2014, s. 8) Pozoruje trávení volného času ve všech věkových kategoriích od dětí až po seniory a má snahu o to, přizpůsobovat podmínky tohoto trávení volného času současným trendům.

Pávková uvádí čtyři základní funkce výchovy ve volném čase. První je **výchovně-vzdělávací** funkce spočívající v záměrném a cílevědomém působení k rozvoji všech složek osobnosti jedince. Další je **zdravotní** funkce, ta je založena na tom, že veškeré výchovné volnočasové působení na jedince podporuje zdravý tělesný, sociální i duševní vývoj. Třetí funkcí, kterou Pávková uvádí, je funkce **sociální**, při té je jedinci zajištěna bezpečnost formou dohledu a ohlídání, a hlavně je základním nástrojem k socializaci jedince. A poslední funkcí je **preventivní** funkce, výchova ve volném čase zajišťuje předcházení patologickým jevům (lhaní, krádežím, agresivitě, šikaně, vandalismu, neukázněnosti atd.) (srov. Hájek et al., 2008, s. 70-72; Pávková, 2014, s. 14-17)

Pedagogika volného času se snaží o relativní samostatnost jedince ve společnosti. Výchova ve volném čase má za obecný cíl naučit jedince rozumnému hospodaření a využívání volného času, a zároveň volný čas oceňovat jako významnou hodnotu. Dílčí cíle výchovy ve volném čase, jež vychází z obecného cíle by vypadaly takto: naučit se efektivního odpočinku, naučení se volby účinné formy rekreace, rozvíjení zájmů a podporování aktivních zájmů, objevování a rozvíjení specifických schopností, uspokojování a kultivování potřeb, naučení se vhodného využívání dostupných materiálních prostředků pro trávení volného času a rozvíjení pozitivního postoje k celoživotnímu vzdělávání. Zároveň má každá zájmová činnost ještě své zvláštní cíle. (srov. Hájek et al., 2008, s. 72-73; Pávková, 2014, s. 17-18)

Výchova ve volném čase zpravidla probíhá ve společenské či výchovně vzdělávací instituci. Tyto instuce jsou převážně školská zařízení jako jsou školní kluby a družiny, střediska volného času (domovy dětí a mládeže, stanice zájmových činností) nabízející různé zájmové útvary, táborovou činnost, příležitostné akce atd., ale také domovy mládeže, internáty, dětské domovy, výchovné ústavy, diagnostické ústavy a dětské domovy se školou. Mimo to se výchově ve volném čase mohou věnovat i neškolské subjekty, mezi které spadají nestátní neziskové organizace (občanská sdružení, nízkoprahová zařízení, nadační fondy atd.)

1.2. Výtvarná výchova jako zájmová činnost

Základem volnočasových aktivit, se kterými se můžeme setkat v institucích zmíněných v předchozí kapitole, jsou zájmové činnosti. Zájmové činnosti jsou cílevědomé aktivity, zaměřené na uspokojení a rozvíjení individuálních potřeb jedince. Tyto činnosti si můžeme rozdělit do několika okruhů podle jejich zaměření. A zrovna *výtvarná výchova* se ve volnočasové pedagogice promítá ve formě výtvarných činností, které řadíme mezi tzv. estetickovýchovné zájmové činnosti společně s hudebními, dramatickými, literárními či hudebně-pohybovými. (srov. Pávková, 2001, s. 96, 100; Hájek, et al., 2008, s. 163-164)

Všechny tyto estetickovýchovné zájmové činnosti mají za cíl utvářet a formovat estetický vztah k přírodě, společnosti a jejím materiálním a kulturním hodnotám především skrze tvořivé aktivity, ale i kulturní akce, přehlídky činností apod. Všechny tyto činnosti přináší jedinci nové a emocionální zážitky, jež se stávají silným motivačním prvkem. (srov. Pávková, 2001, s. 100).

1.3. Místo artefietiky v pedagogice volného času

Základní spojení artefietiky a pedagogiky volného času nalézáme ve výtvarné výchově, se kterou se můžeme setkat v obou těchto disciplínách. V mé práci můžete vyzorovat, že artefietika a pedagogika volného času se kromě výtvarné výchovy, protínají i v jiných ohledech. A i když se v některých oblastech obě disciplíny rozcházejí, osobně si myslím, že je zde i mnoho příležitostí k tomu, aby se oba obory mohly vzájemně podporovat a tím efektivněji dosáhnout svých cílů.

Z kulturního hlediska je artefietika zaměřena spíše na *vzdělávání*. Zprostředkovává hlavně cesty ke kulturní a přírodní oblasti. V pedagogice volného času převládá role *výchovy*, která je prostorem pro získávání nových zkušeností. Z hlediska působení se artefietika i volnočasová pedagogika ve svých cílech ztotožňují. Oběma disciplínám jde v tomto případě o posílení duševní odolnosti a poskytují místo pro seberealizaci. Artefietika se snaží o jedincovo sebepoznání a rozvoj sociálních dovedností, zahrnujících toleranci, komunikaci, schopnost porozumění druhým a empatii. Pedagogika volného času směřuje k oblasti trávení volného času, kdy jedinci dává možnost poznat své, ale také vyzkoušet si nové zájmy a upřednostňovat ty, které jsou pro něj nejvhodnější, a také ho vede k umění nakládat s volným časem. Zde se právě obě disciplíny doplňují.

Jelikož artefietika i pedagogika volného času si zakládají na jedincově dobrovolnosti a jeho zájmu, tak si myslím, že je tu příležitost v tom propojit tyto dvě disciplíny. Zvláště při výtvarné tvorbě v zájmových činnostech přináší artefietika další rozměr pro osobnostní rozvoj.

Manželé Slavíkovi dokonce v jednom z rozhovorů zmiňují, že artefietika není omezená věkem a dá se praktikovat v jakékoliv věkové kategorii stejně jako arteterapie. „Každé věkové období má z hlediska učitelů své zvláštní nároky, ale také své osobité kouzlo.“ (Rodová a Lojdová, 2019) Z těchto myšlenek lze vyvodit, že artefietika může

probíhat i v prostředí volnočasové pedagogiky, a nejen v hodinách výtvarné výchovy. Vzhledem k cílům obou disciplín si dokážu představit koncept artefietiky použit například i v klubové činnosti, ve volnočasových kroužcích, na vícedenních akcích, v domově mládeže, v domovech pro seniory a určitě ještě na mnoha dalších místech, kde se uplatňuje pedagogika volného času.

2. Historické kořeny artefietiky

Pro porozumění pojmu artefietika je vhodné začít základy, z nichž se artefietika zrodila. A jelikož artefietiku považujeme za jeden z výtvarných oborů, přiblížíme si tedy i historický kontext výtvarné výchovy, ze které se postupem času artefietika vyvinula. V tomto oddíle budu vycházet především z publikace *Výtvarná výchova a její teorie*, kterou napsala Karla Cikánová a kolektiv dalších autorů.

2.1. Počátky výtvarné výchovy ve školství v českých zemích

Poprvé se náznaky výtvarné výchovy ve školství objevily v roce 1774, kdy J. I. Felbiger na základě školských reforem císařovny Marie Terezie, zavedl tzv. *Obecný školní řád*. V něm bylo zahrnuto i kreslení kružítkem, pravítkem a volnou rukou. *Kreslení* se později v roce 1869 uzákonilo jako školní předmět pro všechny školy Rakousko-Uherska. Kreslení v té době mělo ráz hlavně praktické výchovy, kdy mělo žáky trénovat především v pozorovacích schopnostech a symbolická a expresivní stránka se přehlížela. (srov. Cikánová et al., 1998, s. 1-2)

J.A. Komenský vytvořil první didaktické materiály, jimiž jsou *Informatorium školy mateřské* a části *Didaktiky*. V roce 1870 pak začal vycházet první výtvarně orientovaný časopis s názvem *Český kreslíř*. (srov. Cikánová et al. 1998, s. 2)

2.2. Proměny historických koncepcí výtvarné edukace

Spolu s vývojem kultury se měnil i přístup k výtvarné edukaci, ke konci 19. století se rozšiřoval zájem o dětský výtvarný projev. Začaly se také pořádat mezinárodní kreslířské kongresy. Začátkem 20. stol se ve výtvarné výchově kříží řemeslné, poznatkové a humanistické pojetí. (srov. Cikánová et al., 1998, s. 2-3)

Díky zvýšenému zájmu o psychologické a sociální přístupy se zvedl i zájem o specifika dětské psychiky a její ontogeneze. Tato orientace na dětskou tvorbu, kromě zlepšení výchovného tvůrčího prostředí, také zapříčinila jakousi rezignaci pedagogického ovlivňování procesu dětské tvorby. (srov. Cikánová et al., 1998, s. 3)

Vlivem funkcionalistické a konstruktivistické tendence se výtvarná edukace znovu orientovala spíše na funkčnost a mechanicky přebírala strojírenské a stavebnické postupy a často se objevovalo jen kopírování ornamentů, což osobitou dětskou tvorbu zanedbávalo. Nepřidávalo tomu ani to, že pedagogové byli nedostatečně kvalifikovaní, a tak výtvarná výchova směřovala především k pojetí z estetické stránky. Tato etapa byla ukončena až druhou světovou válkou. (srov. Cikánová et al., 1998, s. 4-5)

2.3. Přeměny osnov výtvarné výchovy

V roce 1954 došlo k přepracování vzdělávacích osnov výtvarné výchovy, původní osnovy totiž přetrvávaly již od roku 1932. Nové osnovy obsahovaly na jedné straně řemeslně-technický výcvik dovedností a na druhé straně výchovu uměním, kde dominovala realistická forma výrazu. (srov. Cikánová et al., 1998, s. 5)

Avšak v té době vydal J. Uždil první vysokoškolskou učebnici *Metodika výtvarné výchovy I.*, ta obsahovala zatím nevyužité podněty ze světové a české psychologie. Tato učebnice byla jedna z několika dílčích změn, které vedly k další přeměně koncepcí tohoto předmětu, a tak v roce 1960 vyšly nové osnovy výtvarné výchovy. V nich se mimo jiné posilovala i skutečná úloha diskuse nad dílem. Ve stejném roce byl založen časopis *Estetická výchova* (v roce 1992 změnil název na *Výtvarná výchova* a pod tímto názvem vychází dodnes), ten navazoval na pojetí časopisu *Český kreslíř*. (srov. Cikánová et al., 1998, s. 6)

2.4. Mezinárodní organizace INSEA

V roce 1963 vznikla nová mezinárodní organizace pro výchovu (výtvarným) uměním *INSEA (International Society for Education through Art)*. Ta zapříčinila výrazný odklon od *řemeslného* pojetí ke kreativnímu, komunikačnímu a psychologizujícímu. (srov. Cikánová et al., 1998, s. 6-7)

Pro modernizaci výtvarné výchovy byl velmi podstatný XVIII. světový kongres INSEA, který proběhl roku 1966 v Praze v čele s J. Uždilem, J. Hájkem, J. Patočkou a dalšími. V následujícím roce byl ustanoven *Československý komitét INSEA* a také vyšla významná publikace *Výchova uměním* od H. Reada. Po rozdělení Československa vznikla i Česká sekce INSEA, která stále pořádá symposia. (srov. Cikánová et al., 1998, s. 7-8)

2.5. Programové linie výtvarné výchovy

Po roce 1990 se postupně formovaly čtyři programové linie české výtvarné výchovy, které byly reakcí na mnohé teoretické poznatky. Linie se od sebe nedají úplně oddělit, protože se vzájemně doprovázejí a prolínají. Pojmenování těchto linií je nemá nějak „škatulkovat“, naopak má pouze pomoci v uchopení formulací cílů a metod. (srov. Cikánová et al., 1998, s. 11-12)

2.5.1. Art-centrické pojetí

Art-centrické pojetí má snahu posilovat zejména dimenzi estetické a umělecké formy. V USA se můžeme setkat i s pojmenováním „*discipline based*“. Toto pojetí je zaměřeno na *uměleckou gramotnost* a povzbuzení zájmu o umění a na základě toho i osvojení si zájmu o kulturní vývoj umění. V myšlenkové linii si art-centrické pojetí můžeme představit takto: *zážitek – dialog – interpretace*. (srov. Slavík, 1997, s. 161-162)

2.5.2. Video-centrické pojetí

Jako další je *video-centrické* pojetí orientované na vizuální charakter výtvarné výchovy. Spolu s vizuální stránkou se přiklání i k elektronickým prostředkům výtvarné tvorby. Cílem tohoto pojetí je učit *vizuální gramotnost*, tedy vizuální myšlení a podněcování k samostatnému nalézání systémů a symbolů. (srov. Slavík, 1997, s. 162-163)

Společný základ mezi art-centrickou linií a tímto pojetím můžeme nalézt v důraznosti na *konstruktivní složku* (viz. 3.5.1.1.2.). Art-centrická linie je zaměřena spíše na kvalitu uměleckého projevu a video-centrická linie na kvalitu vizuálního vnímání díla.

2.5.3. Gnozeo-centrické pojetí

Pojetí zaměřující pozornost na *dětskou zkušenost všedního dne* nazýváme *gnozeo-centrické*. Prostřednictvím výtvarné tvorby chce mapovat dětskou zkušenost, ozvlášťňovat ji a obohacovat. Na výtvarný proces pohlíží jako na *prostředek výrazové komunikace* směřující k poznávání světa jedinečným způsobem. Důraz je kladen především na *významovou složku* (viz. 3.5.1.1.1.). (srov. Slavík, 1997, s. 163-164)

2.5.4. Animo-centrické pojetí

Animo-centrické pojetí je zaměřeno na *sebepoznávání žáka*, a to jako tvůrce i jako vnímatele výtvarného projevu. skrze vnitřní angažovanost žáka v životních situacích, které dávají obsah a smysl umělecké tvorbě. Dalo by se říct, že je toto pojetí blízké psychoterapii.

Důraz je kladen na *expresivní složku* (viz. 3.5.1.1.3.) a na ní navázanou *prožitkovou složku* (viz. 3.5.1.1.4.). Má snahu o nalézání a formování obecné a osobní přirozenosti člověka. (srov. Slavík, 1997, s. 164-166)

2.6. Konstituování oboru artefiletika

Hlavně z *animo-centrické linie* vychází myšlenka *artefiletiky*, jejímž představitelem a zakladatelem je Jan Slavík. Ten se snažil propojit tvůrčí činnost a teorii, opírající se i o poznatky z ostatních věd (psychologie, filozofie, estetika...).

Slavík se nechal inspirovat proudem *arteterapie*, ale od počátku věděl, že výchovu nelze zaměňovat s terapií. Proto tento koncept musel do jisté míry pozměnit, a tak vymyslel pojem *artefiletika*, při vymezení tohoto pojmu se opíral o myšlenky dalších pedagogů a filozofů například Nelsona Goodmana.

První vymezení artefiletiky pod tímto názvem se objevilo v roce 1994 v již zmíněném časopise *Výtvarná výchova*. Sám Slavík výtvarnou výchovu v tomto alternativním podání vyučoval na gymnáziích i základních školách. Jeho manželka Vladimíra Slavíková využívala tuto disciplínu v praxi v předškolním vzdělávání. (srov. Rodová a Lojdová, 2019)

Artefiletika se zrodila v Česku a dále se rozšiřuje i do zahraničí, třeba v Německu o ní vychází články a v Holandsku překládají některé publikace věnované artefiletice.

3. Artefiletika

3.1. Charakteristika artefiletiky

Jedná se o umělecko-pedagogickou disciplínu, stojící na pomezí arteterapie (psychoterapeutický obor, který skrze výtvarné prostředky napomáhá k léčbě sociálních a duševních poruch) a výchovy. S těmito disciplínami má artefiletika mnoho společného, přesto se od nich vymezuje, od arteterapie se odlišuje především hlavním cílem, kdy se nesnaží ani léčit a ani řešit problémy. Na druhé straně o artefiletice nemůžeme mluvit jako o čistě výchovné disciplíně, jelikož v té postrádáme dostatečný prostor pro reflexi, konkrétně reflektivní dialog.

„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“ (Slavíková et al., 2007, s. 15)

Jak jste si mohli povšimnout slovo *artefiletika* je složeno ze dvou slov. *Arte* (z latinského *ars, artis*), což můžeme přeložit jako umění, obratnost či umělecká dovednost (Kábrt, 1996, s. 41) a slova *filetika*, jenž je inspirováno pojmem tzv. *filetický přístup* (z anglického *philetic approach*) zavedeným americkým pedagogem Henry Broudy v 70. letech 20. století. Tento termín je odvozen od jména Filéta (Phileta) z Kou, který byl vychovatelem egyptského krále Ptolemaina II. „Filétos byl osobností, která spojovala teoretické a umělecké duchovní aktivity: vědeckou práci, filozofii a zároveň poezii.“ (Slavík, 1997, s. 169) Filetický přístup si můžeme představit jako interpretaci světa jedincem, a to skrze tvorbu a její výklad. (srov. Slavík, 2015)

3.2. Cíle artefiletiky

Artefiletika má mnoho cílů, vedle těch výchovně vzdělávacích, které jsou typické pro oblast výtvarného projevu, narazíme i na cíle sociální a ekologické typické pro artefiletiku, takto rozdělené cíle můžeme nalézt například v publikaci *Výtvarné čarování*. Přesto berme v potaz, že výtvarné cíle nejsou v artefiletice primární pouze doprovázející.

3.2.1. Výtvarné cíle

- učit se symbolickému vyjadřování
- učit a rozvíjet výtvarné vnímání a výtvarné znalosti
- rozvíjet psychomotorické dovednosti a tvořivost
- rozvoj fantazie, představivosti a výtvarné tvořivosti
- rozvíjet smysl pro výtvarnou kompozici
- podněcovat a posilovat výtvarnou elaboraci (propracovanost)

3.2.2. Sociální a ekologické cíle

- zobecňovat osobní zkušenosti a nacházet skrze ně poučení o tom, co je pro lidi společné

- povzbuzovat pozitivní prevenci pro předcházení psychických a sociálních problémů
- kultivace schopnosti spolupráce a komunikace v kolektivu
- prohlubování empatie (vcit'ování) k druhým
- učit se poznávat a citově vnímat sebe sama prostřednictvím svého tvořivého projevu
- uvědomovat si rozmanitost lidských vlastností a potřebu komunikace s druhými (srov. Slavíková et al., 2000, s. 172-175; Slavík, 2001, s. 12-15)

3.3. Principy v artefiletice

Artefiletika je postavena na dvou základních principech. Prvním je *exprese*, která se zde projevuje výrazovou hrou a druhým principem je *reflexe*, jenž je v artefiletice zastoupena prostřednictvím reflektivního dialogu. Artefiletiku proto řadíme mezi expresivní a reflektivní disciplíny.

3.3.1. Exprese

Exprese je nejvhodnějším prostředkem poskytujícím jedinci svobodný a jedinečný prostor k vyjádření a tvorbě. Během exprese jedinec vytváří obraz nebo objekt, kterému můžeme přisuzovat určitý význam, který je v něm symbolicky vyobrazen. Expresivně můžeme zobrazit naše složité idey, smyslové dojmy a hodnoty. (srov. Slavík et al., 2013, s. 467-469)

Slavík et al. se při pojmu exprese odkazuje na Goodmana a jeho tři základní způsoby symbolizace. Goodman rozlišuje mezi *denotací*, *exemplifikací* a *expresí*, ty se mohou vzájemně doplňovat nebo mohou být zastoupeny jednotlivě. Pod **denotací** si můžeme představit odkazování se k něčemu, co reálně existuje, při **exemplifikaci** už určitou věc musíme předvést a **expresí** rozumíme to, co je metaforicky exemplifikováno, přeneseně, když je něco *jako*. (srov. Goodman, 2007; Slavík et al., 2013, s. 162-178)

3.3.2. Reflexe

Reflexi si můžeme představit jako nacházení poznání ve zpětné ohlédnutí se na proběhlé události, tedy expresi. Hlavním nástrojem reflexe je dialog, který může probíhat vnitřně nebo s vnějším okolím. Při reflexi poskytujeme zpětnou vazbu, a to pomocí jazyka a komunikace. Podstatou je vědomé vybavování si a srovnávání životních situací z minulosti s přítomností. (srov. Slavík, 1997, s. 106)

Reflexe může probíhat *během akce* i *po akci*. „Úkolem **reflexe v akci** je podporovat vědomé sebe-řízení a připravit podmínky k reflektování po akci.“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 232) „Úkolem **reflexe po akci** je zpřítomnit a interpretovat původní zážitek za pomoci různých druhů výrazu, prozkoumat jej za pomoci jazyka o hře nebo jazyka nad hrou a vyložit jej v kontextu osobním, sociálním a kulturním.“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 237)

3.4. Obsahové okruhy v artefietice

V artefietickém díle jsou zdůrazněny především tři výrazové okruhy, konkrétně *výraz*, *komunikace* a *výtvarná forma*, všechny tyto okruhy jsou si rovnocenné, prostřednictvím nich můžeme vnímat, pamatovat si a popisovat jednotlivé situace, ale přesto jsou odlišné. Pro přehlednější orientaci, v níže popsanych okruzích, nám může pomoci Slavíkovo schéma obsahových okruhů artefietiky. (viz tab. 1)

Tab. 1 Schéma obsahových okruhů artefietiky (Slavík, 1997, s. 177)

| SYSTÉMOVÝ DŮRAZ | PSYCHO-DIDAKTICKÁ DIMENZE | HLEDISKO TVŮRCE | HLEDISKO VNÍMATELE |
|--------------------------|------------------------------|---|--------------------|
| individuální moment „JÁ“ | VÝRAZ já → ? | síla jedinečnost upřímnost | účin |
| sociální moment „TY“ | KOMUNIKACE Já ↔ ty | otevřenost sdělnost | porozumění |
| objektivní moment „ONO“ | FORMA Já ↔ ono | Dokonalost Kultivovanost ušlechtilost | ocenění |

3.4.1. Výraz

Výrazem vyjadřujeme naši individualitu, náš vnitřní svět na povrch, a to skrze tvůrčí činnosti, při kterých je hlavním požadavkem otevřenost a osobité sebevyjádření. Při výrazu se očekává jednání, zasahování a akce. Ve výtvarných aktivitách jedinec projevuje výraz především nápaditostí a originalitou, skrze výběr barev, tvarů, či kompoziční stavbu díla. (srov. Slavík, 1997, s. 172-173)

Výrazový projev se v historicko-spoločenském kontextu proměňuje ve formě období/epoch, stejně tak si této proměnlivosti můžeme povšimnout i u samotného jedince. Toto pozorujeme hlavně v architektuře, například vedle renesančních staveb (symetrické a s jednoduchými prvky) se začaly objevovat barokní stavby (naopak nesymetrické a přehnaně zdobené).

3.4.2. Komunikace

Komunikace slouží k dorozumívání mezi dvěma a více rovnocennými subjekty, mluvíme tedy o dialogickém vztahu, ve kterém se střídají dvě role. První role je pozice *naslouchajícího*, jenž se snaží porozumět *sdělujícímu*, ten touží po tom, být pochopen. Podstatná je i třetí role, což je role *pozorovatele*, který má tu výhodu pozorovat tento proces. Pro komunikaci je důležitá srozumitelnost vyjádření, působivost a při tom všem musíme v komunikaci brát zřetel na druhé. (srov. Slavík, 1997, s. 173; Slavík a Wawrosz, 2004, s. 242-243)

3.4.3. Forma

Označení forma je důsledkem vytvářecího procesu. Skrze formu přisuzujeme hodnotu, proto nám forma vytváří jakousi výzvu ke snaze o dokonalost, autor má potřebu nalézt co nejlepší podobu díla, při které ale nebere v potaz požadavky adresáta/pozorovatele.

Pro artefietiku není dokonalost výrazové formy natolik důležitá. Forma se naopak projevuje prostřednictvím dvou předchozích dimenzí, ve výrazu je forma prostředkem, kterým tvůrce vypovídá o své individualitě, vede k sebepoznávání a v komunikaci je forma prostředkem sdělování a sdílení. Forma je projev individuality, kterému je třeba porozumět. (srov. Slavík a Wawrosz, 2004, s. 243-245)

3.5. Pojmy

Během artefietické praxe se setkáme řadou různých pojmů, zde se zaměřím na ty, které považuji za ty nejpodstatnější vzhledem k možnostem uplatnění ve volnočasové pedagogice.

3.5.1. Zážitek

Zážitek je určitá situace v životě jedince, kterou jedinec vnímá a prožije a následně o ní dokáže vyprávět a popsat ji. Tato situace je jedinečná a neopakovatelná a každý člověk si z ní odnáší především to, co mu přijde podstatné, na nějaké části se zaměří více a některým nevěnuje žádnou pozornost. Proto jednu a tu stejnou situaci může každý popsat a převyprávět úplně odlišně. (srov. Slavík, 2001, s. 64-66, 70)

Zážitky tedy mají několik složek/komponentů a to, na jaké z nich se zaměříme může ovlivnit nás a naše porozumění věcem. To, jak moc je míra zážitku velká je ovlivněno zejména kvalitou prostředí, kvalitou vnímaného a také zkušenostmi, poznatky či psychickým stavem vnímatele. Právě výchova se snaží o to, aby tyto okolnosti byly co nejvhodnější pro příslušný zážitek. (Například že si při návštěvě opery nebudeme do sluchátek pouštět metalovou hudbu.) (srov. Slavík, 1997, s. 55-57)

3.5.1.1. Komponenty (složky) výtvarného zážitku

Jak jste se mohli dozvědět, zážitky mají několik složek. Slavík odlišuje čtyři komponenty výtvarného zážitku, které si můžeme rozdělit podle toho, na jakou část zážitku se bere největší zřetel. Při tomto rozdělení Slavík vychází právě z Goodmanovy teorie symbolizace (viz. 3.1. *Expresa*). Od artefietiky se liší pouze v otázce, na kterou odpovídají. Goodman ve své teorii odpovídá na otázku: *Jak se symbolizace uskutečňuje?* Artefietika si pro změnu pokládá otázku: *Co si skrze symbolizaci mohu uvědomit?*

V artefietice se složky výtvarného zážitku zaměřují na to, *co je zobrazeno, jak je to zobrazeno, kdo se k nám dílem obrací*, a nakonec *co prožíváme my při setkání s dílem*. (srov. Slavík, 2001, s. 255; Slavík, 2015)

3.5.1.1.1. Významová (tematická) komponenta zážitku

Významovou neboli tematickou komponentu zážitku ztotožňujeme s Goodmanovým pojmem *denotace*. Představuje tedy to, **co** je zobrazeno. Můžeme říct, že je to to nejjednodušší poznávání objektů. Na základě vyobrazení, ať už výtvarného či

dramatického, jsme schopni říct, že tohle je kniha a tamto je kočka. V abstraktních rovinách je složitější významovou složku uchopit, proto se mezi jedinci může vyložení významu lišit. (srov. Slavík, 1997, s. 57-58; Slavík, 2001, s. 256-258)

3.5.1.1.2. Konstruktivní komponenta zážitku

Konstruktivní komponentu zážitku přirovnáváme ke Goodmanovu pojmu *exemplifikace*. Upozorňuje na to, **jak** je obsah zobrazen. V tomto případě hraje hlavní roli zájem o daný objekt. Jedinec směřuje pozornost na vizuální a haptickou stránku objektu: materiál, uspořádání, kompozici, barvy atd. V dramatickém projevu se může jednat například o rytmus řeči, intonaci a rýmování. Skrze konstruktivní komponentu posuzujeme estetické či umělecké kvality. (srov. Slavík, 1997, s. 58-59; Slavík, 2001, s. 258-260)

3.5.1.1.3. Expresivní (empatická) komponenta zážitku

Expresivní neboli empatická komponenta zážitku odkazuje na Goodmanův pojem *exprese*. Zaměřujeme se na to, **kdo** se k nám dílem obrací. Soustředíme se na identifikaci s druhým (s autorem výrazu). Autor nemusí být přítomen, ale jeho osobnost se do jisté míry prolíná do díla. Vnímatel má snahu porozumět autorovi a zároveň se do autora vcítit tím, že se na dílo pokouší nahlížet jeho očima. (srov. Slavík, 1997, s. 59-60; Slavík, 2001, s. 260-263)

3.5.1.1.4. Prožitková komponenta zážitku

Prožitková komponenta zážitku je jediná, která nevychází z Goodmanovy teorie symbolizace, protože prožitková část vychází z vnímajícího subjektu. Tedy je to to, **co prožíváme** sami, proto z vnějšího světa tuto složku nemůžeme prokazatelně ověřit. V tomto případě má největší vliv vnitřní svět vnímatele. Vypovídáme o ní prostřednictvím pojmů, jež označují emoce a prožívání. Prožitková komponenta je nejskutečnější, protože se do ní nedají promítnout žádné iluze (např. smyslové klamy). (srov. Slavík, 1997, s. 60-63; Slavík, 2001, s. 263-264)

3.5.2. Prožitek

Prožitky se odehrávají pouze v subjektu, který vnímá a ukládají se do jeho duševních vzpomínek. Když prožitek a zážitek přeložíme do jiných jazyků, většinou najdeme pro oba tyto pojmy stejné pojmenování (např. angl. *experience*), přesto prožitek od zážitku odlišujeme tím, že prožitek probíhá vždy jen „*tady a teď*“. Jsou to především různé city, pocity a nálady. Naopak zážitek je spíše ohlédnutí se za danou situací, naše osobní vzpomínky.

Prožitky jsou ukládány do duševních vzpomínek, které popisujeme jako strach, radost, dojetí, zlost atd. nebo do paměti těla, které se projevují např. bystřejšími smysly nebo mohutnějšími svaly. (srov. Slavík, 2001, s. 263)

3.5.3. Koncept a prekoncept

Koncept chápeme jako určitý výraz či *pojem*, který je intersubjektivního rázu. **Prekoncept** je subjektivní uchopení konceptu, vzhledem k individuálnímu vědomí konkrétního jedince. Můžeme tedy říct, že koncept existuje pouze prostřednictvím prekonceptu. (srov. Slavík et al., 2013, s. 64)

Osobité vnímání prekonceptu ovlivňuje především jedincova paměť, a to jak vědomá, tak nevědomá. I když se pojetí prekonceptu může mezi námi odlišovat, stále jsme schopni, do jisté míry tento prekoncept srozumitelně vyjádřit a na základě něj se jako lidé dorozumívat. (srov. Slavík a Wawrosz, 2004, s. 144-145)

Jako příklad si zde můžeme uvést slovo „ryba“. Každý, kdo někdy viděl rybu nebo o ní slyšel, si pod tímto slovem dokáže něco představit, a přestože se naše představy budou v nějakém ohledu lišit, pořád se shodneme na tom, že je to ryba. Kdybychom vedle sebe postavili několik zvířat a jedno z nich byla právě ryba, všichni, kdo jsou s tímto slovem nějak obeznámeni, nepochybně vyberou jedno stejné zvíře.

Ve výchově jsou tyto dva pojmy velmi významné. Díky vzájemné komunikaci nám totiž pomáhají se vcítovat do druhých a poskytují nám prostor pro přesnější představu a nejlepší formulaci diskutovaného. Toto sdílení prekonceptů se nám významně projevuje i v artefiletice, kdy na základě určitého konceptu je každý schopen vyjádřit něco jiného, ale zároveň stejného. (srov. Slavík et al., 2013, s. 64-67; Slavík a Wawrosz, 2004, s. 144-152)

3.6. Artefiletická výuková jednotka

3.6.1. Artefiletická skupina

Žádná artefiletická hra není pouze činnost jedince, nýbrž skupiny, a to i když jedinci v některých momentech pracují samostatně. Nezáleží tedy pouze na kvalitách individua, ale především na uplatnění se ve společných aktivitách. Z tohoto důvodu mluvíme o artefiletické *skupině*, ve které vzniká společné dílo, a tak všichni účastníci musí umět spolupracovat (nebo se alespoň snažit o spolupráci). (srov. Slavík a Wawrosz, 2004, s. 123-124)

Nejvhodnější počet pro pořádání artefiletických hodin je 10-15 členů. Tento počet je postačující pro rozmanitost vedených dialogů a dynamičnost sociálních vztahů, zároveň je však takto početná skupina dostatečně přehledná, což prospívá skupině i práci pedagoga v ní.

Typické uspořádání této skupiny je v kruhu, který zajišťuje určitý prostor bezpečí a účastníci v něm mají lepší předpoklady k tomu se ostatním více otevřít. Jelikož se v kruhu zmenšuje i sociální odstup mezi pedagogem a účastníky, bývá to pro pedagoga psychicky náročnější, proto není vyloučeno, že pedagog může na chvíli podstoupit z kruhu a průběh činnosti pouze pozorovat. (srov. Slavíková et al., 2007, s. 187-190)

3.6.2. Námět

Námět je motivační a inspirační východisko, podnět či základ pro vytvoření díla. Ve výtvarné výchově slouží námět jako počátek pro uchopení, vytvoření a poznávání *konceptů*. Námět může vznikat i náhodně, považujeme za něj všechny podněty, které povedou k vytvoření díla, nejčastěji se námět objevuje v podobě zadání. (srov. Slavík a Wawrosz, 2004, s. 171-175)

„Námět je svorníkem významovosti a motivace výrazového díla. Proto je v expresivní výchově tolik důležitý.“ (Slavík, 1997, s. 113)

3.6.3. Struktura výukové jednotky

Každá artefietická jednotka má svou charakteristickou strukturu, tuto strukturu můžeme nalézt třeba v knize *Dívej se, tvoř a povídej!* a vypadá následovně:

- Uvítání a krátký rozhovor
- **Ledolamka**
- Ztišení
- Motivační prvek s navazujícími pokyny k výrazové hře
- **Výrazová hra**
- **Reflektivní dialog**
- Závěrečný rituál pro zakončení činnosti, případně rozloučení

Etapy artefietické jednotky se dají dle potřeby různě upravovat například vypuštěním či přidáním některé části. (srov. Slavíková et al., 2007, s. 191)

3.6.4. Ledolamky

Ledolamky z anglického *icebreakers*, jsou rozechřívací nebo seznamovací cvičení, většinou v podobě krátké dramatické či pohybové hry, které předcházejí hlavní částí hodiny a jejich cílem je především vytvořit vyhovující sociální klima (překrytí dojmů z předchozích aktivit, zbavení se napětí ve skupině) a zároveň podněcovat skupinu k následující činnosti, přičemž s následující činností nemusí nutně obsahově souviset.

Na rozdíl od výrazové hry se v této části může pedagog více zapojit, což mu pomůže naladit se na skupinu a pro účastníky bývá toto zapojení pedagoga dalším motivujícím prvkem, právě pro již zmíněnou výrazovou hru. (srov. Slavíková et al., 2007, s. 21, 190)

3.6.5. Výrazová hra

Výraz jsme si již definovali v předchozích kapitolách, upřesníme si tedy i pojem *hra*. Slavík definuje hru takto: „Hra je symbolickým nástrojem, který lidem umožňuje smyslově uchopit abstraktní svět jejich imaginace a pociťovat jej jako součást svého skutečného bytí.“ (Slavík, 2001, s. 149) Každá hra musí mít svůj vstupní *námět* a *pravidla*, jelikož bez těchto dvou parametrů si hrát nelze. Stejně tak je tomu i u *výrazové hry*.

Pro účastníky je výrazová hra prostor pro sebevyjádření a pro projev vlastní individuality. Ve výchovném prostředí probíhá formou exprese (výtvarné, dramatické či hudební) a může probíhat buď jako společná činnost nebo jako individuální činnost ve skupině, která pracuje se stejným námětem. (srov. Slavík, 1997, s. 107-108)

„Výrazová hra je hrou symbolickou. Symboličnost výrazové hry považujeme za její nejzávažnější příznak, neboť právě prostřednictvím odhalovaných symbolů se výrazová hra stává jedinečným zdrojem poznání.“ (Slavík, 1997, s. 107) Můžeme tedy

říct, že každý krok či postup ve výrazové hře o člověku něco vypovídá a díky tomu nám slouží k sebepoznání, ale i k poznávání ostatních a okolí. K tomu nám pomáhá další etapa artefiletiky a tou je *reflektivní dialog*.

3.6.6. Reflektivní dialog

Bez reflektivního dialogu, který následuje po výrazové hře a zároveň na ni navazuje, by se nedalo mluvit o artefiletice. Pro artefiletiku je totiž reflektivní dialog jedním z klíčových rysů a je mu tak věnována značná pozornost. Tento dialog označujeme jako reflektivní, protože se při něm zkoumavě navracíme právě k výrazové hře.

V tomto dialogu jsou pro nás důležité především dvě složky, které od sebe nelze oddělit. První složkou je *zpětný pohled jedince* na svou tvůrčí činnost a její prožívání, což zahrnuje vlastní aktivitu, postoje a záměry. Za druhou složku reflektivního dialogu považujeme tu část, ve které *porovnáváme* zážitky ostatních s tím naším. Právě tyto dvě složky nám pomáhají začít a vést dialog, aby nám byl obohacující z hlediska nového poznání. (srov. Slavík, 1997, s. 106, 108-109)

Slavík uvádí několik cílů reflektivního dialogu:

- Příležitost pro účastníky k výpovědi o pocitech a dojmech z výrazové hry
- Nacházení nejvýstižnějšího slova
- Ujasnění si pohledu na zážitky a porovnání je s pohledy ostatních
- Uvědomování si odlišností a shod v zážitcích s ostatními a umět se zaměřit na získané zkušenosti
- Poznávání souvislostí mezi vlastními projevy výrazové hry a jinými uměleckými projevy
- Řešení případných vnějších či vnitřních nezdarů a nepohody, ale také podělení se o radosti z děl
- Vyzkoušení, posuzování a promýšlení variant momentů výrazové hry, jež byly pocíťovány jako důležité pro poznání anebo těch, které nebyly tolik uspokojivé nebo dostatečně završené (srov. Slavík a Wawrosz, 2004, s. 235)

3.7. Osobnost pedagoga v artefiletice

Jak jsme se již mohli dozvědět, tak pedagog v artefiletice žádným způsobem nedíagnostikuje nebo neléčí, jeho roli si můžeme představit spíše ve smyslu moderátora, který usměrňuje dialogy nebo naopak otevírá různé obrazy. Nejlepší předpoklady pro tuto práci mají obzvláště pedagogové všech expresivních oborů.

Pro osobnost pedagoga v artefiletice je žádoucí, aby prokázal své osobní kvality, a hlavně měl dostatečné odborné znalosti. Předpoklady, které by měla osobnost pedagoga v artefiletice splňovat, si můžeme shrnout do několika bodů:

- Osobností zralost, moudrost
- Umět obstarat prostředí, ve kterém panuje vzájemná důvěra a bezpečí
- Náhled nad řešenými otázkami

- Citlivý a uvážlivý vztah k účastníkům
- Osobní vyrovnanost a schopnost sebereflexe
- Pedagogické znalosti ve výtvarném umění
- Brát zřetel na psychohygienu
- Zkušenosti a odborné znalosti (*speciální zážitkový výcvik*)

Speciální zážitkový kurz je určený především pro pedagogické pracovníky, kteří se chtějí naplno věnovat artefietice. Tyto kurzy mají přesně stanovená pravidla, jež jsou definována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Jejich cílem je především praktické vyzkoušení artefietiky, a to i z pozice účastníka a rozšíření teoretických znalostí na toto téma. Díky tomuto kurzu se účastník připraví na možné nežádané situace a bude schopen na ně snáze reagovat. (srov. Slavík, 1997; Slavíková et al., 2000; Slavík a Wawrosz, 2004)

4. Artefiletika na letních táborech

4.1. Přínos artefiletiky pro letní tábory

Osobně vidím možný potenciál využití Slavíkova konceptu artefiletiky na letním táboře. Toto prostředí mi přijde pro realizaci vhodné z toho důvodu, že artefiletika je velmi dostupná a nenáročná z hlediska místa, může probíhat jak v místnosti, tak venku. Z časového hlediska si realizovanou výukovou jednotku můžeme přispůsobovat dle potřeby.

Jak jsem již zmiňovala v prvním oddíle své práce, tak si myslím, že propojením artefiletiky s volnočasovou pedagogikou vzniká jedinečný prostor pro účastníky ke vcítění se do role druhých, čímž si mezi sebou vytvoří určité pouto. Současně mají možnost si uvědomit, jak svět vnímají sami, a především je to pro ně příležitost k osobnostnímu rozvoji.

Dle mého je totiž důležité poznat se hlouběji s dětmi, se kterými na táboře pracujeme, jelikož s dětmi trávíme podstatnou část dne a setkání s nimi jsou o to intenzivnější. A právě poznávání a seznamování se skrze výtvarnou formu s následným reflektivním dialogem, kdy máme příležitost vnímat dětský projev (jak expresivní, tak mluvený), mi připadá jako příjemné zpestření a artefiletika v tomto směru vnáší nový rozměr.

4.2. Aplikace artefiletiky na letních táborech

Při aplikaci artefiletiky na letním táboře mi jako nejvíce podnětné přijdou tyto fáze: ledolamka, výrazová hra a reflektivní dialog. Ledolamka proto, že nám pomáhá na začátek právě uvolnit napětí ve skupině a zároveň skupinu připraví na další činnost. Výrazová hra, která může probíhat výtvarnou, hudební či dramatickou činností, je důležitá z toho důvodu, že děti z ní mohou při reflektivní dialogu vycházet a napomáhá jim tak lépe vyjádřit své pocity a myšlenky. Výrazová hra tedy představuje určitý způsob komunikace. Skrze reflektivní dialog mají děti prostor vyjádřit to, co pro ně činnost znamenala a co se dozvěděly o sobě a o ostatních.

Ostatní fáze artefiletiky (viz. 3.6.3.) jsou na táboře také jistě využitelné, jen záleží na tom, jak je tábor koncipovaný a kolik prostoru v něm artefiletika bude mít. Pokud by byl tábor delší a artefiletika by na něm byla zařazena častěji, můžeme dětem do aktivit zahrnout i uvítací a závěrečné rituály. Pokud artefiletiku praktikujeme pouze jednou či dvakrát, tak by zavádění jakéhokoliv rituálu postrádalo smysl, jelikož rituál je činnost založená na rutinním charakteru.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Realizace artefiletiky s dětmi na letním táboře

5.1. Úvod

Praktická část mé práce je věnována využívání prvků artefiletiky na letním táboře. Využila jsem tedy aplikovaný akční výzkum, kdy jsem poznatky o artefiletice z mé teoretické část zakomponovala do praxe na letní dětské tábory.

Důvod, proč uvádím pouze prvky artefiletiky, je takový, že sama nemám žádný artefiletický výcvik ani žádné další předchozí zkušenosti s artefiletikou, a tak mi nepřijde vhodné prezentovat mou praxi jako plnohodnotné artefiletické hodiny. Má realizace artefiletiky je založena pouze na mém samostudiu literatury o artefiletice, se spojením mých zkušeností z letních táborů, na kterých již několik let dělám oddílového vedoucího.

Při realizaci výtvarných činností na táborech, do kterých jsem artefiletiku zapojovala, jsem ze struktury jednotky artefiletiky (viz. kapitola 3.6.3.) upustila od uvítání s krátkým rozhovorem a od závěrečného rituálu, jelikož výtvarné činnosti na táborech na sebe volně navazovaly a poté i volně přecházely v další činnosti. Místo uvítacího rozhovoru jsem vždy začala rovnou ledolamkou, kterou jsem volila podle aktuálních vztahů dětí ve skupině a časové náročnosti. Vztahy ve skupině myslím to, že například v činnostech, které byly hned na začátku tábora jsem volila hry seznamovací. Z hlediska času jsem se snažila volit kratší hry, díky kterým jsem s dětmi v čase, který nám byl vymezen, stihla realizovat i výtvarnou činnost a reflektivní dialog.

Po každé ledolamce následovalo ztišení dětí a motivace na výtvarnou činnost, a pak pokračovala samotná výtvarná činnost. Dalo by se říct, že do tohoto okamžiku bych na táboře postupovala stejným způsobem, a to i bez využití artefiletiky. Hlavní částí artefiletiky bylo přidání závěrečného reflektivního dialogu, který následoval po výtvarné činnosti a je pro artefiletiku nejtypičtější. V dialogu jsem se s dětmi zaobírala jejich prožitky a zážitky z činnosti anebo jsme si povídaly o našich dílech.

Svou praktickou část jsem realizovala na příměstských a pobytových táborech, které jsou pořádány pod Spolkovým domem Vlašim. Na tyto tábory jezdím několikrátým rokem jako oddílový vedoucí, kdy mám možnost podílet se na programech táborů. Z toho důvodu pro mě nebylo složité domluvit se se svými kolegy na táborech a zakomponovat artefiletiku právě na tyto tábory.

Se svými oddíly jsem celkem uskutečnila dvě různé výtvarné činnosti s artefiletickými prvky, přičemž jsem si každou z nich vyzkoušela se dvěma oddíly. Představím tedy průběh celkem čtyř výtvarných jednotek, a jelikož na táboře nebylo tolik prostoru pro realizaci více výtvarných činností, rozhodla jsem se na závěr mé práce přidat ještě dva metodické listy s návrhy aktivit, které si myslím, že jsou pro tábory vhodné. A sama se je v následujících letech pokusím na táborech zrealizovat. Výtvarné jednotky i činnosti v metodických listech jsou z části inspirovány náměty z knih *Dívej se, tvoř a povídej!* a *Výtvarné čarování*.

5.2. Cíle

Hlavním cílem praktické části je vyzkoušet realizaci artefietických prvků s dětmi na letním dětském táboře. Zajímalo mě především to, do jaké míry se děti budou zapojovat v reflektivním dialogu, na který z předchozích táborů nejsou zvyklé.

Všechny činnosti, které jsem s dětmi realizovala, mají několik společných cílů. Dávají dětem prostor k sebevyjádření, sebepoznání, prohlubují schopnost empatie, rozvíjí komunikační schopnosti a spolupráci ve skupině, ale také rozvíjí fantazii, představivost a kreativitu ve výtvarné tvořivosti.

U každé činnosti jsem ještě definovala její dílčí cíle a zde je jejich přehled:

- C1 – Prvotní seznámení se se skupinou
- C2 – Osvojení si spolupráce a komunikace ve skupině při společné tvorbě vlajky
- C3 – Učení se soustředěnosti při tvorbě bublin
- C4 – Učení se tvůrčí spolupráci ve skupině při tvorbě jednoho díla
- C5 – Rozvíjení představivosti a fantazie při hledání obrazců v abstraktním díle
- C6 – Rozvoj fantazie a představivosti při tvorbě a v reflektivním dialogu
- C7 – Vedení ke vzájemné komunikaci a spolupráci při tvorbě společného díla
- C8 – Rozvoj kreativity a improvizace při vytváření koláže
- C9 – Uvědomování si sebe sama a druhých na základě vnějšího pohledu
- C10 – Seznámení se s výtvarnou technikou koláž

5.3. Oddílová vlajka

Na začátku každého našeho tábora rozřadíme děti do 4 oddílů, kdy v každém oddílu je 9 až 12 dětí a každý oddíl má svého vedoucího. Po rozdělení dostanou oddíly čas pro domluvení se na svém názvu (pokud není předem přiřazen nebo vylosován), vymyšlení oddílového pokřiku a na výrobu své vlajky, se kterými se oddíly prezentují na každém nástupu.

Pokusila jsem se tedy zapojit prvky artefietiky i do těchto činností. Vybrala jsem si dva tábory, u kterých průběh této aktivity popíšu. Pro porovnání jsem si vybrala jeden příměstský tábor a jeden pobytový. A i když se jedná o stejnou činnost, ve výsledku na každém táboře probíhala trochu jinak.

Námět

Prezentace oddílu

Úkol

Děti měly za úkol domluvit se na názvu svého týmu, společně si ozdobit svou oddílovou vlajku a vymyslet si oddílový pokřik, kterým se budou společně s vlajkou prezentovat na každém nástupu.

Výtvarná technika

Kresba na textil fixami na textil

Materiál

- Vlajka (bílá látka cca 40x60 cm)
- Fixy na textil
- Dřevěná tyč na upevnění vlajky

Cíle

C1 – Prvotní seznámení se se skupinou

C2 – Osvojení si spolupráce a komunikace ve skupině při společné tvorbě vlajky

5.3.1. Příměstský tábor

Na příměstském táboře jsem v oddíle, se kterým jsem pracovala, měla genderově heterogenní skupinu dvanácti dětí ve věku 7 až 11 let.

Průběh činnosti

• Ledolamka

Jelikož toto byla první činnost, co jsem s dětmi dělala, a ještě jsme se mezi sebou všichni neznali jménem, rozhodla jsem se zvolit ledolamku, při které se navzájem představíme. Posadili jsme se na místo vyhraněné pro náš tým, což bylo v hlavní místnosti kolem stolu. Každý měl za úkol říct své jméno a k němu přidat přívlastek, který je (pokud možno) nějak vystihuje a zároveň musí začínat počátečním písmenem jejich jména.

Aby děti porozuměly tomu, co přesně po nich chci, začala jsem sama spojením „*Táborová Terina*“. Děti mě pochopily, a tak po mně pokračovaly: „*Akční Adam*“, „*Exotická Ester*“, „*Sportovní Sofča*“, „*Rychlý Rost’a*“, „*Trhlý Tobík*“, „*Hokejový Honza*“, „*Kytičková Kí’a*“ atd.

U tohoto seznámení jsme se s dětmi pobavili nakonec jsme se všichni ztišili a mohli jsme pokračovat dále.

- **Motivace**

Dětem jsem řekla, že když jsme teď jeden tým, měli bychom se nějak odlišit od ostatních. A to tak, že si vymyslíme jméno našeho týmu, vyzdobíme si naši vlajku a složíme si svůj pokřik. Vlajku a pokřik poté budem předvádět na každém nástupu před odchodem domů, když si pro nás přijdou rodiče.

- **Výrazová hra**

Doprostřed stolu, jsme si nachytali fixy na textil a bílou vlajku. Než jsme vůbec začali vytvářet vlajku, potřebovali jsme jméno našeho týmu. Dala jsem prostor dětem, aby každý řekl návrh na jméno našeho týmu. Objevila se spousta zajímavých názvů např. *Hokejčáci*, *Kočky*, *Šmouláci*, *Puntíci*, *Pastelky* a mnoho dalších. Děti si pak ze všech možných návrhů odhlasovaly název *Čepice*.

Nejstarší děvčata se chopila nápisu na vlajce a menší děti poté nápis vybarvily. Aby vlajka nebyla úplně prázdná a zároveň měly možnost se do tvorby zapojit úplně všechny děti, společně jsme navrhli, že vlajku ozdobíme různými pokrývkami hlavy. Tak, že každý na vlajku nakreslí svou vlastní a podepíše se k ní. (Proces tvorby a výslednou vlajku i s celým týmem naleznete v příloze I. na fotografii č. 1 a č. 2)

- **Reflektivní dialog**

Po vyzdobení naší vlajky jsem se děti zeptala, jestli jsou s ní spojené a jestli by nám každý představil svou pokrývku hlavy, kterou nakreslil a k tomu nám řekl něco o tom, proč si vybral zrovna onu.

Jako první si vzala slovo Nella, která nám představila svůj obrázek slaměného klobouku s květinou a o něm nám řekla, že má ráda léto a kytičky a tenhle klobouk jí léto připomíná. Na to ostatní děti zareagovaly tak, že mají také rádi léto, pár dětí řeklo i proč, ale převážně se shodly na tom, že v létě se mnohou koupat v bazéně a nemusí do školy.

Další na řadě byla Ester, která nakreslila čepici s velkou bambulí a nejdříve nevěděla, co k ní říct. Poznamenala jsem, že žádná odpověď není špatná, a tak nám k ní pověděla, že jí přišla velká bambule vtipná, a tak jí prostě nakreslila. Ostatní děti na to reagovaly s úsměvem a Kí’a se zmínila, že podobnou čepici má doma.

Rost’a a Honza nakreslili hokejové helmy, které si byly velmi podobné, jelikož kluci seděli hned vedle sebe. Při odpovídání na to, proč nakreslili zrovna helmy nám pověděli, že oba mají rádi hokej, a dokonce hrají ve stejném hokejovém týmu. Mezi dětmi se objevila konverzace na téma, kdo další hraje hokej a jakému týmu fandí.

Po tom, co nás všichni seznámili se svou „čepicí“ jsem dětem znovu položila otázku, tentokrát jsem se ptala na to, s jakými dalšími pokrývkami hlavy se můžeme setkat. A na základě jejich odpovědí, které byly dosti rozmanité, jsme se společně domluvili a dali dohromady i náš pokřik, ve kterém se většina jejich odpovědí promítla. Při skládání pokřiku se zapojily všechny děti, některé napadaly různé rýmy a další pokřik sepisovaly nebo navrhovaly další pokrývky hlavy, které bychom do pokřiku mohli přidat. Náš pokřik zněl nakonec takto:

„Klobouk, slamák, jitrnice.

Co na hlavu dát si více?

Turban, šátek, krabice.

My nosíme čepice!“

Zhodnocení cílů

Výchovně vzdělávací cíle se podařilo naplnit vzhledem k tomu, že se děti prvotně seznámily s celou skupinou, díky ledolamce, výrazové hře i reflektivnímu dialogu, při kterém představovaly své obrázky. Zároveň mohly porovnávat své představy s představami ostatních. Během celé činnosti si děti mohly uvědomit jak jeden koncept „pokrývka hlavy“, může každý pojmout zcela odlišně a mohly tak vzájemně porovnat prekoncepty. Měly tak možnost se ve skupině poznat i podle toho, co mají rády, co se jim líbí nebo také, co rády dělají. Zároveň děti byly schopny respektovat odlišné názory druhých a přitom si uvědomovat jedinečnost svého pojetí námětu, ukotvenou v původním osobním prekonceptu.

5.3.2. Pobytový tábor

Na pobytovém táboře, jehož téma bylo „Námořníci jejího veličenstva“, jsem měla ve svém oddíle také genderově heterogenní skupinu, tentokrát však deseti dětí ve věku 8 až 15 let. Na rozdíl od příměstského tábora jsem měla po ruce i svého praktikanta Dana, který mi pomáhal s organizací.

Průběh činnosti

- **Ledolamka**

Na úvod jsem znovu zvolila seznamovací ledolamku, při které jsme měli možnost procvičit si vzájemně naše jména. Nejprve se každý představil, tak jak chtěl, abychom mu během celého tábora říkali. Poté jsme seděli na zemi v kruhu a do stejného rytmu jsme se dvakrát plácli do nohou a dvakrát tleskli rukama. Když jsme se všichni sešli, začali jsme si předávat slovo tím, že na dvě plácnutí do nohou řekl jeden dvakrát své jméno a na tlesknutí řekl dvakrát libovolné jméno někoho z týmu a tím mu předal slovo. Ze začátku dětem dělalo trochu problém koordinovat mluvení a tleskání s rytmem, a tak jsme tleskání zpomalili. Po vystřídání všech jsem hru ukončila, ztišili jsme se a mohli jsme se přesunout dále.

- **Motivace**

Děti jsem se zeptala na název naší celotáborové hry. Dostali jsme se k odpovědi „Námořníci jejího veličenstva“. Pokračovala jsem otázkou na to, co všechno správní námořníci mají. Odpovědi dětí zahrnovaly jak loď, pruhovaná trička, kormidlo, děla tak i právě vlajku. Právě u vlajky jsem se zastavila a řekla jsem dětem, že si takovou svoji vlajku vyrobíme a budeme ji nosit na každý náš nástup, aby všichni věděli, že patříme do stejného týmu.

- **Výrazová hra**

Při tvorbě vlajky jsme stále seděli na zemi v kruhu v našem přístřešku. Doprostřed kruhu jsme rozprostřeli bílou vlajku a připravili si fixy na textil. Na názvu naší posádky jsme se nemuseli domlouvat, protože, jsme si při rozřazování týmů vylosovali název „Fantasy“. A jelikož jsme byli právě námořníci, všichni členové se shodli na tom, že dominantou vlajky bude velká loď s nápisem „Fantasy“.

Název našeho týmu se dá přeložit jako představivost nebo fantazie, proto každý přispěl něčím, co ho zrovna v tu chvíli napadlo. Na vlajce se proto objevila například žirafa, různobarevné mraky, ale také opice s rybí ploutví. (Výsledek naší vlajky naleznete v příloze II. na fotografii č. 3)

- **Reflektivní dialog**

Když se vlajka zdála být hotová, zeptala jsem se dětí, jestli jsou s výtvozem spokojené. Anička a Barča řekly, že jim vlajka přijde v horní části prázdná a napadlo je dokreslit hvězdnou oblohu, zbytku týmu se nápad líbil, a tak všichni vlajku dozdobili několika barevnými hvězdičkami. V této situaci se promítlo, jak se mezi sebou skupina dokázala domluvit, tím že každý vyjádřil svůj souhlas úpravou vlajky.

Poté, co byli všichni spokojeni s výsledkem, požádala jsem každého, aby nás seznámil s obrázkem, kterým na vlajku přispěl. Začal Tom, který nakreslil celou loď. Na loď umístil i anglickou vlajku, o které nám řekl, že je tam z toho důvodu, že jsme námořníci jejího veličenstva a on si jako první vybavil anglickou královnou, a proto přidal i anglickou vlajku. Ostatní děti loď velmi chválily, jelikož se Tomovi opravdu povedla, zároveň některé překvapila právě anglická vlajka, protože si v tu chvíli neuvědomili souvislost s anglickou královnou.

Ríša a Šárka přidali na vlajku mráčky, protože naši loď chtěli udělat létající a barevné je udělali, aby vlajka byla veselejší. Tento nápad ostatní děti zaujmul už během tvorby a s ním všichni s ním i byly spokojené. Žiži nakreslila část opičky, protože si vybavila námořníky, kteří mají na svých lodích papoušky nebo právě opice a ona se rozhodla pro opici. U ní si ale nebyla jistá, jak nakreslit tělo, a tak Davida napadlo z opice udělat něco jako mořskou pannu a dodělali jí ploutev. Opičí mořská panna měla u dětí velký úspěch a většina dětí se shodla, že by je toto ani nenapadlo.

Při diskusi o vlajce jsme se společně zasmáli nad naším výtvozem a vlajku jsme umístili na náš stožár. Chyběl nám už jen pokřik, který jsme spojili s tanečkem, který nás naučila Žiži.

Zhodnocení cílů

Výchovně vzdělávací cíle, které jsme si stanovila na začátku této činnosti, byly dle mého splněné, protože děti se prvotně seznámily se skupinou při ledolamce, tím, že se představili a hrou se učili svá jména. K seznámení přispěla i vzájemná komunikace a spolupráce dětí při tvorbě vlajky a závěrečném reflektivním dialogu. Skrze zadání námětu „fantasy“, každý přispěl na vlajku prekoncepty, což podporovalo dětskou představivost. A při jejich představování a popisování ostatním, mohl rozvíjet své vyjadřování. Současně děti měly možnost vnímat odlišné uchopení námětu druhých a zároveň si uvědomovat jedinečnost svého pojetí.

Postřehy z praxe

Musím říct, že jsem ráda, že jsem se rozhodla přidat více reflexe i k takové všední táborové věci jako je právě tvorba vlajky. Měla jsem větší důvod dbát na to, aby se do tvorby zapojili všichni, protože většinou je to bohužel tak, že děti tvrdí, že kreslit neumí a nechají tak práci na jednom až dvou členech a jen na ně koukají. Od začátku činnosti jsem děti přesvědčovala o tom, že vlajka reprezentuje celý náš tým, a proto by měl každý něčím přispět. Nakonec jsem je ujistila, že pokud se jim ten obrázek náhodou zrovna nepovede, tak se nic nestane, protože vlajka bude na našem stožáru a nikdo ji zkoumat z blízka nebude.

Všechny obrázky se ale velmi povedly a mě samotnou překvapilo, jak děti dokážou být kreativní a jak moc jsou šikovné i když tvrdí opak.

5.4. Malování bublinami

Na příměstských táborech máme pro děti první den připraveny čtyři tvořivé dílničky. Každou z nich si přichystá a vede jeden oddílový vedoucí a oddíly se u něj během dne vystřídají. Dva oddíly dopoledne a dva odpoledne.

Tvořivé dílničky jsou vlastně takový úvod do celého tábora, kdy děti mají možnost poznat se se všemi oddílovými vedoucími a my zase máme možnost pracovat a seznámit se se všemi dětmi. A jelikož následující dny jsou již plné výletů a sportovních či vědomostních soutěží, rozhodla jsem se zakomponovat artefietiku do tvořivé dílničky, kterou jsem si přichystala a vedla.

Jako svou tvořivou dílničku jsem si vybrala malování barevnými bublinami. U této dílničky mě napadly dva způsoby, jak tuto dílničku uchopit. První verze (a) byla ta, že děti budou tvořit jeden společný obraz a v reflektivní dialogu budu více směřovat k tomu, jak se dětem pracovalo ve skupině. Druhá verze (b) byla ta, že děti budou tvořit individuálně a ve společném reflektivním dialogu se zaměříme více na to, jak vnímáme jednotlivá díla.

Protože jsem dělala vedoucího na dvou turnusech příměstských táborů vyzkoušela jsem si v praxi obě zmíněné verze a zároveň vám průběh obou představím blíže.

Námět

Akční malba bublinami

Úkol

Děti měly za úkol foukat bubliny z mýdlové obarvené vody na čtvrtky pomocí brček. Následně měly vzniklé abstraktní dílo pozorovat a nacházet v něm významy/obrazce.

Cíle

C3 – Učení se soustředěnosti při tvorbě bublin

C4 – Učení se tvůrčí spolupráci ve skupině při tvorbě jednoho díla (verze a)

C5 – Rozvíjení představivosti a fantazie při hledání obrazců v abstraktním díle (verze b)

Technika

Akční malba pomocí obarvených mýdlových bublin a kresba fixem

Materiál

- Potravinářské barvy
- Jar na nádobí
- Voda
- Kelímky
- Brčka
- Čtvrtky A1 (verze a) nebo A4 (verze b)
- Černé fixy

5.4.1. Malování bublinami verze a (skupinové)

Na prvním turnusu příměstského tábora jsem zvolila způsob, kdy celý tým dostal dva velké papíry a měl vytvářet obrázek společně. Jednalo se o akční malbu, takže mi šlo především o průběh této činnosti a o samotnou tvorbu tohoto díla a zároveň spolupráci dětí.

Skupina dvanácti dětí, se kterou jsem pracovala byla genderově heterogenní ve věku 7 až 11 let. Byl to stejný oddíl, se kterým jsem již vytvářela vlajku, popisovanou v předchozí aktivitě.

Průběh činnosti

• Ledolamka

Pro začátek jsem si děti posadila na zem do kruhu a v něm jsem poslala bublifuk a každý, kdo ho měl v ruce nám řekl, na co se na táboře těší nejvíce. (pozn. Děti před začátkem tábora dostaly program, takže věděly, co je ve zbytku týdne čeká). Některé děti řekly, že se těší na závěrečný výlet na raftech, kdy budeme sjíždět Sázavu, některé zmínily cyklovýlet a některé se těšily na den turnajů, kdy budou moct vylézt na lezeckou stěnu, vyzkoušet si bungee running anebo se utkat v souboji v tanečních deskách.

Když se bublifuk dostal zpět ke mně, všichni jsme se ztišili.

- **Motivace**

Bublifuk, který se dostal zpět ke mně jsem otevřela a vyfoukla pár bublin, na které děti chvíli koukaly a pak je začaly prskat. Zeptala jsem se, zda mají rádi bubliny, děti odpověděly, že ano, některé řekly, že je nejradši prskají nebo že umí udělat bubliny ze žvýkaček. Další otázka, kterou jsem k dětem směřovala byla ta, jestli si umí představit malování bublinami.

Přinesla jsem kelímky, ve kterých jsem již měla smíchaný Jar, vodu a potravinářskou barvu, namočila jsem do jednoho z brček a poté jsem vyfoukla bublinu na papír, ta za sebou zanechala barevný kruh. Než jsem se dětí stihla zeptat, už mi samy říkaly, že si to taky chtějí vyzkoušet.

- **Výrazová hra**

Předtím než se děti vrhly na samotnou činnost rozdělila jsem je na dvě skupinky po šesti, aby se u jednoho papíru nemačkaly a každý měl dostatečný prostor pro tvorbu. Poprosila jsem Adél, jestli všechny obejde se sáčkem s brčky, aby měl každý své vlastní. K tomu jsme zdůraznila, ať si každý své brčko pořádně hlídá, a kdyby se náhodou stalo, že si dvě děti položí brčko vedle sebe a nebudou vědět, které je čí, mají si dojít ke mně pro nové. Než jsem ke každé skupince položila čtyři kelímky s různými barvami (červená, modrá, žlutá, zelená), řekla jsem dětem, ať z těchto kelímků určitě nepijí.

Poté dostaly děti pokyn k tvorbě a když společně dokončily dílo a zaplnily tak celé papíry, přesunuli jsme se k reflektivnímu dialogu. (proces tvorby a výsledné obrázky naleznete v příloze III. na fotografii č. 4 a č.5)

- **Reflektivní dialog**

Všichni jsme se posadili do kruhu kolem vzniklých děl a děti jsem se zeptala na jejich pocity z tvorby. Děti reagovaly pozitivně, říkaly, že foukání bublin je bavilo a že kdyby mohly, klidně by tvořily dál. Rost'a řekl, že by si tuhle dílničku zopakoval i příští rok, což mě velmi překvapilo a zároveň potěšilo. Některé děti se k němu v dotazu o zopakování dílničky přidaly. Adél se ptala na to, jak přesně namíchat barvičky, aby si mohla udělat takové obrázky i doma.

Avšak objevilo se i pár negativních reakcí, kdy se Eliška pocákala barvou a říkala, že na ni bude maminka naštvaná, ale když jsem ji ujistila, že barva jde vyprat, tak smutek zmizel. Ostatní děti na tuhle situaci zareagovaly tak, že má na sobě „oblečení na ven“, tak je jedno, že je pocákaná barvou, protože si budou hrát ještě venku, takže se umaže třeba i tam. To Rost'a zakončil tak, že nám ukázal svoji skvrnu na nohavici a k tomu dodal, že si s tím mamka už poradí.

Během tvorby jsem si ale všimla, že se děti u jednoho místa hádají o to, jakou barvu na něj dají, Filip chtěl modrou a Sofča červenou. zeptala jsem se proto i na tuhle situaci, do které jsem v průběhu ani nemusela zasahovat, protože děti situaci zvládly vyřešit samy. Do této pře totiž zasáhla Ester s Nellou, které seděly hned vedle. Řekly jim, že když dají bubliny přes sebe, tak budou mít fialovou, toho se Filip i Sofča chytili a

přidaly se k nim i další děti, takže najednou všechny děti začaly zkoušet dávat různé barvy přes sebe a nalézaly nové odstíny.

Po tom, když už nikdo neměl žádné připomínky, jsme společně uklidili pracovní místo, některé děti ještě zůstaly a pomohly mi s přípravou nových barev pro další oddíly.

Zhodnocení cílů

I přes malou zmíněnou neshodu při výběru barvy, bych řekla, že výchovně vzdělávacích cílů stanovených na začátku aktivity, bylo dosaženo. Děti se učily tvůrčí spolupráci tím, že měly za úkol pracovat na společném díle, přičemž se musely navzájem tolerovat. Soustředěnosti při samotné tvorbě bublin se děti učily tak, že se snažily vyfouknou brčkem bublinu. Při výrazové hře zapojili svoji kreativitu při míchání barev a v reflektivním dialogu děti rozvíjely své komunikační dovednosti a sebevyjadřování tím, že formulovaly a interpretovaly své zážitky z tvorby ostatním.

5.4.2. Malování bublinami verze b (individuálně)

Na druhém turnusu příměstského tábora jsem pro změnu zvolila způsob, kdy si každý vytvářel vlastní obrázek, i v tomto případě se jednalo o akční malbu, kdy jsem upřednostňovala zážitek z průběhu tvorby před vzniklým dílem.

Na tomto turnusu jsem také měla genderově heterogenní skupinu, tentokrát však o počtu jedenácti dětí ve věku 6 až 11 let.

Průběh činnosti

- **Ledolamka**

Děti seděly u jednoho stolu, na úvod jsem zvolila ledolamku, u které jsme si ukázali, jakou máme právě teď náladu. Všichni zavřeli oči a měli za úkol si představit stupnici, kdy na zemi je zamračený smajlík, uprostřed smajlík, který se ani nemračí ani neusmívá a nahoře je usměvavý smajlík. Stále měli všichni zavřené oči a na této stupnici ukázali, jakou mají právě náladu, poté jsme všichni oči otevřeli, abychom viděli, jak na tom jsou ostatní.

Ruce dětí se pohybovaly z velké části od prostředka nahoru, některé děti se dokonce postavily na židli, aby ukázaly co nejvýše. Tadeáš a Jára v tomto případě dostali stejný nápad a zdálo se jim tohle jako nejlepší příležitost k tomu lehnou si na zem, když jsem se jich zeptala, jestli se mají opravdu tak špatně, odpověděli mi, že si jen dělali srandu.

Po tomto obodování nálady se děti znovu posadily a ztišily se.

- **Motivace**

Na stole byl rozprostřen ubrus a před každé dítě jsem položila čtvrtku, nikdo zatím nevěděl, co se bude dít, nechala jsem děti hádat. Říkaly, že budeme něco kreslit nebo malovat, odpověděla jsem, že je to správně, ale jestli uhádnou čím, někdo řekl pastelky, další zase tempery. Když ale uviděly kelímky s vodou, které jsem připravila, tak někdo řekl, že to budou určitě vodovky.

Na všechno jsem odpověděla ne, načež jsem do vody začala sypat sáčky s potravinářskou barvou, to už se děti rozhlížely, kde jsou štětce v domnění, že budou malovat tímto roztokem. Najednou jsem do vody přidala Jar, čímž jsem děti úplně zmátla. Abych dětem zamotala hlavu ještě více, požádala jsem Evičku, jestli všechny obejde se sáčkem, který byl plný brček, ať si každý vezme jedno. Najednou se od dětí ozvalo: „*A to budem jako pít?!*“

Na tuhle větu už jsem odpověděla, že pít to určitě nebudeme a sama jsem namočila své brčko do jednoho z kelímků a poté foukla na papír. „*Jé bubliny!*“ zaslechla jsem od dětí. Poté už všechny děti pochopily, že budou malovat bublinami.

• Výrazová hra

Než jsem kelímky s mýdlovou vodou rozložila mezi děti, znovu jsem je upozornila, ať z kelímků určitě nepijí a jen si do kelímků namáčí brčka. A jako na minulém táboře, jsem dětem řekla, že když si nebudou jisté, jestli je odložené brčko jejich, ať si ke mně dojdou pro nové. Dětem jsme vysvětlila, že budou foukat na čtvrtku bubliny různě přes sebe a až obrázek zaschne, vezmeme si černý fix a v obrázku zvýrazníme a dotvoříme obrazce, které nám budou něco připomínat.

Některé děti se ptaly na to, jestli musí použít na svůj obrázek všechny barvy, na to jsem odpověděla, že je to jenom na nich, jaké barvy použijí a jestli chtějí, klidně může být jejich obrázek jednobarevný. Zdeněk a Petr mezi sebou začali při tvorbě obrázku soutěžit o to, kdo udělá největší bublinu. Později kluci přišli i na to, že můžou vyfouknout bublinu doprostřed jiné bubliny.

Dokončený základ jsme přenesli na chvíli ven uschnout, abychom poté mohli dokreslovat fixami, při zasychání obrázků jsme si pomalu uklidili místo a připravili si černé fixy. Jelikož nám zrovna svítilo sluníčko, obrázky uschly velmi rychle a jakmile jsem je přinesla zpět, děti si je rozebraly a začaly hledat různé významy v abstraktních dílech, které dokreslovaly černým fixem. (na proces a některé výtvořky se můžete podívat v příloze IV. fotografie č.6 – č.9)

• Reflektivní dialog

Děti si před sebe položily své obrázky a postupně vám říkaly, co v obrázku viděly a co do něj dokreslily. Na každé dílo jsme se poté všichni společně podívali a pokud v něm někdo viděl i něco jiného měl prostor k tomu nám to říct.

Začala Anička, která nám řekla, že ve svém obrázku viděla myšky a zajíčka, na to zareagovala Julča, která řekla, že v Aničky obrázku vidí medúzy, naopak Denisce obrázek připomínal balónky. Pokračoval Adámek, který řekl, že jeho obrázek vypadal jako králík, a tak jen dodělal oči a pusy se dvěma velkými zuby. Na to někdo řekl, že v jeho obrázku vidí zase čerta a Jára to zakončil tím, že v obrázku vidí babičky Arona, což je německý ovčák, který má taky takové uši.

Všechna díla byla velmi zajímavá, překvapilo mě, jak děti v obrázcích dokázaly najít tolik věcí, našly květiny, planety, ryby, včelky a mnoho dalších.

Zhodnocení cílů

Dle mého bylo stanovených výchovně vzdělávacích cílů dosaženo, soustředěnost při tvorbě bublin se projevila především během toho, když se kluci snažili vyfouknout největší bublinu a do ní poté vyfoukávat další, a také tím, že děti vytvářely bubliny brčkem. Rozvoj fantazie a představivosti se promítl během dotváření díla fixem a při reflektivním dialogu, když děti hledaly různé výrazy v abstraktním díle. Zároveň měly děti během reflektivního dialogu při sdílení prekonceptů, vzniklých na základě pozorování děl, prostor k sebepoznávání a porovnávání svých představ s ostatními.

Postřehy z praxe

I když jsem děti před začátkem upozorňovala na to, že z kelímků nemají pít, objevily se některé děti, které měly občas tendenci si brčka nechávat v puse, když brčko namáčely do mýdlové vody a automaticky hned začaly sát. Přeci jen barvy byly potravinářské, ale Jar na nádobí není nejvhodnější ke konzumaci. Proto je nutno dávat na děti pozor i v tomto ohledu.

Při volbě mezi těmito dvěma způsoby musím upozornit na to, že z „verze a“ je určitě větší nepořádek, i přesto jsem ráda, že jsem si mohla vyzkoušet obě verze v praxi a každá z nich pro mě a doufám že i pro děti byla přínosná.

5.5. Metodické listy

5.5.1. Maskot

Jako jeden z metodických listů, jsem zvolila výrobu maskota týmu. Maskot je další způsob prezentace týmu stejně tak, jako je vlajka. Tato činnost se ovšem nemusí zapojovat ihned na začátku tábora, ale maskota si děti můžou vytvořit až v průběhu, kdy se děti více znají.

Zvolila jsem možnost, při které každý z oddílu vytvoří jednu část maskota, ze kterých poskládají jeden celek, takže maskot ponese otisk každého člena oddílu. Na závěr si mohou oddíly vzájemně představit své maskoty a tato aktivita by se dala zahrnout do celotáborového bodování, jako soutěž o nejlepšího maskota.

Námět

Výroba maskota společnou prací

Úkol

Děti společně nakreslí svého maskota tak, že si každý vylosuje část těla, kterou má nakreslit, a následně svého maskota poskládají a slepí dohromady.

Cíle

C6 – Rozvoj fantazie a představivosti při tvorbě a v reflektivním dialogu

C7 – Vedení ke vzájemné komunikaci a spolupráci při tvorbě společného díla

Technika

Kresba vylosované části těla a sestavování v jeden celek

Materiál

- Čtvrtky různých velikostí
- Barevné pastelky/fixy/voskovky
- Nůžky
- Lepenka/sešívačka

Průběh činnosti

• Ledolamka

S dětmi se posadíme do kruhu a položíme jim otázku: „Kdybyste mohli mít jednu jakoukoliv super-schopnost, jaká by to byla a proč?“ Schopnosti, které budou děti jmenovat mohou zahrnovat například létání, neviditelnost, super-síla, čtení myšlenek, cestování časem atd.

Poté co všichni odpoví a zdůvodní svou odpověď, děti ztišíme a navážeme motivací.

• Motivace

„Děti určitě jste si někdy všimly, že třeba sportovní týmy mají svého maskota. Jste někdo součástí nějakého třeba hokejového či fotbalového týmu, který má svého maskota? A jak váš maskot vypadá? Maskot má většinou podobu nějakého zvířete a tým ho může mít jako takový talisman, který mu přináší štěstí. A co byste děti řekly na to, že byste si jako tým vyrobily svého maskota? A co třeba tak, že každý z vás udělá nějakou jeho část a vytvoříte si svého jedinečného maskota společně?“

• Výrazová hra

Předem si podle počtu dětí napíšeme počet částí těla na papírky (např. hlava, tělo, pravá ruka, ocas, pusa...). Poté si každé dítě vylosuje jeden papírek a podle toho, co na něm bude mít, to bude kreslit, děti si mohou navzájem pomáhat. Hlavní je i komunikace mezi dětmi, aby odhadly velikost jednotlivých částí těla.

Po dokončení všech částí jdou děti do kruhu a uprostřed něj svého maskota poskládají. K tomu, aby maskot držel pohromadě, použijeme lepenku či sešívačku. (vzorovou ukázkou maskota naleznete v příloze V. fotografie č.10)

Tato aktivita není ovšem omezená jen na vytváření z papíru, výrobu maskota lze přesunout i do přírodního prostředí a s dětmi můžeme maskota vytvářet za pomoci přírodnin.

• Otázky k reflexi

Jakou část těla jste si vylosoval/a a jak ti šlo její zpracování?

Jak se ti pracovalo s ostatními dětmi?

Jaké vlastnosti by měl mít váš maskot a proč?

Jak byste svého maskota pojmenovali?

Přidělali byste svému maskotovi ještě nějaké doplňky?

5.5.2. Autoportrét koláží

Tento metodický list je navržen, stejně jako „malování bublinami“, spíše do tvořivé dílničky. Kdy má vedoucí na starosti pouze jeden oddíl, a tak je zde prostor i k reflektivnímu dialogu. Při tvorbě autoportrétu děti dostanou možnost představit se tak, jak se vnímají samy a tím se blíže seznámit s ostatními dětmi.

Námět

Jak se vidím já

Úkol

Děti budou mít za úkol pomocí koláže a kresby vytvořit svůj autoportrét.

Cíle

C8 – Rozvoj kreativity a improvizace při vytváření koláže

C9 – Uvědomování si sebe sama a druhých na základě vnějšího vzhledu

C10 – Seznámení se s výtvarnou technikou koláž

Technika

Koláž doplněna kresbou

Materiál

- Barevné časopisy/noviny/reklamní letáky
- Nůžky
- Lepidlo
- Čtvrtky A4
- Fixy a pastelky

Průběh činnosti

• Ledolamka

Každé dítě dostane papír a bude mít 30 vteřin na to rozkreslit obrázek, po uplynutí času posune papír po kruhu dalšímu a sám dostane obrázek někoho jiného. Tentokrát bude mít každý jen 10 vteřin na dokreslení další části obrázku. Takto se pokračuje, až do té doby, kdy se obrázek vrátí k původnímu autorovi. Doba kreslení se v průběhu může postupně měnit. Po dokreslení si děti prohlédnou obrázky, které se k nim vrátily. Následně děti ztišíme a přesuneme se dál.

• Motivace

Děti sedí v kruhu a pošle se jim zrcátko, každý má za úkol se na sebe v zrcátku usmát. Poté se děti podívají na ostatní děti a zeptáme se jich, jestli vypadáme stejně jako ostatní? A v čem se odlišujeme? (barva a střih vlasů, barva očí, pihy, d'olíčky, tvar obličeje...)

Dětem řekneme, že se každý pokusíme vytvořit svůj portrét, ale části obličeje přitom nahradíme pomocí výstřížků z časopisů, novin a letáčků.

- **Výrazová hra**

Doprostřed skupinky položíme hromádku časopisů, děti si z časopisů vystřihávají části obličeje, které poté použijí při tvorbě svého portrétu. Děti upozorníme na to, že nemusí v tisku hledat pouze obličeje, ze kterých budou vystřihávat kousky, ale místo pusy mohou použít třeba rajče.

Když budou mít všichni vše, co potřebují, začnou své výstřížky skládat a lepit na papír, předtím si mohou na papír nakreslit například obrys obličeje nebo mohou nakonec přidat fixem pihy a jiné detaily. Když budou mít všechny děti dokončeno, posadíme se s jejich výtvary do kruhu a přesuneme se k závěrečné reflexi. (na vzorovou ukázkou autoportrétu naleznete v příloze VI. fotografie č. 11)

- **Otázky k reflexi**

Čím se vám povedlo nahradit různé části obličeje?

Čím ti tvůj obrázek nejvíce připomíná právě tebe?

Co ti dalo největší práci na obrázku?

Co myslíš, že se ti na obrázku nejvíce povedlo?

Co máš na sobě nejraději?

Závěr

Hlavním cílem práce bylo představit artefiletiku v rámci volnočasové pedagogiky, seznámit se s artefiletikou samotnou a následně využít její prvky na letním dětském táboře.

Nejprve jsem se věnovala teoretické části, kde jsem definovala pedagogiku volného času a porovnávala jsem ji s artefiletikou, následně jsem vymezila disciplínu artefiletiky a objasnila základní pojmy, se kterými artefiletika pracuje a také jsem seznámila s průběhem artefiletické hodiny. Toto objasnění bylo zásadním východiskem pro pochopení a realizaci mé praktické části.

Praktická část byla věnována zapojení prvků artefiletiky na letní dětské tábory, kde jsem tyto prvky sama aplikovala v praxi. Při volbě aktivit nebylo mým záměrem pozměnit celý průběh táborů a udělat z nich tábory artefiletické, snažila jsem se spíše vycházet z programů táborů a prvky artefiletiky do nich pouze zakomponovat. Artefiletiku jsem tedy promítla při tvorbě vlajky, protože tato činnost nás doprovází každý tábor a její prvky jsem využila i během tzv. tvořivých dílniček, jež jsou nedílnou součástí všech našich příměstských táborů. A jelikož jsem měla více nápadů, jak artefiletiku zapojit do táborových činností, rozhodla jsem se přidat alespoň dva metodické listy, jež navrhnou další aktivity.

Všechny činnosti, které jsem realizovala, probíhaly buď na příměstských nebo pobytových táborech, jež jsou pořádány Spolkovým domem Vlašim. Propojení artefiletiky s táborovou činností pro mě bylo velmi podnětné a umožnilo mi získání nových a cenných zkušeností, jako je například zapojení ledolamky či reflektivního dialogu, jež podněcoval děti k větší interakci se mnou i s celou skupinou.

A i když nedokážu říct, zda měly tyto činnosti větší vliv na soudružnost dětí v průběhu tábora, určitě myslím, že si děti odnesly nové a hodnotné zážitky, díky nimž dostaly prostor pro sebevyjádření, sebepoznání a poznání ostatních, především skrze reflektivní dialog, ve kterém na základě tvořivých činností sdílely své vnímání světa s ostatními. Tyto činnosti vytvořily podmínky k tomu, aby děti mezi sebou více komunikovaly a spolupracovaly.

Jak jsem zmínila, tak nemám žádný artefiletický výcvik a čerpala jsem pouze z dostupné literatury a mých zkušeností z táborů, ale i přesto si myslím, že cíl své práce jsem splnila. Tím že jsem představila možnost využití artefiletiky v rámci pedagogiky volného času, seznámila jsem se základními metodami a průběhem artefiletické výukové jednotky a na závěr jsem dokázala, že lze využít prvky artefiletiky v praxi i na letním dětském táboře.

Seznam použité literatury

CIKÁNOVÁ, Karla, et al., 1998. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. 1.vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-86039-70-6.

GOODMAN, Nelson, 2007. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.

KÁBRT, Jan, 1996. *Latinsko-český slovník*. 4. vyd. Praha: SPN. Střední slovníky jednostranné (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-26657-6.

PÁVKOVÁ, Jiřina, 2001. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-569-5.

PÁVKOVÁ, Jiřina, 2014. *Pedagogika volného času*. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-666-6.

PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.

RODOVÁ, Veronika a Kateřina LOJDOVÁ, 2019. Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu. *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. [cit. 2021-03-05]. ISSN 2695-0162. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-s-janem-a-vladimirou-slavikovymi-o-artefiletice-jako-expresivni-tvorbe-spojene-s-reflexi-v-dialogu>

SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.

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

SLAVÍK, Jan, 2015. Artefiletika: příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova: Odborný recenzovaný časopis* [online]. 3(1) [cit. 2021-03-05]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH et al., 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ, 2004. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ, 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2.

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

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha I. – Oddílová vlajka (příměstský tábor)

Příloha II. – Oddílová vlajka (pobytový tábor)

Příloha III. – Malování bublinami (ve skupině)

Příloha IV. – Malování bublinami (jednotlivci)

Příloha V. – Maskot (vzor)

Příloha VI. – Autoportrét koláží (vzor)

Příloha I.



Fotografie č. 1 – Tvorba oddílové vlajky na příměstském táboře (fotoarchiv autorky)



Fotografie č. 2 – Oddílová vlajka s celým týmem na příměstském táboře (fotoarchiv autorky)

Příloha II.



Fotografie č. 3 – *Tvorba oddílové vlajky na pobytovém táboře (fotoarchiv autorky)*

Příloha III.



Fotografie č. 4 – *Proces malování bublinami ve skupině (fotoarchiv autorky)*



Fotografie č. 5 – *Výsledné obrázky malování bublinami ve skupině (fotoarchiv autorky)*

Příloha IV.



Fotografie č.6 – *Proces malování bublinami individuálně (fotoarchiv autorky)*



Fotografie č. 7 – *Malování bublinami Adámek 8 let (fotoarchiv autorky)*



Fotografie č. 8 – Malování bublinami – Kíťa 10 let (fotoarchiv autorky)



Fotografie č. 9 – Malování bublinami – Anička 7 let (fotoarchiv autorky)

Příloha V.



Fotografie č. 10 – *Maskot (vzor vytvořený s pomocí přátel) (fotoarchiv autorky)*

Příloha VI.



Fotografie č. 11 – *Autoportrét koláží (vzor vytvořen s pomocí přátel) (fotoarchiv autorky)*

ABSTRAKT

SLANINOVÁ, T. *Využití prvků artefietiky při práci s dětmi na letním dětském táboře*. České Budějovice 2021. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Filip.

Klíčová slova: *artefietika, pedagogika volného času, výtvarná výchova, reflektivní dialog, letní tábor*

Bakalářská práce se zabývá využíváním prvků artefietiky při práci s dětmi na letním dětském táboře. Teoretická část je věnována umělecko-pedagogické disciplíně artefietice, jejím možnostem využití ve volnočasové pedagogice, základním pojmům spojených s touto disciplínou, jako je exprese a reflexe, přiblížení historického vývoje, osobnosti pedagoga v artefietice a náhledu na možnost využití této disciplíny konkrétně na letních táborech.

Praktická část obsahuje popis praktického využití výtvarných metod a technik spojenými s prvky artefietiky, při přímé práci s dětmi na letních dětských táborech. A následné představení metodických listů s aktivitami vhodnými pro realizaci na dětských táborech.

Hlavním cílem práce je představit artefietiku v rámci volnočasové pedagogiky, seznámit se s artefietikou samotnou a následné využití jejích prvků na letním dětském táboře

ABSTRACT

The Use of the Elements of Artphiletics in Working with Children at Summer Camp.

Key words: *Artphiletics, leisure time education, arts, reflective dialogue, summer camp*

Bachelor thesis deals with the use of the elements of artphiletics in working with children at summer camp. The first part is focused on artistic-pedagogical discipline of artphiletics, on the possibilities of using artphiletics in leisure time pedagogy, on the basic concepts associated with this discipline such as expression and reflection, on the outline of historical development, on the personality of a pedagogue in artphiletics and on the preview of possibilities of using this discipline at summer camps.

The practical part is focused on the utilization of art methods and techniques associated with the elements of artphiletics in direct work with children at summer camps. And the subsequent introduction of methodical sheets describing suitable activities to realize at summer camps.

The main goal of this thesis is to present artphiletics in leisure time pedagogy, introduce artphiletics as a discipline and prove the practical use of the elements of artphiletics at summer camp.