

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

PRAHA 2013

Monika Šelová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

**MOŽNOSTI VYUŽITÍ ARTEFILETIKY V PEDAGOGICE
VOLNÉHO ČASU**

ART-FILETIC METHODS IN PEDAGOGY OF FREE TIME

Bakalářská práce

MONIKA ŠELOVÁ (Kocourková)

Vychovatelství

Kombinované studium

Vedoucí práce: Mgr. Linda Arbanová, Ph.D.

PRAHA 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně za použití literatury uvedené v seznamu.

V Praze dne 30. 4. 2013

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí své bakalářské práce, slečně Mgr. Lindě Arbanové, Ph.D., za odborné vedení práce a rady při zpracování celé bakalářské práce.

Zároveň velmi děkuji Mgr. Lucii Jakubcové - Hajduškové Ph.D. za cenné rady, podporu a vždy ochotný přístup.

A děkuji také své rodině za trpělivost, vytváření zázemí pro práci, porozumění a pochopení.

Šelová, M.: *Možnosti využití artefiletiky v pedagogice volného času*. [Bakalářská práce]
Praha 2013 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 70 s.
(Přílohy: 2)

Anotace:

Bakalářská práce představuje možnosti využití artefiletického pojetí výtvarné výchovy v pedagogice volného času. Teoretická část obsahuje charakteristiku artefiletiky a vymezení jejích základních prostředků, rovněž vymezuje základní principy pedagogiky volného času. Dále pojednává o vzájemném vztahu artefiletiky a pedagogiky volného času, dává jejich obsahy do souvislostí a hledá společné znaky. Praktická část je zaměřena na tematický projekt, který by mohl být využíván v zařízeních pro zájmové vzdělávání. Jehož hlavním cílem je zjistit, jak by mohla být artefiletika využívána v pedagogice volného času. Dále jak ji přijmou děti, zda jsou připravené na reflektivní rozhovory, jaké bude mít artefiletické pojetí výtvarné výchovy pro ně přínosy a nevýhody. Část projektu byla realizována ve dvou odlišných zařízeních. Praktická část pojednává především o průběhu realizace, porovnává obě zařízení a hodnotí celkový průběh.

Klíčová slova:

Artefiletika, arteterapie, výtvarná výchova, pedagogika volného času, projekt

Šelová, M.: *Art-philetic methods in pedagogy of free time*. [Bachelor work] Prague 2013
– Charles University in Prague, The Faculty of Education, Department of Art
Education, 70 pages (Enclosure: 2)

Annotation:

This bachelor work presents possibilities of using art-philetic conception of arte in pedagogy of free time. Theoretical part contains characteristic of artphiletics and definition of their basic sources. This part as well defines basic principles of pedagogic of free time. It is about relationships of artphiletics and pedagogic of free time too. It gives their content to the link with searching of similar signs. Practical part is focused on project theme, which can be used in interest education institution. Its main goal is to find, how can artphiletics be used in pedagogics of free time. It also studies reactions of children, if they are prepared for reflective communication, which benefits and handicaps can artphiletics have in art education. Part of this project was realized in two different institutions. Practical part contains mainly realization history, compares both institutes and evaluates whole course.

Keywords:

Art-philetics, art-therapy, art education, pedagogy of free time, project

Obsah

Úvod.....	7
A) TEORETICKÁ ČÁST	
1 Artefiletika	8
1.1 Definice pojmu artefiletika	8
1.2 Historie.....	10
1.3 Vzdělávací obsahy artefiletiky.....	10
1.4 Výtvarný zážitek a čtyři složky výtvarného zážitku	13
1.4.1 Výtvarný zážitek	13
1.4.2 Čtyři složky výtvarného zážitku	14
1.5 Současné artefiletické metody využívané ve výtvarné výchově.....	18
1.6 Porovnání artefiletiky s arteterapií.....	21
1.6.1 Definice pojmu arteterapie.....	21
1.6.2 Vztah mezi artefiletikou a arteterapií.....	22
1.7 Osobnost pedagoga artefiletiky.....	23
2 Pedagogika volného času.....	24
2.1 Definice pojmu pedagogika volného času	24
2.2 Zařízení pro zájmové vzdělávání	25
2.3 Výtvarná výchova v pedagogice volného času	28
2.4 Vztah artefiletiky a pedagogiky volného času	29
B) PRAKTICKÁ ČÁST	
3 Projekt: Podzim a zima v artefiletickém pojetí.....	31
3.1 Cíle	31
3.2 Konkrétní cíle v rámci hodin v artefiletickém pojetí	32
3.3 Pracovní hypotéza	33
3.4 Metody a techniky.....	34
3.5 Osnova práce	35
3.6 Přípravy jednotlivých hodin – cíle a stručný popis	37
4 Realizace projektu.....	44
4.1 Popis postupu a organizace	44
4.2 Realizace ve školní družině.....	45
4.2.1 Realizace 1. Seznamovací hodiny	45
4.2.2 Realizace 2. hodiny – Skupinové kreslení	48
4.2.3 Realizace 3. hodiny – Obraz pro potěšení Měsíce.....	51
4.2.4 Realizace 4. hodiny – Pavučina plná vzkazů pro Měsíc.....	54
4.2.5 Realizace 5. hodiny – Kam se schovávají brouci	57
4.2.6 Závěrečný dotazník.....	58
4.3 Realizace v mateřské škole	60
4.3.1 Realizace 3. hodiny: Obraz pro potěšení Měsíce.....	60
4.3.2 Realizace 5. hodiny: Kam se schovávají brouci	63
4.4 Realizace – závěrečné shrnutí	64
4.4.1 Celkové hodnocení realizace ve školní družině.....	64
4.4.2 Celkové hodnocení realizace v mateřské škole	65
4.4.3 Porovnání realizace projektu ve školní družině a v mateřské škole	65
5 Závěr	67
Seznam literatury	69
Seznam příloh	71

Úvod

Téma bakalářské práce s názvem Možnosti využití artefiletiky v pedagogice volného času jsem si vybrala především na základě svého zájmu o výtvarnou činnost a práci s dětmi. Výtvarná činnost mne doposud provázela celým životem a stále provází. Postupně jsem svůj zájem soustředila především na alternativní směry výtvarného vyjadřování. V obtížnějších životních etapách mi bylo toto pojetí oporou. Poskytuje mi nejen možnost seberealizace a odreagování, ale zejména možnost sebepoznání.

Ačkoli pracuji mimo obor školství, vždy jsem se ve svém volném čase věnovala výtvarné činnosti a práci s dětmi. Účastnila jsem se letních táborů zaměřených na výtvarnou činnost jako instruktorka. Před dvěma lety jsem vedla výtvarný kroužek. Tam asi padla jedna z prvních myšlenek o alternativním pojetí výtvarné výchovy. Během svého studia jsem tuto myšlenku postupně rozvíjela.

Cílem této práce je zjistit a ověřit, jaké možnosti využití by mohla mít artefiletika v rámci volnočasových aktivit. Dále se ve své práci pokusím více přiblížit za jakých podmínek, v jakých zařízeních a s jakými záměry by bylo možné toto pojetí výtvarné výchovy používat v praxi.

Teoretická část je věnována vymezení pojmu artefiletika, jejím vzdělávacím obsahům, výtvarnému zážitku a jeho složkám. Tyto pojmy ilustruje na příkladech z praxe. Také pojednává o arteterapii a jejím vztahu s artefiletikou. Dále se zaměřuje na vymezení a základní charakteristiku pedagogiky volného času, zejména v souvislosti s možnostmi využívání artefiletických metod. Snaží se o vymezení vztahu artefiletiky a pedagogiky volného času.

Praktická část je věnována popisu výtvarně-vzdělávacího projektu s názvem Podzim a zima v artefiletickém pojetí, který jsem sestavila na první pololetí školního roku. Popisuji zde základní cíle projektu, dále uvádím rámcový přehled jednotlivých hodin a jejich dílčích cílů, jeho částečnou realizaci a zhodnocení.

V přílohách uvádím podrobné přípravy na jednotlivé hodiny projektu a fotografie z průběhu tvůrčích činností a dětských prací získaných během praxe. Pokud ve své práci uvádím citace dětí, označuji je fiktivními jmény a rokem získání citace, vzhledem k zachování jejich anonymity.

A) TEORETICKÁ ČÁST

1 Artefiletika

1.1 Definice pojmu artefiletika

Artefiletika je moderní pojetí výtvarné neboli v širším smyslu expresivní výchovy. Navazuje na dobrou tradici české výtvarné výchovy, založené zejména na rozvoji tvořivosti dítěte. Využívá některých metod, technik a cílů arteterapie, nemá však léčebné cíle. Koncepti tvořivosti rozvíjí nejen ve vztahu k osobnosti dítěte, ale také ve vztahu k výtvarné kultuře. Snaží se respektovat potřeby dítěte a co nejvhodněji podporovat individuální rozvoj jeho osobnosti zejména z hlediska stránky emocionální, sociální a tvořivé. Pracuje především se zážitkovým poznáváním člověka a jeho kultury.

„Název „artefiletika“ je složen ze dvou částí. První část názvu odkazuje k umění (především výtvarnému) a také k arteterapii – z latinského ars, artis = umění. Druhá část pojmenování je inspirována myšlenkou pedagoga H. Broudyho (1976) o filetickém přístupu ve výchově, v němž intelektový rozvoj je úzce spjatý s rozvojem emočním a sociálním.“ (Slavík, 2011, s. 12)

Z metodického hlediska artefiletika pracuje především se dvěma základními aktivitami, jak uvádí Slavík (2011) „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.“ (Slavík, 2011, s. 12)

Z literatury, která se zabývá artefiletikou pro sebe a svou práci vybírám jako hlavní cíl artefiletiky zprostředkování cesty ke světu kultury a přírody pomocí výtvarných zážitků. Vnímá tedy výtvarný projev a s ním spojené zážitky jako spojující článek mezi osobními zkušenostmi žáka a světem kultury a přírody, který je obklopuje. Projev žáka vždy souvisí s výtvarnými formami kultury, ve které žák vyrůstá a žije. Zároveň souvisí i s formami přírody, která neodmyslitelně patří k našemu světu. Učitel by měl dítěti tyto souvislosti odhalovat a otevřít mu tak cestu k poznání. (viz Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003)

Měl by tak činit především prostřednictvím reflektivního dialogu o výtvarném díle, o procesu jeho tvorby a zážitcích s ním spojených. V rámci rozhovoru tak učitel vybízí žáky k reflektivnímu přemýšlení, poznání a začleňování získaných zkušeností a poznatků do konceptu širších kulturních souvislostí.

„Reflexe v artefiletice obsahuje dvě navzájem neoddělitelné složky: (1) zpětný pohled tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry, (2) porovnávání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí, kteří se ocitli v podobné situaci. Kde se shodujeme, v čem se naopak lišíme – to jsou dvě ústřední otázky, které otevírají dialog a měly by vést k novému poznání.“ (Slavík, 2011, s. 13)

Pro účely své práce zejména v souvislosti s efektivním využitím artefiletiky v pedagogice volného času, jsem z literatury zabývající se artefiletikou vybrala tyto cíle, na které bych ráda poukázala. Artefiletika se zároveň snaží o posilování duševní odolnosti dětí a může tak lépe předcházet jejich psychickému či sociálnímu selhávání v pozdějším věku. Během života se každý musíme vyrovnávat s jeho strastmi a radostmi, které nám přináší. Máme svá osobní přání ale i obavy, dobré i špatné vzpomínky, umíme se radovat, ale také strachovat či pociťovat úzkost atd. Tyto a další niterné obsahy výtvarný projev dokáže zachytit, vyzdvihnout je tak více na světlo a dát jim tvář. Dokážeme je tak lépe rozpoznat, symbolicky s nimi zacházet, hovořit o nich a zejména je v končeném důsledku lépe pochopit a tím pádem se s nimi i snadněji vyrovnávat. (viz Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003)

Dle mého názoru je důležité uvést ještě tento aspekt. Artefiletické pojetí výchovy nám umožňuje lépe poznávat nejen sám sebe ale i druhé. Učit se lépe naslouchat druhým, učit se empatii k druhým a komunikovat. Zároveň se snadněji můžeme učit pracovat se svou psychikou, naučit se zdravě zvládat stresové situace. Vyrovnávat se s událostmi, které nemůžeme ovlivnit a naopak změnit to, co v našich silách je a nějakým způsobem nám stávající stav situace nevyhovuje. Proto si myslím, že artefiletika je velmi vhodná pro výchovu v rámci volnočasových aktivit.

1.2 Historie

Artefiletické pojetí výtvarné výchovy se postupně vyvíjelo především během posledních dvaceti let a má své základy ve výtvarné výchově. Ve všeobecné oblasti vzdělávání patří výtvarná výchova k oborům, které mají v evropském vzdělávání nejdelší tradici.

Ostatně, jak potvrzuje Slavík: „Artefiletika je výchovné pojetí založené a budované zprvu ve výtvarné výchově – oboru, který má v Čechách ve školní i mimoškolní výchově uměním více než dvoustoletou tradici a v průběhu dvacátého století si vypracoval i solidní teoretické zázemí.“ (Slavík, 2011, s.12)

Dále Slavík tento vývoj rozvádí: „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, 2011, s. 13)

1.3 Vzdělávací obsahy artefiletiky

Dle Slavíka je obsah artefiletiky uspořádán kolem konceptů a je vyjádřen v námětech. Z charakteru artefiletiky vyplývá, že se jedná o uspořádání poměrně volné. Koncepty Slavík definuje jako velká témata, která se v životě jednotlivců, skupin i v historii kultury neustále vracejí v nespočetných obměnách. Během let se některé koncepty vracejí vícekrát, jiné zůstávají uzavřeny, jelikož k jejich otevření nenastaly vhodné podmínky. (viz Slavík In Roeselová, 2000, s. 198 – 203)

V souvislosti s projektem, který je věnován podzimu a zimě, bych chtěla zdůraznit základní princip, na kterém je artefiletika postavena. A tím je princip návratů, opakování a nové uchopování stejných významů.

Dále Slavík vytyčuje tři hlavní roviny, ve kterých se pohybujeme v průběhu utváření a během vnímání výtvarného projevu. Těmito rovinami jsou: **rovina výrazu, rovina komunikace a rovina formy**. V artefiletice je považujeme za klíčové, v jejich rámci se uplatňují náměty, tematické řady nebo projekty. Každá rovina - okruh vyžaduje jiný způsob pedagogické práce, je důležité uvědomit si odlišné nároky a možnosti

jednotlivých okruhů. Učitel toto musí vést v patrnosti a žádný z okruhů by neměl opomíjet, i když bude jistě klást větší výraz na rovinu výrazu a komunikace.

Zmiňované roviny se pokusím přiblížit na konkrétních příkladech ze své praxe. K jednotlivým rovinám vybírám definice, které považuji za důležité ke své práci.

První rovinou je **rovina výrazu**, kterou Slavík (2011) definuje takto: „Výraz je jakýkoliv nenáhodný vnější projev člověka podložený záměrným nebo bezděčným rozhodnutím vyjádřit se, tj. vybrat určitou podobu výrazu z více různých možností, jimiž tvůrce výrazu disponuje.“ (Slavík, 2011, s. 94)

Výraz se pokusím ilustrovat na tomto příkladu z praxe.



Obr. č. 1 (vlevo): Tvorba obrazu z přírodnin - děti ve školní družině (2012), foto archiv autorky

Obr. č. 2 (vpravo): Tvorba obrazu z přírodnin - děti v mateřské škole (2012), foto archiv autorky

Na uvedených obrázcích je zachycen průběh tvorby ve dvou různých skupinách dětí, obě skupiny tvoří dle stejného zadání. Děti tvoří obraz z přírodnin pro potěšení Měsíce (více viz příprava na hod. č. 3 v přílohách). Na obrázku č. 1 zvolily děti jako výraz velký obraz, který bude z oblohy vidět, vypadající na první pohled jako spadané listí spolu se suchými plody. Děti se snažily zaplnit, co největší plochu, využívaly veškeré druhy suchých plodů a listů. Na obrázku č. 2 děti zvolily výrazovým prostředkem jednotlivé listy, ozdobené kaštaný a žaludy. Tvořily spíše malé obrázky dál od sebe.

Rovina **komunikace** nám umožňuje hledat sdělení výrazového projevu a lépe tak porozumět jeho symbolice. Základem je dialog nejméně dvou partnerů. V artefietických skupinách je často umožňováno získat náhled na komunikaci prostřednictvím „třetího“, který pozoruje svou roli v obou pozicích, tedy vidí své

partnery jako mluvčí a zároveň jako posluchače. Cílem komunikace je obecně, ale na konkrétních případech pochopit výrazový projev jako komunikaci svého druhu. V komunikaci bychom měli klást především důraz na obsažnost, sdělnost, otevřenost a na toleranci. (viz Slavík In Roeselová, 2000, s. 200)

Pro ilustraci roviny komunikace jsem zvolila rozhovor s dívkou k vytvořené pavučině, na které děti vyjadřovaly pomocí přírodnin vzkazy pro Měsíc (více viz příprava na hod. č. 4 v přílohách). Dívka vytvořila pavučinu z vlny, na níž vytvořila vzkaz pomocí žaludů, listů a kamínků. Svoje dílo (obr. č. 3) popsala takto: „Listy jsou ve tvaru



Měsíčka, aby pochopil, že je vzkaz pro něj. Ze žaludů jsem vytvořila smějící se obličej, to znamená, že mu vzkazuji, aby měl radost a byl zdravý. Z kamínků jsem vytvořila první písmenka mého a kamarádova jména, aby věděl, kdo mu to vzkazuje (A a P).“ (Anežka, 2012)

Obr. č. 3: Práce dívky - Pavučina plná vzkazů pro Měsíc (2012), foto archiv autorky

Poslední zmiňovanou rovínou je **forma**. Jak uvádí Slavík (In Roeselová, 2000, s. 201) forma je nositelem výpovědi. Dává mezilidskému setkání tvář a vnáší do něj důraz na zřetelnost a ustálenost. Prostřednictvím formy bývá vnímána i hodnota, cennost a moc lidského díla. Nesmíme tedy formu opomíjet ani v artefilitice. Důraz na formu sleduje kultivaci výrazového projevu. Soustředíme - li se tedy na techniku práce, zamýšlíme se pak tedy nad podstatou určitých technik a metod výrazové tvorby. Měli bychom klást důraz především na harmonizaci projevu, výtvarné myšlení, materiální kvality výtvarného materiálu, na komplexitu formy a na hodnocení výtvarné formy.

Pro ilustraci roviny formy navážu na předchozí příklad, tedy pavučinu z vlny, na níž dívka pomocí přírodnin vytvořila vzkaz. Kdy jako formu výrazu zvolila různý materiál pro vyjádření odlišných symbolů. Listy tak znázornila žlutý měsíc. Žaludy smějící obličej a kameny iniciály jmen. Vše umístila vyrovnaně doprostřed pavučiny. Kdy symbol Měsíce je výrazně větší než ostatní symboly, jako vyjádření adresáta vzkazu.

1.4 Výtvarný zážitek a čtyři složky výtvarného zážitku

Tuto kapitolu jsem do své práce zařadila především z důvodu, že těmito čtyřmi základními složky výtvarného zážitku jsem se inspirovala během sestavování projektu a především při tvorbě otázek k reflektivním rozhovorům. Z literatury věnující se artefilitice, jsem vybrala ke každé složce její stručné vymezení, které považuji za důležité pro svou práci. Jednotlivé složky zážitku znázorňuji na konkrétních dětských pracích z praxe.

1.4.1 Výtvarný zážitek

Začneme nejdříve objasněním pojmu zážitek. Slavík definuje zážitek takto: „Zážitek je individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pociťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace.“ (Slavík, 2011, s. 65)

E. Husserl, německý filozof (prostějovský rodák), zakladatel fenomenologie ve své knize mimo jiné pojednává o retenci jako svérázné intencionalitě, kdy ji vysvětluje na příkladu poslechu melodie: „Přítomný tón sice může upomínat na minulý, představovat ho, zobrazovat, to však již předpokládá jinou představu minulosti. Minulostní nazírání samo nemůže být zobrazování. Je originerním vědomím. Nemá být přirozeně popíráno, že existují dozvuky. Ale kde je poznáváme a rozlišujeme, tam můžeme brzy konstatovat, že nepatří snad k retenci jako takové, nýbrž k vněmu. Dozvuk houslového tónu je právě slabý přítomný houslový tón a je naprosto rozdílný od retence hlasitého tónu, který právě byl. Doznívání samo, stopy obrazů vůbec, které zůstávají po silnějších vjemových danostech, nemají s podstatou retence co dělat, tím méně, že by jí nutně byly přičteny. Patří však k podstatě časového nazírání, že v každém bodě svého trvání (které můžeme učinit reflektivně předmětem) je vědomím o tom, co právě bylo, a ne pouhým vědomím o bodu, který je teď, bodu něčeho předmětného, jež se jeví jako trvajících.“ (Husserl, 1996, s. 37) Pro doplnění bych chtěla uvést, že fenomenologie vnímá retenci jako „podržení minulého v přítomnosti“.

Slavík teorii zážitku dále rozvíjí takto „...výtvarné zážitky jsou něčím výjimečné. Kdyby tomu tak nebylo, výtvarné zážitky by zůstaly zanořeny v průměrné každodennosti a splynuly by s praktickými starostmi. Nerozeznaly bychom je od jiných

druhů zážitků a nemohli bychom tedy mluvit o výtvarném umění, o výtvarné výchově apod.“ (Slavík, 2011, s. 240)

Dále Slavík vyzdvihuje kromě výtvarných aspektů ještě jeden důležitý faktor podtrhující výjimečnost výtvarného zážitku a tím je faktor závislý na lidské paměti. „...vracejí se nám v imaginacích, v barvách a tvarech našich vzpomínek nebo snů...“ (Slavík, 2011, s. 241)

1.4.2 Čtyři složky výtvarného zážitku

Předtím než se budeme zabývat jednotlivými složkami výtvarného zážitku, měli bychom zdůraznit složku celistvosti. „...výtvarný zážitek, nejnápadněji v jeho počátečních fázích, prožíváme komplexně a celistvě.“ (Slavík, 2011, s. 255)

Rozeznáváme tyto složky výtvarného zážitku: složku významovou, konstruktivní, empatickou a prožitkovou.

Jednotlivé složky výtvarného zážitku budu ilustrovat na těchto pracích, vytvořených v rámci hodiny s názvem Kam se schovávají brouci. Děti nejprve natřely listy temperami a pak je obtiskly na čtvrtku. Po zaschnutí děti mezi listy dokreslily tuší brouky, jak se schovávají, vykukují či vylézají (více viz příprava na hod. č. 5 v přílohách).



Obr. č. 4 (vlevo): Práce dítěte ze ŠD na téma: Kam se schovávají brouci (technika: obtisku listů – tempery a kresba tuší), (2012), foto archiv autorky

Obr. č. 5 (vpravo): Práce dítěte z MŠ na téma: Kam se schovávají brouci (technika: obtisku listů – tempery a kresba fixem), (2012), foto archiv autorky

1.4.2.1 Významová složka výtvarného zážitku

Významová složka zážitku se soustředí na to, k čemu výtvarné dílo odkazuje. Tedy upoutává svou pozornost především na věcný obsah díla, na to, co je konkrétně nakresleno nebo v širším ohledu na námět díla, o co v obraze skutečně jde. Má více úrovní. Na nejzákladnější úrovni se soustředíme k tomu nejprostšímu rozpoznání zobrazené věci či bytosti. Např. toto je list a tamto je brouk. V abstraktnějších rovinách může být interpretace vycházející ze základních významů složitější. V praxi se tento zřetel k významové podstatě výtvarného zážitku metodicky projevuje např. v tematických řadách a projektech, které směřují k hlubšímu zkoumání toho, co má být námětem pro výtvarný projev. (viz Slavík, 2011, s. 257 - 258)

Na uvedených obrázcích, můžeme významovou složku ilustrovat takto: Na obr. č. 4 jsou mezi listy i na listech nakreslené berušky a mravenci. Beruška uprostřed právě přiletěla, některé berušky jsou vidět celé, jiné jsou částečně schované pod listy. Druhá beruška vlevo nahoře má zavřené oči, tedy spí. Na obr. č. 5 jsou tři odlišně barevné listy. Dole uprostřed je beruška, která leze. Na okraji žlutého listu je nakreslena jedna krovka brouka, který je téměř celý schovaný.

1.4.2.2 Konstruktivní složka výtvarného zážitku

Tato složka výtvarného zážitku se soustředí na výstavbu výtvarné formy, její kompoziční uspořádání, výrazovou stylizaci atd. Tedy na stránky díla, které jsou pro něj nejtypičtější, zakládají jeho identitu. Zabýváme se jeho vlastní formou, jejím charakterem a způsobem jejího vznikání. Soustředíme se tedy na to, jak je to udělané, jak je to předvedené. Jedná se tedy o faktor, který empiricky rozlišuje díla se stejnými náměty a způsoby konstrukce daného významu. V praxi se tento zřetel nejvíce projevuje ve výtvarných korekcích a diskuzích o výtvarných kvalitách. (viz Slavík, 2011, s. 258 – 259)

Konstruktivní složku výtvarného zážitku můžeme na uvedených obrázcích znázornit takto: Na obr. č. 4 jsou jednotlivé listy různě barevné, znázorňují tak podzimní zabarvení. Lezoucí mravenci a berušky jsou ztvárněny z pohledu shora. Dle mého názoru je právě přilétající beruška velmi věrohodným způsobem znázorněna. Beruška se zavřenými oči má znázorňovat spící berušku. Celá práce na mne působí vyrovnaně, je

zaplněna poměrně celá plocha čtvrtky. Dle mého názoru se podařilo autorovi krásně zachytit moment schovávání, práce má díky berušám vyjádřených v různých pozicích děj. Na obr. č. 5 jsou jednotlivé listy jednobarevné. Lezoucí beruška je nakreslena z bočního pohledu. Schovaní brouci jsou nakresleni pod žlutým listem, což je znázorněno jedním vyčnívajícím tykadlem.

1.4.2.3 Empatická složka výtvarného zážitku

Třetí složka výtvarného zážitku uplatňuje schopnost člověka identifikovat se s druhým jako s autorem výrazu, který nás něčím oslovuje. Můžeme ho tedy poznávat různými dostupnými způsoby. Tento zřetel je zvláštní především tím, že autor jako fyzická osoba není ve své tvorbě bezprostředně přítomen, tedy alespoň ve většině případů. V díle bývají prezentovány vždy jen některé aspekty jeho osobnosti, přičemž v řadě momentů autora dílo přesahuje. Divák je překvapován rozdíly mezi charakterem díla a charakterem skutečného života jeho autora. Tento pohled na dílo je výzvou k náročnějšímu a hlubšímu pohledu na vztah mezi autorem a jeho dílem nejen v souvislosti s uměním, ale i v souvislosti výchovné praxe. Tento vztah mezi skutečným původcem díla a ideálním autorem obsaženým v jeho tvorbě měli využít jako podnět k hledání „viditelného v neviditelném.“

Při rozhovorech o autorovi bychom dle Slavíka neměli zapomínat na tzv. pluralitu autorského ega (Foucault) tedy měli bychom chápat ego autora ve třech rovinách. V té první chápeme „já“ jako živou, cítící a myslící bytost. V druhé vnímáme „já“ jako tvůrce, který nám ve svém díle nabízí určitý svůj pohled, způsob vnímání a řešení důležitých otázek našeho bytí. Ve třetí rovině vnímáme „já“ člověka zasazeného v kultuře své doby, jenž nás uvádí do svého kulturního kontextu, z něhož k nám promlouvá. Během rozhovoru nad výtvarnými zážitky bychom neměli zapomínat ani na jedno ze tří zmiňovaných „já“. V praxi díky této složce nám výtvarné zážitky mohou poskytnout ideální příležitosti, jak rozvíjet emoční a sociální inteligenci pro všední život. (viz Slavík, 2011, 260 – 263)

Empatickou složku výtvarného zážitku můžeme na uvedených obrázcích znázornit takto: Práce autora obr. č. 4 je mé osobě bližší. Líbí se mi zachycení děje, berušky jsou v různých pozicích. Působí na mě uceleně a věrohodně. Práce obr. č. 5 mě zaujala především znázorněním téměř celého schovaného brouka pod žlutým listem. Celá práce

na mě působí poněkud nedodělaně. Z mého pohledu tam něco chybí, avšak z pohledu autora je to takto hotové. Dle jeho výpovědi chtěl vyjádřit, že jsou téměř všichni brouci schovaní.

1.4.2.4 Prožitková složka výtvarného zážitku

Všechny výše uvedené složky výtvarného zážitku mají východisko v samotném díle. Prožitková složka výtvarného zážitku se výrazně odlišuje od předchozích složek tím, že má východisko v divákovi. Soustředí se tedy na osobní niterné stavy a procesy, vlastní postoje, dojmy a emoce, které doprovázejí fiktivní hru s výtvarným dílem. Jedná se o prožitek pocíťovaný „uvnitř sebe“. Je to tedy nejskutečnější složka výtvarného zážitku, nemůže být nepravdivá. V plné míře se zde uplatňují osobní zvláštnosti prožívaného, jako je jeho temperament, nálada či aktuální prožívaná životní situace atd. V praxi je vyzdvižení této složky důležité zejména z důvodu, že upozorňuje na individuální rozdíly mezi jednotlivými vnímáními výtvarného díla. Měli bychom zabezpečit podmínky výtvarného zážitku tak, aby vyhovovali rozmanitým potřebám žáků. Je zde důležité zaměřit se na otázky: „Proč stejnou situaci prožíváme či hodnotíme každý trochu jinak?“ nebo „Jak je možné, že se někteří z nás ve svých prožitcích a ve svém hodnocení podobáme?“ Koncepte, které jsou založené převážně na prožitkové složce, jsou zaměřeny na sebepoznávání prostřednictvím výtvarného výrazu a práci s emocemi. (viz Slavík, 2011, s. 263 – 264)

Prožitkovou složku výtvarného zážitku můžeme znázornit na průběhu rozhovoru s dětmi, který se týkal tvorby schovávajících se brouků. Jeden chlapec nám na svém obrázku ukázal celou rodinku berušek. Popisoval, jak máma beruška spí a druhá beruška vykukuje jen jedním okem. Dále dodal, že malé berušky jsou děti a ty velké jejich rodiče. Druhý chlapec zase na svém obrázku ukazoval, jak znázornil déšť a utíkající brouky. Jiné děti nakreslily brouky i na listech, protože právě brouci vyhlíželi zimu. Všichni tedy znázornili schovávající brouky podobně, přesto je každý obrázek trochu jiný. Jeden chlapec tam nakreslil déšť, aby bylo jasné, proč se schovávají. Některé děti kreslily broučí rodiny, jiní spíše broučí kamarády. Z toho tedy vyplývá, že každý má se schováváním nějaké zkušenosti, ale v celkovém srovnání s ostatními jsou mezi jednotlivými postoji větší či menší odchylky.

1.5 Současné artefiletické metody využívané ve výtvarné výchově

Při psaní této kapitoly jsem se zaměřila především na metody, se kterými jsem se sama během své praxe setkala a také na metody, které používám v projektu. Informace o současně využívaných artefiletických metodách jsem čerpala převážně z literatury zabývající se artefiletickými náměty pro učitele. Dále bych chtěla zdůraznit, že v artefiletice se jedná především o kombinaci jednotlivých metod.

Začneme s vysvětlením pojmu metoda. Pro účely této kapitoly vybírám tuto definici, kterou uvádí Dvořáček: „Vyučovací metoda (řec. Methodos = cesta) je záměrný způsob (postup) činnosti učitele (či v případě sebevzdělávání činnosti žáka) směřující k dosažení výchovně vzdělávacího cíle. Cíl je vždy určujícím kritériem zvolené metody (metoda se přizpůsobuje cíli). Z pedagogické praxe známe metody napodobování, metody pokusu a omylu, metody pamětního osvojování či reformní snahy vyzdvihující metody samoučení a metody heuristické (žák „objevuje“ poznatky vlastní činností). O volbě metody rozhoduje kromě cíle a jeho konkretizace v obsahu rovněž věk a celková úroveň žáků, konkrétní fáze vyučovacího procesu, schopnosti a zkušenosti učitele, podmínky, za nichž vyučování probíhá a dokonce mnohdy i určitá módnost uplatňování některých metod.“ (Dvořáček, 2009, s. 73)

Jak vyplývá z výše uvedeného před výběrem vhodných metod, je důležité se nejprve zaměřit na výchovně vzdělávací cíle. Cílům artefiletického pojetí výtvarné výchovy jsme se věnovali již v kapitole 1.1. Dle mého názoru jsou metody, které zde rozvádím, v souladu s uvedenými cíli. Na tento aspekt jsem přihlížela i během sestavování projektu.

Jako první bych zmínila ledolamky. Ledolamky se využívají zejména před hlavní činností, mohou mít shodný motivační námět s hlavní činností, ale není to nutné. Ledolamky slouží především k navození vhodné atmosféry, k naladění dětí na novou tvůrčí činnost, mohou sloužit jako „přechod“ mezi jednotlivými odlišnými činnostmi, měly by zbavit děti napětí. Jsou to krátká cvičení, která učí děti, jak vyjadřovat své dojmy a jak lépe rozumět vyjadřování ostatních. Jako příklad ledolamky z projektu mohu uvést ukazování tzv. teploměru nálady.

Další metodou, která je nejen v artefietice velmi používána je motivace. Motivaci Dvořáček definuje takto: „Motivace v chování člověka může vycházet nejen z vnitřní pohnutky (potřeby), ale i z vnějšího podnětu (incentivy).“ (Dvořáček, 2009, s. 80)

Myslím si, že v artefietice se jedná spíše o propojení vnitřních a vnějších podnětů. Je na učiteli, aby dal vhodný vnější podnět k tomu, aby v dítěti vzbudil jeho vnitřní zájem o dané téma. Naopak pokud je již dítě předem vnitřně motivováno např. osobním zájmem o aktuální téma, je motivace také důležitá. Nevhodným postupem můžeme i předem motivované dítě od tvorby odradit.

Motivaci považuji za jednu z nejdůležitějších metod a to nejen v artefietice. Aspekt důležitosti motivace v artefietice zdůrazňuje Slavík slovy: „Pro expresivní výchovu je motivovanost díla klíčovou otázkou, neboť bez zainteresovanosti lze snad přečíst neutrální text nebo odříkat poučku, ale nikoliv tvořit smysl.“ (Slavík, 1997, s. 113) Nicméně si myslím, že i s motivací je třeba zacházet přiměřeně.

V projektu se motivaci věnuji v každé hodině, nejčastěji pracuji s motivací formou pohádkového příběhu, dále pohybovou aktivitou v souvislosti daného tématu, diskuzí apod. Jako příklad z projektu bych uvedla tento: „Děti také se už těšíte na Vánoce a vánoční stromeček? A víte co, tak si to čekání zkrátíme a zpříjemníme. Pustíme si vánoční náladu i k nám do třídy, co vy na to?“

Další metodou je reflektivní dialog. Myslím si, že zde ani nemusím zdůrazňovat jeho důležitost v artefietice. Podle mne je reflektivní dialog zásadní, dělá artefietiku artefietikou. V projektu ke každé hodině uvádím otázky v rámci popisu průběhu hodiny. Jak jsem ve své práci již zmínila, zejména při tvorbě otázek jsem se řídila čtyřmi komponenty výtvarného zážitku, této problematice se podrobněji věnuji v kapitole č. 1.4.

Reflektivní dialog je zvláštním druhem dialogu. Jak uvádí Slavík: „Jeho zvláštnost spočívá v tom, že je diskursivním vyústěním výrazové hry.“ (Slavík, 1997, s. 108)

Myslím si, že dobrý učitel, který pracuje s artefietickými metodami, by měl dobře znát zásady vedení reflektivního dialogu. Ve skupině, kde se dialog odehrává, by měla být vzájemná tolerance, upřímnost a snaha o vzájemné porozumění. Otázky pokládáme především k procesu tvorby, zajímáme se o to, jak se dětem tvořilo. Jak celý proces

vnímaly. Ptáme se na jejich pocity, společně srovnáváme všechny práce dětí. Ptáme se na jejich myšlenky během tvorby.

Ostatně Slavík k významu reflektivního dialogu říká: „Reflektivní dialog není hodnocením formy tvůrčích projevů, alespoň ne především, ale je spíše ventilací zážitků, vyjádřením pocitů neobvyklosti, příležitostí k novým objevům, podnětem ke shoení břemene nepostradatelného utajování.“ (Slavík, 1997, s. 108)

Dále je v artefiletice kladen důraz na skupinovou práci. Typické je pro artefiletiku sezení v kruhu tak, aby na sebe všichni viděli. Toto uskupení můžeme používat po celou dobu naší práce. Myslím si, že u reflektivních rozhovorů je toto uskupení nezbytné. Během samotného procesu tvorby záleží, o jakou výtvarnou techniku se jedná. Může se jednat o samostatnou práci nebo o práci ve skupince. Během mé praxe jsem v hodinách, v kterých to bylo možné, nechávala dětem možnost výběru, zda budou pracovat samostatně či ve skupince. Motivaci a reflektivní rozhovor jsem prováděla s dětmi v kroužku.

Celkově by měly být metody vybírány s ohledem na výtvarné cíle. Výtvarné cíle se odvíjí zejména z RVP, záleží na charakteru jednotlivých zařízení. Je tedy na učitelích, aby zvolil vhodnou kombinaci cílů a s tím souvisejících metod. Pokud sestavujeme metodickou řadu či projekt, je nutné myslet na vyvážené střídání, doplňování a provázání jednotlivých metod. Rovněž bychom u výtvarných řad či projektů neměli opomenout pravidlo opakování s drobnými obměnami.

Co se týče aktuálních trendů využívaných v artefiletice. Dle názoru Mgr. Lucie Jakubcové - Hajduškové Ph.D. se artefiletika v současné době více začíná zajímat o práci s digitálními médii, tedy převážně o focení a animace. Ale zároveň stále myslí na metodiku artefiletiky, především na reflexi. Dále se artefiletika stále inspiruje různými postupy a metodami z arteterapie tak, jako tomu bylo i dříve.

Dle mého názoru, se používání artefiletických metod v současné době velmi rychle rozšiřuje. Stále častěji je využívána v oblastech, kde se apeluje na posílení a rozvoj lidské osobnosti. Nalézá své využití při práci s dětmi z dětských domovů, s dětmi, které jsou mentálně či tělesně postižené. Dále se využívá při práci s dětmi, které mají poruchy emocí či chování. Její možnosti využití se stále rozšiřují.

1.6 Porovnání artefiletiky s arteterapií

V této části se věnuji definici pojmu arteterapie a vymezení vztahu artefiletiky a arteterapie.

1.6.1 Definice pojmu arteterapie

„Arteterapie v širším smyslu znamená léčbu uměním, včetně hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění. Arteterapie v užším slova smyslu znamená léčbu výtvarným uměním.“ (Šicková-Fabrice, 2002, s. 30) Tuto formu arteterapie budu popisovat především, vzhledem k probíranému tématu artefiletiky.

Pojem arteterapie dle Šickové-Fabrice výstižně definuje nizozemský psychoterapeut H. Petzold jako „teoreticky usměrněné působení na člověka jako celek v jeho fyzických, psychických danostech, v jeho uvědomělých i neuvědomělých snaženích, sociálních a ekologických vazbách, plánované ovlivňování postojů a chování pomocí umění a z umění odvozenými technikami, s cílem léčby nebo zmírnění nemoci a integrování nebo obohacení osobnosti.“ (Šicková-Fabrice, 2002, s. 31)

Dále bych chtěla zmínit vysvětlení původu názvu arteterapie.: „Samotné slovo arteterapie se skládá ze dvou slov. "Arte" je indoevropského původu a znamená nadání, později řemeslná profese a dnes umění. Druhá část slova pochází z řeckého „therapia“, což znamená léčba, léčení.“

(Wikipedie/arteterapie. [online]. Poslední editace 6. 4. 2013 [cit. 2013-04-13]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Arteterapie>)

Česká arteterapeutická asociace definuje arteterapii na svých webových stránkách jako: "obor využívající výtvarný projev jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky ve směru redukce psychických či psychosomatických obtíží a redukce konfliktů v mezilidských vztazích. Výtvarné tvořivé aktivity mají podporovat zdravý a podpořit léčení.“ (Česká arteterapeutická asociace. [online]. © 2012 [cit. 2013-04-13]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>)

V arteterapii jsou obvykle rozlišovány dva základní proudy. „Terapie uměním, v níž se klade důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné a pracuje se tedy s procesem výtvarné tvorby, a artpsychoterapie, kde výtvořky a prožitky z procesu tvorby jsou dále

psychoterapeuticky zpracovávají.“ (Česká arteterapeutická asociace. [online]. © 2012 [cit. 2013-04-13]. Dostupné z:

<http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>)

1.6.2 Vztah mezi artefiletikou a arteterapií

Z výše uvedených definic arteterapie vyplývá, že se od artefiletiky odlišuje především svým léčebným aspektem.

Avšak jasně daná hranice mezi arteterapií a artefiletikou není doposud vymezena. Velice hezky vzájemné vztahy a snahu o vymezení hranic těchto dvou disciplín popisují L. Hajdušková a J. Slavík ve svém článku, ve kterém se snaží tuto problematiku přiblížit vysvětlením odlišností mezi terapeutickým a vzdělávacím motivem.

Nejprve se autoři článku věnují sblížení arteterapie s výchovou z historického hlediska. Historické důvody sblížení vnímají především od konce 19. stol., kdy se začala rozvíjet východiska arteterapie, do té doby byl výtvarný projev především objektem diagnózy. Po té, kdy byly položeny základy psychoanalytické arteterapie, psychoanalytická interpretace sloužila jako hraniční čára, která oddělovala arteterapii od výchovy. V původní psychoanalýze byla komunikace mezi klientem a terapeutem vedena pod přísnými metodickými pravidly. Postupně se ale komunikace nad výtvarným projevem uvolnila především díky humanistickým psychoterapeutickým směrům. Výtvarný projev začíná sloužit jako podnět k rozvíjení tvořivosti a příležitost pro seberealizaci.

Hranice mezi arteterapií v klinickém smyslu a výchovou se tedy rozostřily, cíle i prostředky obou disciplín se sblížily.

Dále zdůrazňují vznik českého pojetí artefiletiky, které vzniklo především ze snahy, co nejlépe nahlížet na sblížení obou disciplín, kultivovat je a odlišovat rozdíly mezi nimi.

Hajdušková a Slavík považují pojmy: vzdělávací motiv a terapeutický motiv za zásadní pro porovnávání shod a rozdílů mezi artefiletikou a arteterapií. Kdy terapeutický motiv je pokládán za typický pro arteterapii a vzdělávací motiv je považován za typický pro artefiletiku. Uvádí, že oba motivy se vynořují při tvorbě a reflexi výtvarného projevu, u

jejichž vynoření se především čeká, co přinese žák či klient. Tento přístup nazývají otevřeným pojetím obsahu. Následně se obsah zužuje a míří k tématu, které se stává v danou chvíli klíčovým.

Dále vysvětlují odlišnosti těchto motivů. Vzdělávací motiv směřuje od osobního zážitku ke kulturnímu zobecnování, hledáme tedy souvislosti mezi osobní zkušeností a kulturními projevy. Zatímco terapeutický motiv směřuje k osobnímu a sociálnímu zobecnování, snažíme se tedy hledat stereotypy či problémy ve vlastním chování a v chování lidí mezi sebou. Zajímáme se tedy především o individuální historii. (L. Hajdušková, J. Slavík, : Vzdělávací a terapeutický motiv z pohledu artefiletiky, Časopis Arteterapie, Česká arteterapeutická asociace, 22-23/2010 [cit. 2013 – 04 – 22])

Z výše uvedeného vyplývá, že artefiletika je v úzkém vztahu s arteterapií a zároveň se odlišuje od klasické výtvarné výchovy. Pracuje s arteterapeutickými prostředky, které však nevyužívá k léčebným účelům. Artefiletika především usiluje o vzdělávání v oblasti kultury a umění, rozvoj tvořivosti a osobnosti dítěte. K tomu využívá především práci s formou umělecké výrazové hry ve spojení s reflektivním dialogem. Na rozdíl od arteterapie nepoužívá tyto metody k diagnostice, ale ukazuje žákům možné cesty k sebepoznání. Co se týče vzniku psychických problémů, má artefiletika preventivní charakter.

1.7 Osobnost pedagoga artefiletiky

Jak uvádí Slavík, artefiletika předpokládá u učitele vzdělání, moudrost a osobnostní zralost. Učitel musí své získané znalosti umět spojovat s nadhledem nad řešenými otázkami a citlivým, uvážlivým vztahem k dětem či lidem, se kterými pracuje. Dále Slavík říká, že učitel by měl být vyrovnanou osobností, umět tak s odstupem vnímat sám sebe a měl by dobře zpracovávat své zážitky při společném vstupování do konceptů. Také by měl mít zkušenosti s tímto typem výchovné práce. Nezbytné je absolvování zážitkového výcviku. Podstatou tohoto výcviku je především vyzkoušení si artefiletických metod na sobě samém, v roli žáka. (viz Slavík In Roeselová, 2000, s. 195)

Dle mého názoru je velmi důležitý kladný vztah k dětem a vlastní zájem o práci s artefiletickými metodami. Dále si myslím, že učitel by měl mít určitý nadhled nad

sebou samým i svou prací. Dále považuji z pohledu učitele za důležité zpětně svoji práci reflektovat a umět pracovat se zjištěnými poznatky.

2 Pedagogika volného času

V této kapitole vymezím pojem pedagogika volného času a uvedu typy školských zařízení zejména v kontextu případného využívání artefietických metod. Dále se zmiňuji o postavení výtvarné výchovy v pedagogice volného času a v poslední části této kapitoly se zaměřím na vztah artefietiky a pedagogiky volného času.

2.1 Definice pojmu pedagogika volného času

Z literatury, která se zabývá pedagogikou volného času, pro sebe a svou práci vybírám především tato vymezení pedagogiky volného času a s ní souvisejících termínů.

Pedagogika volného času spadá do oborů pedagogiky. Jedná se o společenskovední obor. Je to věda zabývající se výchovou ve volném čase a teorií výchovy ve volném čase. Pokud se jedná o práci s dětmi a mládeží školního věku používá se někdy také termín výchova mimo vyučování. Pedagogika volného času je velmi mladý vědní obor, který nabývá významu přibližně od druhé poloviny 20. století. Takže pojmový aparát je doposud neustálený a výklad pojmů často nejednotný. (viz Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008)

Uvádím zde tedy vysvětlení souvisejících pojmů s pedagogikou volného času, tak jak bývají chápány nejčastěji.

Vymezujícím termínem této pedagogiky je **volný čas**. Volný čas můžeme chápat jako časový prostor člověka, který mu umožňuje svobodnou volbu činností. Člověk s ním tedy může nakládat dle svého rozhodnutí na základě svých zájmů. Je to doba, která zůstane z 24 hodin po odečtení času věnovaného svým pracovním povinnostem, činnostem spojených s péčí o rodinu a domácnost a v neposlední řadě činnosti spojené s uspokojením vlastních fyzických potřeb včetně spánku. (viz Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008)

Dále Pávková (2008) upozorňuje na jistá specifika volného času dětí a mládeže. Od volného času dospělých se obvykle liší zejména svým rozsahem, obsahem, mírou

samostatnosti, mírou závislosti a v neposlední řadě nezbytností pedagogického ovlivňování.

Dalšími souvisejícími pojmy, které považuji za důležité zde objasnit, jsou výchova a výchova ve volném čase.

Pojem **výchova** označuje „záměrné, cílevědomé a dlouhodobé působení vychovávajícího na vychovávaného v pozitivním smyslu.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 65)

Výchova ve volném čase se také především vyznačuje záměrností a cílevědomostí, má však jako specifická oblast výchovy své specifické cíle a probíhá ve specifických podmínkách. (viz Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008)

Především v souvislosti s mým zaměřením projektu, tedy zjištění možností využití artefietiky v pedagogice volného času, považuji za klíčové poukázat na toto tvrzení: „Výchova ve volném čase zvláště umožňuje uspokojovat a kultivovat potřeby, usměrňovat, uspokojovat, rozlišovat a prohlubovat zájmy, objevovat a rozvíjet specifické schopnosti vychovávaných jedinců. Prostřednictvím pestrých a zajímavých činností lze děti, mládež i dospělé motivovat k osobnostně i společensky žádoucímu využívání volného času, k získávání nových vědomostí a dovedností, k uvědomění si významu celoživotního vzdělávání. Zároveň se rozvíjejí poznávací procesy a utvářejí žádoucí rysy osobnosti. Úspěchy ve volnočasových aktivitách přinášejí pocit uspokojení, příležitost k seberealizaci a kladnému sebehodnocení. Na základě zkušeností z rozmanitých činností si lidé vytvářejí názor na život, společnost, svět kolem nás.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 70)

Podle mého názoru mají cíle pedagogiky volného času mnoho společného s cíli artefietiky, myslím, že tyto obory se v mnoha směrech vhodně doplňují a výše uvedený je jeden z nich.

2.2 Zařízení pro zájmové vzdělávání

V této části bych se ráda zaměřila především na školská zařízení pro zájmové vzdělávání tedy střediska volného času, školní družiny a školní kluby. Jelikož projekt je sestaven pro zařízení tohoto typu převážně pro prostředí školní družiny. Při psaní této

kapitoly čerpám z poznatků získaných z příslušné literatury a z poznatků získaných z praxe.

„Střediska volného času jsou zpravidla právní subjekty. Domy dětí a mládeže jsou zařízení s širokou zájmovou působností. Pokud se zabývají pouze jednou zájmovou oblastí, mají název stanice zájmových činností.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 142)

Školní družiny bývají nejčastěji zřizovány při základních školách. Jsou přednostně určeny pro žáky prvního stupně. Do školní družiny jsou žáci zpravidla přihlášení k pravidelné docházce. Základním kritériem pro školní družiny je pravidelná činnost, tedy každodenní pedagogická práce s žáky v rámci předem stanoveného režimu. (viz Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008)

Zde bych uvedla příklad popisu režimu družiny, ve které jsem absolvovala praxi. Denní režim byl rozdělen na čtyři hlavní části. Kdy v první části byl věnován čas odpočinkovým a rekreačním činnostem, zde měly děti možnost hrát stolní a společenské hry, využívat stavebnice a hračky v družině. Po té byl vymezený prostor pro zájmové činnosti a pobyt venku. Jednalo se o tyto druhy zájmových činností: pracovní-technické, přírodovědné, hudební, výtvarné, společensko-vědní a sportovní činnosti. Jednotlivé činnosti se pravidelně střídaly v rámci týdenního plánu družiny, který byl sestavován dle aktuálně probíraných témat, dle ŠVP a potřeb dětí. Dále byl vymezený časový prostor pro přípravu na vyučování, sem spadaly především didaktické hry. Poslední dvě hodiny dopoledního programu jsou věnovány individuální činnosti dle výběru dětí. Celý výchovný program je denně přizpůsobován rozvrhu, počasí a zájmu dětí.

Pro vymezení koncepce zájmových činností, jsem vybrala tento text, ve kterém Hájek popisuje účel zájmových činností v rámci školní družiny takto: „zájmové aktivity rozvíjejí osobnost dítěte. Umožňují dětem seberealizaci (příp. i kompenzaci možných školních neúspěchů), další poznávání a rozvoj dovedností. Při kreativních činnostech může spontaneita dětí překračovat běžná hlediska uplatňovaná při hodnocení kázně během školního vyučování. Při zájmových činnostech dominuje vlastní aktivita dětí, která jim přináší radost a uspokojení.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 145)

Potvrzuje totiž myšlenku, o kterou opírám hlavní záměr využití artefietických metod v rámci výtvarných zájmových aktivit.

Na závěr popisu školní družiny vybírám tvrzení, které dle mého názoru potvrzuje vnímání hry v podobném smyslu jako artefietika: „Základní formou činnosti ve školní družině je hra, která přináší kladné emoce a zážitky.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 147)

Z literatury, která se věnuje pedagogice volného času, vybírám ke stručnému popisu školního klubu následující základní informace. Školní klub je určen žákům druhého stupně. Základem jeho činnosti jsou zájmové aktivity v podobě různých kroužků a jednorázových akcí. Do školního klubu se mohou žáci přihlásit k pravidelné docházce nebo jen do některých zájmových kroužků. V obcích, ve kterých není zřízeno středisko volného času dětí a mládeže, může školní klub přebírat jeho funkci. (viz Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 147)

Jen pro doplnění celé problematiky bych chtěla uvést další subjekty, které pracují s dětmi a mládeží v jejich volném čase. Myslím si, že v těchto zařízeních je využití artefietických metod v rámci výtvarných aktivit velmi vhodné a užitečné, zejména co se týče posilování psychické odolnosti, sebepoznávání a rozvoje sociálních dovedností. Jelikož považuji tuto oblast volného času za specifitější a nemám zkušenosti s těmito zařízeními, uvádím jen jejich výčet.

Jedná se o školská výchovná a ubytovací zařízení, jako jsou např. domovy mládeže, internáty a školy v přírodě. Jak blíže specifikuje Hájek: „tato zařízení zajišťují žákům a studentům vzdělávání, sportovní a další zájmové činnosti v době mimo vyučování, celodenní výchovu, stravování a ubytování.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 147)

Dále Hájek zmiňuje další typy institucí, které pracují s dětmi a mládeží v jejich volném čase. Jsou to výchovná zařízení pro ústavní výchovu, mezi něž patří diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav.

Jen na okraj uvádím výčet dalších skupin subjektů, které se této problematice věnují. Patří mezi ně nestátní neziskové organizace, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež a poslední rozsáhlou skupinou jsou subjekty, které se věnují živnostenskému podnikání v oblasti volnočasových aktivit. (viz Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 149)

2.3 Výtvarná výchova v pedagogice volného času

V pedagogice volného času jsou základem volnočasové aktivity založené na zájmu. Do těchto aktivit spadají i výtvarné činnosti.

„Zájmové činnosti příznivě ovlivňují efektivitu výchovy a vzdělávání, jsou socializačním prostředkem, a stávají se tak významnými činiteli individuálního i společenského rozvoje. V sociálním rozvoji dětí mají nezastupitelnou úlohu skupiny, které se vytvářejí (sdružují) kvůli uspokojování svých zájmů. Všechny typy zájmových činností umožňují prožívání kladných citů, odreagování citů negativních, poznávání vlastních možností na základě svobodné možnosti volit druh činnosti, dobrovolnosti i individuálních přání. Zájmová činnost vhodně podněcuje, podporuje a rozvíjí samostatnost, tvořivost, zdravou společenskou aktivitu.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 164)

Z hlediska kategorizace zájmových činností, kterou uvádí Hájek, spadá výtvarná výchova dle úrovně činnosti do kategorie aktivních činností. Z hlediska charakteru činnosti spadá do skupiny estetickovýchovných činností. Estetickovýchovné činnosti formují vztah dětí k estetickým hodnotám, rozvíjejí představivost, kreativitu, podporují emocionální složku osobnosti. (viz Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 166 – 167)

„Zájem je spojován s aktivitami, které přinášejí zážitek každému zúčastněnému jedinci, byť je možné, že ze stejné skupinové činnosti bude mít každý účastník jiný zážitek, utkví mu jiný moment činnosti, ovlivní ho jiná zkušenost. Zážitek ze zájmové činnosti ozvláštňuje každodenní život jedince.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 175)

Dle mých osobních zkušeností a porovnání nabídky zájmového vzdělávání v mém okolí můžu konstatovat, že právě výtvarná výchova je jednou z nejčastěji provozovaných činností. Myslím si, že je to zejména z důvodu menší náročnosti nejen na prostor, čas i pomůcky, ale i schopnosti dětí. Nehledě na to, že tvůrčí a výtvarné činnosti jsou pro děti zejména předškolního a mladšího školního věku jedním z nejčastějších způsobů projevu.

2.4 Vztah artefiletiky a pedagogiky volného času

Vzhledem k základním rysům, cílům a principům pedagogiky volného času a artefiletiky se dle mého názoru tyto dva obory mohou vzájemně podporovat.

Pokud tyto dvě oblasti porovnáme z několika hledisek. Myslím, že najdeme hodně společného. Zároveň se obě oblasti mohou vzájemně doplňovat a efektivněji tak dosáhnout svých cílů.

Během studování příslušné literatury, sestavování projektu a následné realizace jsem hledala společné průniky těchto oblastí a body ve kterých se rozcházejí.

Artefiletika se v oblasti vzdělávání snaží především o zprostředkování cesty ke světu kultury a přírody. Dále usiluje o posilování duševní odolnosti dětí, působí preventivně jako předcházení psychickým či sociálním problémům. Zaměřuje se tedy především na sebepoznání, získání sebedůvěry, rozvíjí sociální dovednosti jako je komunikace, tolerance, empatie a schopnost naslouchat druhým. V pedagogice volného času hraje značnou roli výchova. V pedagogice volného času se snažíme především o uspokojování potřeb dětí a mládeže. Snažíme se vést děti k tomu, aby uměly vhodně nakládat s volným časem, znaly jeho funkce a hodnoty. Rovněž, aby získaly nové vědomosti a dovednosti. Pedagogika ve volném čase nabízí větší prostory pro zažívání úspěchu, což je velmi důležité pro kladné sebehodnocení.

Pokud výše uvedené porovnáme, tak artefiletika má cíle z hlediska kulturního vzdělávání, v pedagogice volného času jde především o výchovu, kde je ponechán prostor pro získávání nových znalostí. V oblasti působení na osobnost dítěte mají společný cíl tedy posilování duševní odolnosti a dát dětem prostor pro seberealizaci. V tomto ohledu se artefiletika více soustředí na psychickou stránku, vede ke schopnosti porozumět sám sobě a následně i ostatním. Pedagogika volného času se soustředí spíše na oblast trávení volného času, umět poznat své zájmy, mít možnost si jednotlivé zájmové aktivity vyzkoušet, najít své vlastní priority v zájmech a věnovat se jim ve volném čase. Umět zacházet se svým volným časem. V tomto ohledu se obě oblasti vzájemně doplňují

Základním pojítkem těchto dvou oblastí je výtvarná výchova. Výtvarné činnosti jsou v pedagogice volného času praktikovány velmi často.

Dle mého názoru většina metod používaných v artefiletice se používá i v pedagogice volného času např. motivace, práce ve skupině ale i ledolamky a jiné...

Charakter volnočasových zařízení, co se týče materiálového vybavení, považuji za velmi vhodný pro organizaci artefiletických hodin. Dle mého názoru je většina volnočasových zařízení vybavena tak, aby zde mohly být provozovány výtvarné aktivity. Dle mého názoru se tato zařízení snaží vytvářet pro děti příjemné prostředí, ve kterém se mohou cítit dobře. V čemž se shoduje s požadavky na prostředí, ve kterém se pracuje s artefiletickými metodami.

V pedagogice volného času je většinou volnější režim, je tedy zde větší prostor pro přizpůsobení programu aktuální situaci nebo potřebám dětí. Např. ve školních družinách chodí děti pravidelně ven, myslím si, že tady je otevřen prostor pro hry i motivaci nebo v případě vhodného počasí se může konat artefiletická hodina venku.

Také si myslím, že ve volnočasových zařízeních mají děti větší prostor se navzájem lépe poznat, vznikají tam tedy přátelství snadněji než ve škole.

Děti, se tedy znají, pravidelně spolu tráví čas. V artefiletické skupině je vhodné, aby se děti navzájem znaly, navíc jim artefiletika poskytne nový rozměr v poznávání.

Základními principy volného času jsou především dobrovolnost a zájem. Tady snad ani nemusím zdůrazňovat, že to samé platí i v artefiletice. Celkově se mohou obě oblasti navzájem doplňovat a myslím si, že pedagogika volného času je otevřeným prostorem nejen pro artefiletiku ale i pro jiné alternativní směry nebo nové zájmové aktivity.

B) PRAKTICKÁ ČÁST

3 Projekt: Podzim a zima v artefiletickém pojetí

Při vytváření základní osnovy projektu jsem čerpala zejména z informací získaných z přednášky PhDr. Mojžíšové, Ph.D., která se týkala postupu zpracování a forem bakalářských prací.

3.1 Cíle

Cílem tohoto projektu, je zjistit, jak by mohla být artefiletika využívána v pedagogice volného času. Zejména mne zajímá, jak ji přijmou děti. Jestli jsou připravené na reflektivní rozhovory o sobě a svých názorech. Dále jakým způsobem umí pracovat se svou fantazií. Dále, jaké bude mít artefiletické pojetí výtvarné výchovy pro děti přínosy a nevýhody. Pokusím se zjistit, zda by uvítaly artefiletiku pravidelně v jejich družině či kroužku, o jaká téma mají zájem. Dalším cílem je prověření možnosti navázání témat na výuku ve škole, prohloubit tak znalosti a získat vlastní názor na aktuální téma. Zjistit, zda se umí odpoutat od reality a vžít se do nastíněné situace. Porovnat reakce dle věkového rozdílu a z hlediska pohlaví.

Myslím si, že v dnešní době je trávení volného času a volnočasová pedagogika aktuálním tématem. Což je jedním z důvodů, proč jsem si vybrala téma této práce. Podle mne artefiletika dává dětem velký prostor pro sebevyjádření a sebepoznání, což je pro ně velmi důležité. Dnešní děti by měly mít více prostoru pro vyjádření svých názorů a pocitů. Proto se chci zejména zaměřit na to, jak mé hodiny přijmou a zda s tím budou umět pracovat. Řekla bych, že je důležité si s dětmi hodně povídat, dávat jim příležitosti pro vyjádření a ukázat zájem o jejich názory.

Pokud by se děti mohly dlouhodobě věnovat artefiletice v rámci pedagogiky volného času, mohla by jim pomoci k vyrovnanosti psychiky, podpořit jejich duševní odolnost, zvýšit jejich sebevědomí apod. Artefiletika může děti vést, k tomu, aby si uměly udělat svůj vlastní názor a zároveň jej uměly vhodně prosadit.

Zároveň má učitel větší prostor, aby si mohl všimnout nějakých známek rizikového chování. Mohl by tak tento jev včas podchytit upozorněním na situaci a případným předáním do péče odborníků.

Při sestavování jednotlivých cílů v rámci hodin, jsem se řídila rámcovým vzdělávacím programem. Jelikož je projekt sestaven pro oblast volného času a nepočítám s konkrétním hodnocením, neuváděla jsem očekávané výstupy z jednotlivých hodin. Pokud by měl být tento program využíván v rámci prvního stupně vzdělávání, musely by být výstupy dodatečně naformulovány.

3.2 Konkrétní cíle v rámci hodin v artefietickém pojetí:

Nejčastěji pracuji s těmito cíli v oblasti výtvarných dovedností:

Procvičení jemné motoriky (stříhání, lepení, ohýbání, muchlání, trhání).

Učení se výtvarnému vyjadřování emocí, pocitů, nálady a osobních zkušeností.

Rozvíjení smyslové citlivosti pomocí haptických, vizuálních, sluchových či čichových podnětů.

Práce s tvary: např. kruh, ruka, list, květ, vložka...

Práce s barvami, rozlišování teplých a studených odstínů, vnímání jejich odlišností.

Procvičení schopnosti vpracování objektu do již rozpracovaného obrazu, tak aby zapadl do jeho celkové koncepce.

Rozvoj fantazie, estetického cítění, tvůrčí představivosti a výtvarného vidění.

Učit se tvůrčí práci s přírodními materiály, s neobvyklými materiály a novými technikami.

Získání osobních zkušeností s netradiční technikou (muchláž, frotáž, empaketáž, asambláž,...)

Práce s kontrasty.

Procvičení vizuálně obrazného vyjádření – ilustrace textu.

Rozvoj kreslení – vyjádření nějakého děje, času a vztahu mezi nimi.

Cíle v oblasti sociální:

Rozvoj spolupráce především v oblasti komunikace a umění naslouchat druhému.

Rozvoj empatie k druhému.

Podpora kolektivní spolupráce a efektivní komunikace.

Učit se jak se dohromady s ostatními dohodnout na výsledném díle.

Učit se přizpůsobovat, sladit své představy, mluvit o nich, prosadit si je.

Cíle v oblasti osobní:

Rozvoj tvořivého myšlení a sebevyjádření.

Možnost poznat více sám sebe.

Rozvoj empatie.

Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností – vnímání, porozumění, mluveného projevu, vyjadřování.

Posílení přirozených poznávacích citů – zvědavost, zájem, chuť objevovat.

V přílohách ve stručném přehledu uvádím konkrétní cíle k jednotlivým hodinám.

3.3 Pracovní hypotéza:

Projekt se opírá především o tyto cíle artefiletiky: obohacování kulturního kapitálu žáků, rozvoj jejich sociálních a prevence psychosociálních selhávání prostřednictvím uměleckých aktivit reflektovaných v žákovské skupině. (viz Artefiletika. [online]. © 2013 [cit. 2013-04-24]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/>)

Dále se opírám o teorii, která poukazuje na to, že myšlení a řeč spolu těsně souvisejí. Proto je velmi důležité věnovat se rozhovorům s dětmi, můžeme tak efektivně cvičit jejich myšlenkové schopnosti. Výtvarná činnost nám nabízí spoustu příležitostí, které se dají dobře využívat. (viz Výtvarné čarování, Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003, s. 140)

Dále si myslím, že inovaci ve výtvarné výchově děti rády uvítají. Zkusí si něco nového. Lépe poznají samy sebe a mohou s tím v budoucnu zacházet. Je ale nutné postupovat citlivě, nejdříve děti aspoň trochu (v rámci možností) poznat, naladit se na ně. Umět improvizovat dle vzniklé situace. Celá hodina by měla být provázena příjemnou atmosférou a práce by měla být pro děti dobrovolná.

Náměty k jednotlivým hodinám jsem převážně čerpala z publikací:

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H.: *Výtvarné čarování - artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*, 2003

SLAVÍKOVÁ, V. a kol.: *Tvořím, tvoříš, tvoříme*. 2007

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S.: *Dívej se, tvoř a povídej!* (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky) 2007

Vždy jsem daný námět či pohádku upravila dle svých potřeb. Úkoly i zadání jsem přizpůsobila dané věkové skupině, tedy mladšímu školnímu věku a podmínkám školní družiny. Také jsem zohlednila období (1. pololetí), ve kterém bude blok probíhat, upřednostnila jsem tedy podzimní a zimní tematiku.

Při plánování jsem se řídila dle školního kalendáře na rok 2012/2013. Projekt je plánován na první pololetí, kdy počítám s realizací jednou týdně, tedy celkem cca 20 hodin. S tím, že projekt je otevřen improvizaci či obměnám. Podrobné přípravy na hodiny včetně motivace, zadání, průběhu, pomůcek a předpokládané délce, uvádím v přílohách.

3.4 Metody a techniky:

Základní výtvarné techniky:

Práce s přírodními materiály

Kresba tuší

Práce s barvami

Asambláž

Frotáž

Prstová malba

Empaketaž

Koláž

Inkoust a zmizík

Muchláž

Práce s temperami

Práce se suchými pastely

Základní metody artefietiky:

Ledolamky

Motivace

Umělecká tvorba

Reflektivní rozhovory

Skupinová práce

Zjišťovací metody:

Na konci celého bloku hodin, shrnující rozhovor doplněný anonymním dotazníkem.

Celkové a sebereflexní zhodnocení celého projektu.

3.5 Osnova práce:

Postup v rámci jedné hodiny:

- příprava na výtvarnou činnost (úklid prostoru, příprava pomůcek)
- naladění se na výtvarnou činnost – tvůrčí atmosféru
- motivační úvod k tématu (pohádka, příběh...)
- samotná výtvarná činnost
- rozhovor s dětmi o jejich výtvorech – zejména procesu jejich tvorby, názorech a pocitech
- ukončení, shrnutí hodiny
- úklid pomůcek

Časový harmonogram:

- projekt na 1. pololetí (možnost improvizace a změn v průběhu kurzu)
- celkem tedy příprava na 20 hodin (1x týdně)
- realizace 5 hodin v ŠD a 2 hodin v MŠ

Popis skupiny:

Děti ze školní družiny (věk 6 – 8 let), trvale přihlášených dětí: 30

Děti z mateřské školy (věk 4 – 7 let), trvale přihlášených dětí: 24

Tab. 1 - Přehled projektu: Podzim a zima v artefietickém pojetí

Časový rozsah	Název hodiny	Název případného tematického celku
Září	Seznamovací hodina	Podzimní hrátky s Měsícem a větrem
	Skupinové kreslení	
	Obraz pro potěšení Měsíce	
	Pavučina plná vzkazů pro Měsíc	
Říjen	Kam se schovávají brouci	
	Naše podzimní město	
	Dračí toulání	
	Barevné povídání (jak si povídá podzim se zimou)	
Listopad	Naše ruce v rukavicích aneb příprava na zimu	Paní Zima na plese
	Vůně zázračně léčivého čaje proti chřipce	
	Erb paní Zimy	
	Kouzlení čarovnou hůlkou paní Zimy	
Prosinec	Padá sníh	Příběh staré vánoční ozdoby
	Originální vánoční stromek (před Vánoci)	
	Barevná vánoční hudba (po Vánocích)	
Leden	Náš originální kalendář	
	Pranostika v obrázku	
	Zimní mandala	
	Rozkvetlá zimní zahrada	
	Zima versus jaro	

3.6 Přípravy jednotlivých hodin – cíle a stručný popis

1. hodina: Seznamovací

Jelikož se bude jednat o první hodinu tohoto projektu, pojmu tuto hodinu jako úvodní a seznamovací, abychom se s dětmi navzájem trochu poznali. Zároveň jim ukážu, jak budou hodiny probíhat.

Cíle

Vzájemné seznámení.

Ukázat strukturu hodiny (viz níže), která bude stejná i v další dny.

2. hodina: Skupinové kreslení

V této hodině půjde o snahu vyzdvihnout a podpořit spolupráci všech dětí dohromady a tím i ukázat, že každý může do obrázku dát něco svého.

Cíle

Učit se improvizaci a rychlé reakci ve výtvarné sféře.

Procvičení schopnosti vpracování objektu do již rozpracovaného obrazu, tak aby zapadl do jeho celkové koncepce.

Rozvoj fantazie a estetického cítění.

Podpora spolupráce s ostatními.

Tematický celek: Podzimní hrátky s Měsícem a větrem (3 hodiny)

3. hodina: Obraz pro potěšení Měsíce

V první hodině tohoto 3-dílného bloku budeme s dětmi vytvářet obraz z přírodních materiálů.

Cíle

Učit se tvůrčí práci s přírodními materiály.

Učit se výtvarnému vidění (barevné a tvarové kompozice ze suchých plodů a listů).

Rozvoj citlivosti pro výtvarné hodnoty v barvách a tvarech přírody.

Podpora tvůrčí spolupráce ve skupině.

4. hodina: Pavučina plná vzkazů pro Měsíc

V druhé hodině tohoto bloku budeme pracovat opět s přírodními materiály, tentokrát v kombinaci s vlnou.

Cíle

Rozvíjet fantazii při „šifrování“ rozmanitých obsahů „vzkazů“ do výtvarné podoby.

Učit se výtvarnému citění a tvůrčímu přístupu s méně obvyklými materiály.

Rozvoj citlivosti pro vztahy k druhým nebo k přírodě na základě personifikace přírodních jevů („přítel Měsíc“).

5. hodina: Kam se schovávají brouci

V průběhu poslední hodiny tohoto bloku ukončíme podzimní povídání o přírodě. V této hodině si zejména procvičíme práci s tuší – rozvoj ve výtvarné činnosti.

Cíle

Rozvíjet cit pro barvy a tvary – struktura listů.

Učit se pracovat s barvou a rozvíjet kreslířské schopnosti.

Získání a rozšíření poznatků o podzimní přírodě.

6. hodina: Naše podzimní město (tvorba asambláže)

V této hodině se budeme zabývat asambláží, neboli skládáním a propojováním předem vyhotovených věcných prvků. Vytvoříme tak ze stavebnic a hraček město. Postavené město zkusíme změnit na město, ve kterém právě začal podzim.

Cíle

Využití netradičního materiálu k volnému zapojení fantazie dětí.

Ověření reálnosti představ dětí a jejich schopnosti vnímat symbolicky.

Procvičení vizuálně obrazného vyjádření pomocí hraček, objektů a přírodnin.

Učit se jak a čím změnit hotový výtvar, aby vyjadřoval podzimní atmosféru.

Uvědomovat si, jak na nás tyto změny působí.

7. hodina: Dračí toulání

Pouštění draků k podzimu patří, tato hodina bude zaměřena na dračí téma. Děti budou vytvářet dračky z ústřížků látek a z knoflíků.

Cíle

Rozvoj představivosti a výtvarného vnímání.

Rozvoj tvořivého myšlení a sebevyjádření.

Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností – vnímání, porozumění, mluveného projevu, vyjadřování.

Posílení přirozených poznávacích citů – zvědavost, zájem, chuť objevovat.

8. hodina: Barevné povídání – jak si povídá podzim se zimou

V této hodině budou děti malovat ve dvojici barvami, budou tak vyjadřovat komunikaci mezi sebou. Zároveň se naučí poznávat teplé a studené odstíny barev.

Cíle

Učit se rozlišovat studené a teplé odstíny barev.

Učení se zacházet s barvami jako prostředky pro vyjádření svých emocí, pocitů, nálady a postojů.

Rozvoj spolupráce především v oblasti komunikace a umění naslouchat druhému.

Rozvoj empatie k druhému.

9. hodina: Naše ruce v rukavicích aneb příprava na zimu

V této hodině budeme dělat frotáž svých rukou a následně frotáž rukavic. Po té do vzniklých struktur obkreslíme své dlaně. Jedná se o to, aby si děti lépe uvědomily tvary lidské ruky a rozdíl ve ztvárnění rukou a rukavic. Ruce budou vnímat nejprve hapticky a po té zrakově. Půjde o práci ve dvojicích.

Cíle

Procvičení vizuálně obrazného vyjádření lidské ruky a rukavice (linie, tvar, objem) pomocí frotáže a kresby (obkreslení).

Haptické a zrakové vnímání ruky.

Práce se strukturou, vzniklá struktura ruky a rukavice, následné dotvoření pomocí obrysu ruky a rukavice.

Uvědomění si rozdílů ve znázornění ruky a znázornění ruky v rukavici a následné porovnání. (zvětšení, ruka uvnitř, proměna materiálu – povrch pletený, kožený)
Podpora spolupráce ve dvojicích.

10. hodina: Vůně zázračně léčivého čaje proti chřipce

V této hodině se pokusíme s dětmi znázornit vůni léčivého čaje pomocí barev.

Cíle

Procvičení vizuálně obrazného vyjádření čichových podnětů – znázornění vůně čaje.
Rozvoj výtvarné představivosti a možnost pro vyjádření subjektivních pocitů.
Vyzkoušení si abstraktního způsobu vyjadřování.

Tematický celek: Paní Zima na plese (3 hodiny)

11. hodina: Erb paní Zimy

V této hodině se zaměříme na hlavní znaky erbu, jak erb vypadá, co znázorňuje a jaký má význam. Vytvoříme velký erb paní Zimy. Bude se jednat o kolektivní práci.

Cíle

Rozvoj smyslové citlivosti - uspořádání objektů do jednoho celku.
Rozvoj jemné motoriky – vystřihování, lepení.
Rozvoj prostorové představivosti – vystřihování vloček ze skládaného papíru.
Podpora spolupráce – zapojení celé skupiny do tvorby, možnost seberealizace pro každého.

12. hodina: Kouzlení s čarovnou hůlkou paní Zimy

V této hodině volně pokračujeme v bloku a „necháme zamrazit“ libovolně zvolené předměty. Vyzkoušíme netradiční techniku – empaketáž.

Cíle

Pomocí empaketáže se podrobněji zaměříme na jednotlivé tvary.
Uvědomit si, do jaké míry nás může ovlivnit design a barva předmětu.
Podpora estetického cítění, výtvarného vidění a představivosti.
Rozvoj jemné motoriky.
Všímat si proměn předmětů během empaketáže, porovnávání předmětů před empaketaží a po ní.
Prostor pro zamýšlení nad změnami úhlu pohledu na daný předmět epmaketáže.

Získání osobních zkušeností s netradiční technikou.

13. hodina: Padá sníh (inkoust a zmizík)

V této hodině budeme imitovat padání sněhu pomocí zmizíku a inkoustových barev. Zaměříme se především na průběh tvorby, změny díla a schopnosti vyjádření tohoto přírodního jevu.

Cíle

Procvičení obráceného postupu kreslení - nejprve nabarvení celé plochy, po té kreslení pomocí zmizíku.

Práce s kontrasty.

Uvědomění si během práce nápodobu sněžení - zpomalení a neobvyklé zažití procesu, se kterým se běžně v přírodě setkáváme.

Získání jiného náhledu na sníh, sněžení ... zázrak přírody.

Podpora hledání estetična a inspirace pro výtvarné vyjádření v každodenní životě (v přírodě), podpora vlastní subjektivity.

Tematický celek: Příběh staré vánoční ozdoby (2 hodiny)

14. hodina: Originální vánoční strom (před Vánoci)

V této hodině si děti vytvoří papírový vánoční strom včetně řetězů a ozdob. Jedná se o kolektivní práci.

Cíle

Rozvoj výtvarné představivosti při prostorovém vyjádření stromu pomocí barevného papíru.

Procvičení výtvarných technik – stříhání, trhání, ohýbání, mačkání.

Podpora kolektivní spolupráce a efektivní komunikace.

15. hodina: Barevná vánoční hudba (po Vánocích)

V druhé hodině vánočního bloku budou děti malovat vánoční hudbu.

Cíle

Rozvoj smyslové citlivosti, vizuálně obrazné vyjádření sluchových podnětů.

Rozvoj dovednosti práce s barvou.

Posilování soustředěnosti na výtvarnou činnost.

16. hodina: Náš originální kalendář na rok 2013

V této hodině budou děti vytvářet kalendář pomocí kombinace dvou technik: koláž a dokreslování. Každý bude zpracovávat jeden měsíc. (Základní typ kalendáře, lze přizpůsobovat počtu dětí, při menším počtu mohou děti zpracovávat více měsíců, při větším počtu mohou vytvářet čtrnáctidenní kalendář ...)

Základním cílem, kromě výtvarných cílů, je mít ve třídě společný výtvarný výtvor všech dětí, který můžeme používat po celý rok.

Cíle

Procvičit si kombinaci technik: koláž a dokreslování.

Umět se dohromady s ostatními shodnout na výsledném harmonickém formátu (velikost obrazů v daném měsíci, styl)

Přizpůsobit se, sladit své představy, mluvit o nich, prosadit si je

Naučit se vždy z každého tématu (měsíc) vybrat symbolickou věc, která je pro něj typická.

Rozvoj spolupráce, efektivní komunikace a koordinace postupu v rámci celé skupiny.

17. hodina: Pranostika v obrázku

Volně navážeme na předchozí hodinu, připomeneme téma kalendářů. Tentokrát se zaměříme na pranostiky, které se vztahují k měsíci lednu případně k zimě. Děti budou mít možnost vyzkoušet si převést text (pranostiku) do obrázku.

Cíle

Procvičení vizuálně obrazného vyjádření – ilustrace textu.

Učit se výtvarně vyjádřit vztahy a souvislosti určitých jevů v přírodě.

Rozvoj kreslení – vyjádření nějakého děje, času a vztahu mezi nimi.

Rozvoj výtvarné představivosti.

18. hodina: Zimní mandala

V této hodině obeznámíme děti se základními informacemi o mandalách. V rámci motivace je vedeme k zamyšlení nad magičností tvaru kruhu. Děti budou vytvářet zimní mandaly pomocí rozfoukávání tuše a následné dobarvování vzniklých obrazců mastnými pastely.

Cíle

Rozvoj smyslové citlivosti: náhodné vytváření linií, tvarů a obrazců pomocí rozfoukávání tuže a následné (již cílené) dotváření obrazce dle své představy.

Práce s tvarem: kruh

Práce se studenými barvami, uvědomění si jak na nás tyto barvy působí.

Rozvoj výtvarné představivosti a estetického citu.

Získání základních znalostí o mandalách.

19. hodina: Rozkvetlá louka v zimě

V této hodině necháme zasněženou krajinu rozkvést. Budeme pracovat s muchlází. Půjde o kolektivní práci.

Cíle

Práce s plasticitou objektu.

Rozvoj výtvarné fantazie a tvořivosti.

Vyzkoušení si nové techniky.

Procvičení jemné motoriky.

Podpora spolupráce.

20. hodina: Zima versus jaro

V této hodině volně navážeme na jarní tematiku předešlé hodiny tentokrát v souvislosti v porovnání se zimou. Jedná se o abstraktní malbu prstovými barvami.

Cíle

Rozvíjení smyslové citlivosti pomocí abstraktního vyjádření vizuálních a sluchových podmětů.

Učení se výtvarnému vyjadřování emocí, pocitů, nálady a osobních zkušeností.

Uvědomění si rozdílných pocitů v nanášení barev na papír rukou. Přímý kontakt s dílem, lepší možnost pro vyjádření.

Získání vlastního názoru na tu tuto techniku (záliba či nelibost).

Práce s barvami, vyjádření změn a vztahů v přírodě. (tentokrát pomocí abstrakce oproti kresbě u pranostik v obrázku).

4 Realizace projektu

4.1 Popis postupu a organizace

Prvních pět hodin projektu jsem realizovala ve školní družině Základní školy Velvary v rámci své pedagogické praxe. Působila jsem v prvním oddělení, kde je přihlášeno 30 dětí. Všichni byli žáky prvního ročníku, takže se jednalo o děti ve věkové kategorii od 6 do 8 let.

Jelikož jsem chtěla porovnat průběh hodiny s jinou věkovou kategorií, realizovala jsem 2 z těchto 5 hodin v Mateřské škole v Černuci. Chtěla jsem se zaměřit především na porovnání reakcí dětí, jejich přístupu a postupu při práci. V mateřské škole jsem vyzkoušela hodinu č. 3 - Obraz pro potěšení Měsíce a hodinu č. 5 - Kam se schovávají brouci, pracovala jsem s dětmi ve třídě Broučků (starší skupina) ve věku od 5 do 7 let.

Zároveň za velké plus považuji, že jsem s dětmi v rámci praxe v obou zařízeních trávila celé odpoledne či celý den. Jednak mne mohly děti lépe poznat a rychleji si na mne zvyknout. A také já jsem měla příležitost děti blíže poznat a vnímat atmosféru celého kolektivu během různých aktivit a lépe tak zhodnotit reakce během hodin věnovaným artefiktice.

V družině jsem strávila 5 odpoledních směn, kdy jsem tam docházela 2 – 3 x týdně. Hodiny v artefiktickém pojetí jsem po domluvě s vedoucí vychovatelkou zařazovala vždy dle aktuální situace a režimu dne, nejčastěji do hodiny zájmové činnosti, která následovala po pobytu venku. Zároveň v tuto dobu bylo v družině nejvíce dětí. Po třetí hodině většina dětí odcházela domů.

V družině vedoucí vychovatelka podporuje pravidlo dobrovolnosti, takže si každý může hrát s oblíbenými hračkami či věnovat se oblíbené činnosti a pokud budou děti při této činnosti hodné, nemusí se oproti jejich vůli zapojovat do společných výtvarných a jiných aktivit. Osobně s tímto pravidlem souhlasím a zároveň se mi hodilo během realizace projektu, protože v průběhu mé práce se tak lépe může projevit, jak jsem děti svoji prací zaujala a zda se budou aktivně zapojovat i v další dny, kdy už budou více vědět, co mohou od činnosti očekávat. A naopak jestli činnosti přilákají ostatní děti

pozorující opodál. A i pouhé pozorování a vnímání z povzdálí může mít dle mého názoru pro daného žáka přínos.

4.2 Realizace ve školní družině

4.2.1 Realizace 1. Seznamovací hodiny

Průběh

Jelikož se jednalo o první práci s dětmi v rámci mého působení v družině, byly natěšené a chtěly všechny pracovat. Nejprve jsem se dětem krátce představila, vysvětlila jim, jak budou jednotlivé bloky probíhat. Po té jsem vysvětlila, jak se budeme představovat, tedy křestním jménem a aby vymyslely nějakou vlastnost začínající stejným písmenkem jako je jejich jméno, a která by je zároveň vystihovala. Jako příklad jsem uvedla: „Já jsem Monika. Počáteční písmenko je „m“, tak např. malá Monika.“ Po té si děti sedly ke třem kulatým stolečkům a jednotlivě se představovaly.

Pro děti bylo těžké vymyslet vlastnost, která by je vystihovala a zároveň začínala stejným písmenkem. Některé nevěděly, co si pod pojmem vlastnost mají představit. V průběhu samy představování pozměnily a mluvily především o svých zálibách, a co rády dělají apod. Nechala jsem je a nenutila je. Občas jsem k nějakému jménu uvedla příklady vlastností, které začínaly na dané písmeno, ptala se ostatních, zda je něco dalšího nenapadá.

Jelikož se jednalo jen o prvňáčky, byl to pro ně těžký úkol. Příjemně mě proto překvapilo, když ze zvukového záznamu, který jsem si zpětně pouštěla, vyšlo najevo, že děvčata u prvního stolečku si připravovala, co mi řeknou a zaznělo tam: „Já jsem Veronika, velká Veronika.“ Po té když na ně došla řada, tak se mi dívka takto ale nepředstavila. Myslím si, že se styděla a možná bylo i více dětí, které by to takto vymyslely.

Během povídání o svých zálibách, většina dětí uvedla, že rády malují, kreslí, vyrábí z keramiky, starají se o domácí zvířátka (křečky, psy), hrají si s modelínou, panenkou a dvě děti uvedly, že rády pomáhají mamince. Ke konci představování jedna holčička sdělila, že by chtěla být modelkou. Čemuž se ostatní dívky začaly smát, ale zároveň tvrdily, že taky chtějí být modelkami. Upozornila jsem je, že se za názory nikomu

nesmějeme, může nás to třeba překvapit i pobavit, ale rozhodně se druhému neposmíváme a nekritizujeme ho za jeho názor. Nám by to také nebylo příjemné. Po té jsem se zeptala, zda vůbec vědí, co taková modelka dělá. V tomhle měly všechny jasno. Dle jejich odpovědí jsou modelky hezké, pusinkují se s kluky a také chodí s hokejisty.

Jakmile jsme se všichni představili, vysvětlila jsem jim, jak si budeme ukazovat teploměr nálady. Kdy jsem začínala otázkou, co je teploměr? Co je teploměr děti věděly, častěji mluvili o lékařském teploměru. Po té dobře spolupracovaly při ukazování „jejich teploměru nálady“. Děti měly převážně výbornou náladu, tři děti dobrou a jedna holčička špatnou, sama od sebe nám vysvětlila, že jí umřel křeček. Snažila jsem se dětem vysvětlit, že takové věci se stávají a nemůžeme jim nijak zabránit. Dále jsem děti ujistila, že není ani dobře ani špatně, když mají dobrou či špatnou náladu, že to tak prostě je a další dny tomu může být jinak a proto si to spolu ukazujeme, abychom věděli, jak se momentálně cítíme a jak se cítí ostatní kolem nás.

Dále jsem dětem vysvětlila, co to jsou vizitky a jakým způsobem je budou vytvářet. Zároveň jsem dětem zdůrazňovala, aby si tam napsaly formu jména, tak jak chtějí, aby je ostatní oslovovali.



Obr. č. 6 (vlevo): Tvorba vizitek (2012), foto archiv autorky

Obr. č. 7 (vpravo): Tvorba vizitek (2012), foto archiv autorky

Podepsat se uměl každý, některé se podepsaly celým jménem nebo i jinou formou jména. Celkově je malování bavilo, někteří si udělali vizitku oboustrannou a jiní stihli nakreslit i další obrázky.

Na závěr jsem si s dětmi chtěla o jejich výtvorech povídat, což se mi nepodařilo. Jakmile jsem dala pokyn, aby si uklidily pomůcky, uklidily je a šly si hrát. Bylo to pro mě další ponaučení pro mé další působení v družině. Celkově jsem během své praxe zpozorovala, že děti nejsou moc zvyklé mluvit o svých názorech, neumí se vyjadřovat celou větou a některé mají v porovnání s vrstevníky příliš strohou slovní zásobu. A ne vždy umí naslouchat tomu, co říkají jejich spolužáci. Osobně si myslím, že právě kultivovanější projev, vyjádření svých názorů a naslouchání druhým by se mohly nenásilným způsobem naučit díky vhodnému artefietickému přístupu.

Sebereflexe

Původně jsem měla představování naplánované spíše pro starší děti tedy od 3. ročníku. Bohužel před nástupem na praxi jsem neměla možnost ovlivnit, do které skupiny budu přiřazena. Bylo to pro mě ale cenné zjištění a i příležitost, jak v průběhu hry začít improvizovat a přizpůsobit se tak možnostem a znalostem dětí. Pro příště by bylo mnohem vhodnější si připravit abecední seznam vlastností, což by celou práci mnohem usnadnilo. Dle mého názoru i přes tuto pomůcku, by bylo vhodnější představování praktikovat se staršími dětmi.

Ke konci jsem sice byla trochu zaskočená, že se mi nepovedlo začít s dětmi reflektivní rozhovor. Měla jsem děti lépe na povídání připravit a nejdříve začít s rozhovorem a po té dát povel k uklízení pomůcek. Na druhou stranu tato úvodní hodina byla zaměřena zejména na vzájemné představování a seznámení se se základní strukturou hodiny v artefietickém pojetí. V této hodině jsme si tedy více povídali, než tvořili. Snažila jsem se dětem vše vysvětlit a během toho mě pozorně poslouchaly. Děti se během představování, teploměru nálady i výrobě vizitek do rozhovoru aktivně zapojovaly. Zřejmě již ke konci neměly chuť něco ostatním sdělovat a byly unavené.

Také jsem podcenila sezení dětí u kulatých stolečků, brala jsem to jako místo k výtvarné činnosti, během představování však děti u dalších stolečků nedávaly pozor a pro povídání to nebylo příliš vhodné. Domluvila jsem se tedy z paní vychovatelkou, že v dalších hodinách si budeme povídat v kroužku na koberci a po té dle charakteru činnosti se děti přesunou ke stolečkům.

Hodnocení

Celkově z reakcí dětí a paní vychovatelky, která moji práci sledovala z povzdálí a zná děti lépe nežli já, vyplynulo, že je činnost se mnou zaujala, bavila je a prý se zapojily i děti, které se obvykle do činnosti nezapojují.

4.2.2 Realizace 2. hodiny - Skupinové kreslení

Průběh

V rámci diskuze na téma Halloween, kterou měla paní vedoucí vychovatelka naplánovanou, jsme dětem objasnily základní informace o zmíněném svátku. Toto téma paní vedoucí vychovatelka zvolila vzhledem k plánované halloweenské stezce odvahy, kterou v ten den večer ZŠ pořádala. Využila jsem tedy této diskuse jako námětu ke skupinovému kreslení. Ostatně je to svátek, který zapadá do podzimní tematiky.¹

Následně si děti sedly do kruhu na koberec, kde si vzaly pomůcky a knihu jako podklad, aby se jim lépe kreslilo. Každý si vybral jednu pastelku.



Obr. č. 8 (vlevo): Skupinová kresba (2012), foto archiv autorky

Obr. č. 9 (vpravo): Skupinová kresba (2012), foto archiv autorky

Vysvětlila jsem dětem, jak budou pracovat. Původní čtvrtku, se kterou začínaly, měly označit, abychom potom poznali, že už obrázky oběhly celé kolečko.

Ze začátku si daly záležet, dokud měly k dispozici volnou plochu, kreslily pečlivěji, ke konci s ubývající volnou plochou se vytrácela i jejich pečlivost.

¹ V plánu projektu tato druhá hodina vychází na první polovinu září a tento svátek se slaví 31. října. Pokud by tato skupinová kresba probíhala v září, využila bych samotné téma podzim nebo jiné aktuálnější téma.

Zprvu jsem dělala větší časové intervaly a ke konci je zkracovala dle pokynů dětí, které už chtěly posílat dál a těšily se na jiný obrázek. Během jejich práce jsem dětem připomínala, že se jedná o kolektivní práci a na konci naší práce budeme mít dvanáct obrázků, které tvořili všichni, na všech se podílel každý z nich. A potom si je všechny vystavíme a budeme si o nich povídat. I přesto to jeden chlapec vnímal tak, že ten jeden původní obrázek je jeho a ty ostatní mu to „kazí“. I když jsem mu připomněla, že se jedná o společnou práci, sice mi řekl, že ví, ale i tak se dál vyjadřoval, že mu to vadí.

Celkově děti kolování obrázků bavilo, takovou činnost dělaly poprvé a bylo vidět, že se snaží spolupracovat. Některé děti se ptaly svých spolusedících, co jejich výtvar znamená, aby tomu lépe rozuměly. Často děti napodobovaly obrázky ostatních, což je na pracích vidět, některé symboly se opakují a celkově děti měly tendence spíše kreslit jednotlivé obrázky, než vytvářet každý výkres jako celek. Průběžně jsem děti upozorňovala, ať se přizpůsobují každému obrázku a kreslí to, co se tam hodí. Na některých výtvorech se povedlo zachytit nějaký děj.

Na konci kolování, když dostaly své původní obrázky, rozpoutala se diskuze, kdo tam komu, co namaloval a proč. Navzájem se chlubily se svým obrázky „podívej, co mi tam ostatní namalovaly“ nebo „Víš, co jsem Ti tam namaloval? Tuhle myš, koukej.“



Obr. č. 10: Všechny práce ze skupinového kreslení (2012), foto archiv autorky

Reflektivní rozhovor

Na závěr jsem se dětí ptala, zda věděly, co mají kreslit, aby se to do obrázku hodilo. Většina odpověděla kladně. Na otázku, zda stíhaly dokončit svou kresbu v rámci chvilky mezi pokyny k výměně, všechny děti až na jedno odpověděly kladně. Na otázku zda jim tato skupinová tvorba vyhovovala, reagovaly děti např. takto „, Mně se to líbí, tohoto pejska jsem malovala já a ten druhý, co tam přibyl je také pěkný.“ nebo „Mě se to nelíbí, protože je teď můj obrázek celý počmáraný.“ Tento chlapec se vyjadřoval negativně celou dobou a později během mé praxe jsem pochopila, že je to takový „remcal.“ Na otázku, co původně chtěly děti nakreslit a jak se kolováním záměr změnil, některé děti odpověděly, že ani původně neměly přesnou představu. Spíše byly zvědavé, jak se obrázek vyvine. Jedna holčička odpověděla, že chtěla mít hlavně princeznu a proto ji nakreslila větší, aby ostatní pochopili, že ta tam bude to hlavní. A taky jsme pak společně usoudili, že se to povedlo. K princezně přibyl princ a spoustu jiných drobných motivů, které ale hlavní téma obrázku moc nepozměnily.

Sebereflexe

Myslím, že oproti předchozí hodině, děti aktivněji komunikovaly, kolování je bavilo. Jediné, co bych asi pro příště změnila, by bylo zadání, že mohou barvy různě střídat. Kreslení jen jednou barvou pastelky či fixy, některé děti totiž svádělo k tomu, aby bez přemýšlení do rozpracované práce nakreslily ten samý motiv jako na ty předchozí. Přeci jen při možnosti vzít si jinou barvu, zamyslet se, co nakreslím touto barvou, by je asi více motivovalo k většímu přemýšlení nad každým obrázkem.

Jinak mě potěšilo, jak děti během kreslení mezi sebou spolupracovaly, jak vyjadřovaly nadšení a vydržely takto pracovat po celou dobu.

Hodnocení

Celkově si myslím, že děti tento způsob kreslení zaujal. Z porovnání obrázků je patrné, že některé děti měly tendence kreslit pomocí symbolů a šipek. V tomto vyniká kresba červenou fixou, kdy u obr. č. 11 (s princeznami viz druhá s.), je znázorněna láska pomocí šipek a srdíček.

Co se týče původního motivu podzimu a svátku Halloween, děti znázorňovaly především vydlabané dýně a pavouky samostatně bez nějakých větších souvislostí.



Pouze na jednom obrázku byl dle výpovědí znázorněn halloweenský karneval. Hlavní snaha o celistvost se na většině kreseb projevila. Asi na dvou kresbách se to nepovedlo vůbec a jedná spíše o seskupení různých kresbiček v prostoru.

Obr. č. 11: Znázornění lásky k princezně – Skupinová kresba (2012), foto archiv autorky

4.2.3 Realizace 3. hodiny – Obraz pro potěšení Měsíce

Průběh

K úvodní motivační pohádce jsem připravila pro efektivnější dramaturgii loutky Měsíce, hvězdiček a jeden krásný zelenožlutý list. Tyto propriety jsem rozdala dětem a zároveň jim vysvětlila, jakmile v ději zaslechnou zmíněnou postavu, jak mají s loutkami hrát. Potom jsme si ukázali, jak znázornit vítr, tedy foukáním nebo máváním rukama (větve stromů ve větru) a jiné efekty. Tímto jsem chtěla zajistit, aby děti pohádku vnímaly, dávaly pozor a zároveň se aktivně zúčastnily vyprávění a více se tak vžily do děje.



Obr. č. 12: Dramatizace motivačního příběhu (2012), foto archiv autorky

Obr. č. 13: Začátek tvorby obrazu (2012), foto archiv autorky

Po té když jsem dětem zadala úkol. Připravila jsem na koberec bílé prostěradlo, aby obraz lépe vynikl. Jakmile děti objevily bedýnku plnou listů a suchých plodů, nadšeně se pustily do práce.



Obr. č. 14 (vlevo): Tvoření obrazu (2012), foto archiv autorky

Obr. č. 15 (vpravo): Tvoření obrazu (2012), foto archiv autorky

Během tvoření s přírodninami je nejvíce zaujaly šišky a žaludy. Na žaludech je překvapilo, že chrastily. Bylo to tím, že žaludy byly mírně seschlé, semínko uvnitř tedy chrastilo.



Obr. č. 16 (vlevo): Dokončovací práce na obrazu (2012), foto archiv autorky

Obr. č. 17 (vpravo): Dokončovací práce na obrazu (2012), foto archiv autorky

Některé děti se do práce, vžily tak, že si s přírodninami hrály, nakládaly žaludy a šípky na šišky „jako na letadlo“ a dopravily „náklad“ k vznikajícímu obrazu, kde jej složily. Naopak jiné děti tvořily velmi zaujatě. Většinou děti spolupracovaly a pracovaly spíše dohromady, jen tři děti pracovaly převážně samy a na okraji obrazu.



Obr. č. 18 (vlevo): Výsledný obraz z přírodnin pro potěšení Měsíce (2012), foto archiv autorky

Obr. č. 19 (vpravo): Výsledný obraz z přírodnin pro potěšení Měsíce (2012), foto archiv autorky

Reflektivní rozhovor

Jakmile děti dokončily obraz, rozestoupily se podél obrazu a říkaly své názory. Chodily okolo a pozorovaly jej ze všech stran. Na otázku, co v obraze vidí, co jim připomíná? Odpovídaly nejčastěji takto: psa, draka, měsíc, banán, dráčka, loď. Z každé strany obraz něco dětem připomínal. Po té jsme si ještě sedli a povídali si o celkové tvorbě. Jejich obrazy se navzájem propojovaly, až vznikl jeden veliký. Během rozboru tvorby z přírodnin, uváděly, že nejprve dávaly listy těsně k sobě a po tom na ně dávaly další vrstvu, aby to vypadalo, jako, že napadalo další listí. Jako další důvod uváděly zakrytí mezer. Dle jejich odpovědí se vždy s ostatními domluvily tak, aby si své obrazy navzájem neničily. Což potvrzuji.

Sebereflexe

Myslím, že tato hodina se velice povedla, osobně jsem z ní měla největší radost. Povedlo se mi utajit bedničky s listím a přírodninami. Ještě před pohádkou se totiž ptaly, co budeme dělat a z čeho, když nic nepřipravuji. Pro děti to bylo o to větší překvapení. Viditelně ožily. Vžily se do role dětí, které pomáhají Měsíci splnit jeho přání.

V této třetí hodině bylo vidět, že některé děti již očekávaly, že si budeme povídat a neměly tendence utíkat k ostatním hračkám, jako tomu bylo při první hodině. Což mi potvrdilo mou domněnku, že si děti snadno navyknou na určitá pravidla a rituály.

Hodnocení

Z reakcí dětí bylo vidět, že toto pojetí jim vyhovovalo. Každý měl možnost realizovat se dle svých potřeb. Některé děti si více hrály, jiné zaujatě tvořily. To platí i o možnosti pracovat společně či samostatně. Jediné s čím na konci nesouhlasily, bylo uklízení. Ze začátku to vypadalo, že nechtějí uklízet, pak ale přiznaly, že je škoda ničit tento obraz. Z hlediska podmínek a provozu družiny, nebylo možné obraz ponechat do příští hodiny, proto jsem takto rozhodla. Pokud by byly v jiném zařízení pro uchování obrazu vhodnější podmínky, bylo by samozřejmě efektivnější obraz ponechat po dobu trvání tohoto třídního bloku.

4.2.4 Realizace 4. hodiny – Pavučina plná vzkazů pro Měsíc

Průběh

Nejdříve jsme s dětmi navázali na minulou hodinu. V krátkosti jsme si připomněli pohádkový příběh o Měsíci. Vzkázala jsem jim vzkaz od Měsíce, že se mu obraz moc líbil. Byly z toho nadšené. Pokračovali jsme v motivačním příběhu. Kdy jsem opět použila loutky k dotvoření atmosféry. Děti už věděly, co mají dělat. Zároveň jsem dětem přinesla různé obrázky pavučin, některé byly pokryty kapkami rosy, podobně jako jsou ty, o kterých jsme si v příběhu povídali a které obdivoval i Měsíc.

Po té děti přešly k pracovnímu prostoru, kde již bylo na zemi připravené prostěradlo, klubka vlny, nůžky a krabice se suchými plody a listy.



Obr. č. 20 (vlevo): Tvoření pavučin (2012), foto archiv autorky

Obr. č. 21 (vpravo): Tvorba pavučiny (2012), foto archiv autorky

Většinou si každý udělal svou pavučinku z vlny a pak tam nanášel plody a listí, někteří dokonce i po hromádkách. Některé děti suché plody a listy braly zodpovědně jako vzkazy a snažily se něco z přírodnin symbolicky Měsíci vzkázat a tvořily tak promyšleněji.



Obr. č. 22 (vlevo): *Pavučina – kapky rosy* (2012), foto archiv autorky

Obr. č. 23 (vpravo): *Pavučina* (2012), foto archiv autorky

Jiné děti materiál nosily v hrstech a spíše si s přírodninami hrály. Následně samy během rozhovoru přiznaly, že je to na předchozí hodině velmi bavilo a raději by tvořily více ze suchých plodin než, aby z bavlnek dělaly pavučinky.

Reflexivní rozhovor

O významu pavučinek a tvorbě jsme se bavili již v průběhu činnosti. Některé děti samy od sebe, říkaly, co Měsíci vzkazují. Jiné děti vzkazy nechaly tajné. Nakonec jsme si ještě povídali o tom, kdyby byl Měsíc člověk a mohl mluvit, jak by asi vypadal. Podle názorů dětí by to byl žlutý hodný pán. Nebál by se tmy. Měl by rád lidi a pomáhal jim. Pokud by mohly děti něco Měsíci vzkázat, vzkázali by mu, aby byl šťastný, zdravý a hvězdičky ho poslouchaly a neutíkaly mu. A na to jak by se s Měsícem dalo domlouvat, odpovídaly, že hlavně v noci pomocí světelných šifer a nebo vzkazy danými za oknem.



Obr. č. 24: Pavučina – vzkaz Měsíci (2012), foto archiv autorky

Tady na této pavučince holčička vzkazuje, aby se měl Měsíc dobře a byl zdravý. Pomocí kamínků vytvořila první písmenka jejího a kamarádovo křestního jména, aby Měsíc věděl, kdo mu to vzkazuje. Žaludy jsou složeny v smějící se obličej, to má dle dívky vyjadřovat radost a zdraví.

Sebereflexe

Myslím, že tato hodina děti zaujala, ale ne tolik v porovnání s tou předchozí. V ten den, byly nějaké organizační změny v druhém oddělení, paní vychovatelka tedy 4 děti převedla do našeho oddělení, aby ostatní děti mohla odvést na zájmový kroužek. Tyto děti tvořily s námi. Do tvoření se aktivně zapojily. Zaznamenala jsem ale rozdíly mezi dětmi, které se mnou pracovaly již po čtvrté a dětmi, které se mnou pracovaly poprvé. Přišly mi nejisté, opatrné a zakřiknuté. Což je zřejmé, neznaly mne, charakter těchto hodin a ani souvislosti s předchozím příběhem. S ostatními dětmi se znaly jen ze společných procházek nebo akcí. Tady se potvrzuje, že artefietika vyžaduje jisté podmínky pro vytvoření atmosféry. (viz Slavík, 2004)

Těmto dětem jsem stručně vyprávěla motivační příběh a popsala, co jsme dělali v minulé hodině. Ostatní děti se ke mně přidávaly, za což jsem byla ráda, chtěla jsem, aby se přidružené děti dobře do tvůrčího kolektivu včlenily.

Hodnocení

Pokud bych měla porovnávat tuto hodinu na základě genderového hlediska, tvoření pavučinek více zaujalo děvčata, jelikož vyžadovalo pečlivost a trpělivost. Dívky více u

vytváření vzkazů přemýšlely, více se do situace vžily. Chlapci měli větší tendence si s materiálem hrát.

4.2.5 Realizace 5. hodiny – Kam se schovávají brouci

Průběh

Nejprve jsem dětem dovyprávěla podzimní pohádkový příběh. Tentokrát jsem uprostřed kruhu nechala pár listů a pod nimi papírové brouky. Během vyprávění se děti na brouky koukaly a mohly s nimi různě lézt a schovávat je pod listy.

Jelikož se jednalo o kombinaci dvou technik: práce s temperami a práce s tuší. Rozdělila jsem tvůrčí činnost na dvě fáze, aby rozpracované práce mohly dobře uschnout. Mezitím jsme šli s dětmi ven v rámci jejich denního režimu.



Obr. č. 25: Obtisk listů (2012), foto archiv autorky

Během první části si děti vybíraly listy, které budou tisknout, barvily je na jednom stole a tisknout chodily k druhému stolečku. Při obtiskování je nejvíce zajímalo, jak se list obtiskne. Vysvětlila jsem dětem, jak rozpoznat spodní stranu listu, aby při obtisku listu byla struktura více viditelná. Posléze se jim celkem dařilo poznat, kterou stranu mají natřít a obtisknout. Takto rozpracované práce jsme nechali uschnout a šli jsme ven.

Venku se děti koukaly pod listy, jestli tam náhodnou nějakého brouka nespattí. Jakmile jsme se vrátili z procházky, pokračovali jsme ve tvorbě. Obtisky mezitím uschly. Připravila jsem dětem tuše, špejle a obrázky brouků, aby si je lépe mohly prohlédnout. Chvilku jsme si o broucích povídali. Po té se děti pustily do kreslení. Dvě děti o kresbu

tuší neměly zájem a šly si hrát. Naopak jiné děti, které ze začátku nelákalo obtiskování, se k nám přidaly.

Reflektivní rozhovor

Jakmile děti s tvořením skončily, sesedli jsme se do kroužku. Doprostřed jsem rozložila obrázky a společně jsme si o nich povídali.

Jeden chlapec nám na svém obrázku ukázal celou rodinku berušek. Popisoval, jak máma beruška spí a druhá beruška vykukuje jen jedním okem. Dále dodal, že malé berušky jsou děti a ty velké jejich rodiče. Druhý chlapec zase na svém obrázku ukazoval, jak znázornil déšť a utíkající brouky. Jiné děti nakreslily brouky i na listech, protože akorát brouci vyhlíželi zimu. Při detailním pozorování fotografií brouků je zaujalo, kolik mají nožiček, krovky a že jsou na některých zvětšeninách vidět i chloupky na nožičkách.

Dále jsme hovořili o schovávání. Dle jejich odpovědí mají nejradši schovávat se pod stolem, ve skříni a pod peřinou. Jedna holčička naopak tvrdila, že schovávání nemá ráda, jelikož se pod peřinou bojí. Největší strach má z toho, že by se udusila. Pod peřinou se jí tedy dělá špatně a buší jí srdíčko. V družině se nejraději schovávají do domečku, který si postaví z látkových kostek. Rády z nich staví různé schovávačky.

Sebereflexe

Myslím, že se hodina celkem vydařila. Jediné, co ji trochu narušilo, bylo rozdělení tvorby na dvě etapy. Z hlediska režimu družiny a potřeby schnutí obrázku, to bylo asi nejvhodnější řešení. Z hlediska tvorby to narušilo naladění dětí a po vycházce již některé děti musely jít domů. Na druhou stranu během pobytu venku některé děti hledaly pod listy brouky, byly zvědavé, jestli nějaké najdou a jak jsou schovaní.

Hodnocení

Co se týče práce s temperami, tak děti věděly, které barvy se hodí na listy a které ne. Během obtiskování si děti vybíraly převážně větší a více vykrajované listy. Před začátkem kresby tuší, některé děti trochu váhaly, pak se rozkreslily a nikdo nezůstal u jednoho brouka.

4.2.6 Závěrečný dotazník:

Na závěr celého mého působení v družině jsem dětem položila několik otázek týkajících se všech pěti hodin. Jak už jsem uvedla na začátku, jednalo se o děti z prvního ročníku.

Otázky ze závěrečného dotazníku jsem jim tedy pokládala a zaznamenávala si jejich odpovědi. Jsem si vědoma, že tato metoda má své nevýhody a anonymní dotazník by řekl více. I přes mou snahu, aby děti odpovídaly jednotlivě, měly tendenci odpovídat na vše kladně a shodně. Ještě než jsem začala dětem dávat otázky. Stručně jsem jim připomněla průběh všech hodin.

Otázky a nejčastější odpovědi dotazníku:

1. Čím vás zaujaly hodiny, ve kterých jsme spolu tvořili?

Posílání obrázků – zajímavé, ke konci měli pěkný obrázek

Obraz pro potěšení Měsíce – nejvíce je zaujalo vytváření obrazu z listů a přírodnin

2. Které téma vás zaujalo nejvíce? Proč?

Broučci, listy (jakmile poprvé zaznělo listí, všichni se přidali, že je také), nejvíce asi tvoření z listů, vizitky, podle některých všechny stejně

3. Kdybyste si sami mohli vybrat, na jaké téma byste chtěli tvořit?

Keramika, podzimní panáčky, koně, Velikonoce - králíčky, formule, vyrábět kačenky

4. Chtěli byste mít takovýto kroužek v družině pravidelně?

Ano, chodili by na něj, líbilo se jim to

5. Jak jste se cítili během povídání, bylo vám příjemné si o tvoření povídat?

Ano, někdy ne, většina si povídá ráda, jsou zvyklí si povídat

6. Vyhovovala vám více práce ve skupině nebo samostatně? Pokud jste pracovali ve skupině, domluvili jste se?

Více jim vyhovovala práce ve skupině, bavilo je to více

Většinou se domluvili a nehádali se

7. Jste rádi, když můžete s někým mluvit o svých názorech a pocitech?

Ano

8. Co se vám nelíbilo? Je něco co bych měla změnit? Kdybych to příště zkusila s jinými dětmi, co byste mi poradili, abych udělal jinak?

Ne, nenapadá je nic

4.3 Realizace v mateřské škole

Ve školce jsem se rozhodla realizovat hodinu č. 3 (Obraz pro potěšení Měsíce) a hodinu č. 5 (Kam se schovávají brouci), jelikož mi přišly pro menší děti nevhodnější a chtěla jsem vyzkoušet dvě stejné hodiny, jako ve školní družině právě kvůli lepšímu porovnání.

Praxi ve školce jsem absolvovala v polovině listopadu. V tu dobu většina dětí byla nemocných, takže ve třídě jich byla polovina. Což bylo pro práci s artefietickými metodami vhodnější a lépe jsem se tak mohla dětem věnovat.

4.3.1 Realizace 3. hodiny – Obraz pro potěšení Měsíce

Průběh

U motivačního příběhu jsem zvolila stejnou dramatizaci pohádky jako v družině, tedy s loutkami Měsíce, hvězdiček a imitací větru. S dětmi jsme si všechno nejdříve vyzkoušeli a pak jsem se pustila do vyprávění. Děti během pohádky pozorně poslouchaly, dávaly pozor, kdy začnu mluvit o zmíněných postavách, aby je mohly zahrát. Na otázku jestli pomůžou Měsíci splnit jeho přání, vykřikly spontánně a jednotně „ano“.

Do práce s přírodninami se pustily s vervou. Celkem bylo ve třídě 13 a všechny se aktivně zúčastnily, v průběhu 4 děti odešly na kroužek angličtiny.



Obr. č. 26 (vlevo): Průběh tvorby z přírodnin 2012, foto archiv autorky

Obr. č. 27 (vpravo): Průběh tvorby z přírodnin 2012, foto archiv autorky



Obr. č. 28 (vlevo): Průběh tvorby z přírodnin 2012, foto archiv autorky

Obr. č. 29 (vpravo): Průběh tvorby z přírodnin 2012, foto archiv autorky

Asi po 15 minutách zůstali u obrazu dva chlapci, které to velmi zaujalo, do hry se úplně vžili. Což potvrzuje jejich konverzace. Zde je ukázka:

„Musíme to dodělat. Měsíček by se zlobil.“ (Ondra, 2012)

„Hele, to je takhle ošklivé.“ (Ondra, 2012)

„Takhle je to pěkné. Měsíc bude rád, že jsme mu pomohli.“ (Pavel, 2012)

„Dělej, za chvíli se přidělá noc, bude Měsíc a nebude to hotové. (Ondra, 2012)

„Tak a je to, ten bude mít radost na cimpr campr.“ (Ondra, 2012)

Z pozorování a následného společného rozhovoru vyplynulo, že za tajemným „takhle“ se skrývala snaha zvětšit původně vzniklý obraz, použít více listů a suchých plodů a zakrýt bílá místa mezi jednotlivými listy v obraze.



Obr. č. 30 (vlevo): Obraz v průběhu tvorby (2012), foto archiv autorky

Obr. č. 31 (vpravo): Dokončený obraz pro potěšení Měsíce (2012), foto archiv autorky

Reflektivní rozhovor

Jakmile byl obraz hotový, společně jsme se postavili kolem obrazu a obcházeli jej ze všech stran. Děti říkaly, co jim obraz připomíná. Nejčastěji padaly tyto názory: slepice, ryba, hlava, akvárium a stonožka.

Dětem tato práce připomněla skřítko Podzimníčka, Dubínka a podzimní vílu. Ve školní zahradě měli totiž před týdnem podzimní program, kdy pro ně paní učitelky připravily pohádku a soutěže. A právě skřítkové Dubínek a Podzimníček je celým programem provázeli.



Obr. č. 32: Ztvárněný skřítek Podzimníček (2012), foto archiv autorky

Nejvíce na přírodninách děti zaujaly šípky (měla jsem dva druhy, které se od sebe lišily velikostí). Vysvětlila jsem, že se jedná o dva druhy šípků. I přesto děti braly šípky jako rodiče a jejich děti.

Sebereflexe

Vzhledem k předchozím dobrým zkušenostem z družiny, jsem zvolila stejný postup během dramatizace pohádky. Rovněž se mi to osvědčilo. Myslím, že při pouhém čtení příběhu by děti takto pozorně příběh nevnímaly. U krabice s přírodninami a listy se více rozmýšlely, které si vyberou a detailně si je prohlížely.

Hodnocení

Děti během tvorby s přírodninami byly velmi zaujaté. Převážně pracovaly samostatně a obrázky tvořily spíše malé. Nezaplnily celou plochu a měly trochu obavy ze spojování obrázků s ostatními do jednoho velkého obrazu. Až po té obraz zvětšili dva chlapci, kteří u práce zůstali jako poslední. Během celé činnosti se mi líbil jejich přístup, braly to

tak nějak přirozeně jako hru, některé mladší děti odběhly ke svým hračkám a pak se zase vrátily.

4.3.2 Realizace 5. hodiny: Kam se schovávají brouci

Průběh

V pohybové chvílce v rámci denního režimu jsem začala s broučím tématem díky „broučí rozcvičce“. Potom jsme volně navázali pokračováním v podzimním příběhu. Uprostřed kruhu bylo pár listů a čtyři vystřižení papíroví broučci, které jsem dětem schovala, aby je hledaly. Pak si zkoušely, jak to vypadá, když brouci jen vykukují, nebo se schovávají či vylézají.

Pak jsme se pustili do obtiskování listů. Zde jsem jim hodně pomáhala, hlavně organizačně. Pracovalo tedy vždy šest dětí u jednoho stolečku, na druhý si chodily obtiskovat. Při obtiskování je bavilo natírání a moment překvapení, co se pak objeví na papíře. Některé děti si rozdílů spodní a svrchní strany listu nikdy nevšimly a zaujalo je to. Před přípravou barev jsem se dětí ptala, jaké barvy mám na listy namíchat. Nadiktovaly podzimní barvy spíše automaticky bez přemýšlení. Abychom schnutí uspíšili, dala jsem práce uschnout na topení.

Mezitím jsme si s dětmi prohlíželi obrázky brouků a detailně se zaměřili na jejich stavbu těla. Pak začaly děti s dokreslováním brouků. Tady jsme místo tuše použili tenké fixy černé, hnědé a zelené barvy. Zejména z hlediska obtížnosti a také z časových důvodů, pro některé děti byla už tato práce dlouhá.

Reflexivní rozhovor

Na závěr jsme si povídali o celém tvoření a následně o schovávání. Děti více zaujalo obtiskování listů. Dokreslování broučků je bavilo méně, některé děti je ani do obrázků nedokreslily. Jiné nechtěly začít kreslit, že neumí kreslit broučky. Jakmile si to vyzkoušely, měly radost, jak jim to jde. Na listech je zaujala jejich struktura. Během detailního studování brouků, je nejvíce zaujaly krovky, počet nožiček a různá velikost. Po té jsme si ještě povídali o schovávání. Všechny děti se dle jejich odpovědí schovávají rády, nejraději v rámci hry. Nejvíce je baví vymýšlení nových úkrytů. Doma se děti rády většinou schovávají na oblíbeném místě v pokojíčku, některé mají své dětské stany nebo domečky.

Sebereflexe

Vzhledem k předchozím zkušenostem v družině a denního režimu dětí mateřské školy, jsem práci nerozdělovala na dvě fáze. Sice průběh činnosti nebyl narušen, ale pro některé děti to bylo dlouhé především pro ty mladší. Před kresbou měly obavy, že neumí brouky nakreslit. Povzbuzovala jsem je, aby si to vyzkoušely. Jakmile si to zkusily, pookřály a směle pokračovaly dál. U kresby brouků jsem proto zvolila fixy než původně plánovanou tuš a myslím, že se to osvědčilo. Především to dětem umožnilo více se soustředit na vykreslení detailů brouka.

Hodnocení

Tato hodina splnila mé očekávání i obavy. Doufala jsem, že děti činnost zaujme, ale také jsem se obávala, jestli to nebude po ně příliš dlouhé. Myslím si, že tato hodina přinesla dětem nejen nové zkušenosti s technikou obtiskování ale i z oblasti přírodopisu. Na závěr mne příjemně potěšilo, že mě děti poprosily, abych jim tam nechala fotografie brouků, protože by si je rády zkusily nakreslit znovu.

4.4 Realizace – závěrečné shrnutí

4.4.1 Celkové hodnocení realizace ve školní družině

Pokud bych měla zpětně shrnout a zhodnotit všechny realizované hodiny. Myslím, že i v tak časově krátkém bloku, děti udělaly pokroky. Především v oblasti vyjadřování svých názorů a v naslouchání druhým.

Z hlediska tvorby mi připadalo, že děti postupně získávaly větší jistotu. Ze začátku měly tendence nakukovat do prací ostatních. Také projevovaly obavy, aby neudělaly něco špatně. Pokud měly možnost výběru, upřednostňovaly práci ve skupině.

Během rozhovorů děti často opakovaly předchozí názory, vytipovala jsem ve skupině asi čtyři děti, které jsou vůdčími osobnostmi. To se projevovalo i rámci ostatních činností.

Co se týče používání artefietických metod vzhledem k charakteru družiny. Za velkou výhodou považuji jeho různorodost a pestrost, což zapadá do konceptu artefietického pojetí. Jako nevýhodné shledávám časté narušování artefietické hodiny z důvodu odchodu dětí domů či do zájmových kroužků. Tato fluktuace dětí, je během týdne

různorodá. Proto bych v případě zavedení pravidelné artefieticky pojaté hodiny, doporučovala pečlivě zvážení časového režimu družiny celého týdne a zařazení hodiny, tak aby byla, co nejméně těmito odchody narušována.

4.4.2 Celkové hodnocení realizace v mateřské škole

Ačkoliv se nejedná o zařízení, věnující se volnočasovým aktivitám, nabízí svým režimem prostor pro výtvarnou výchovu v artefietickém pojetí. Využila jsem možnosti porovnání se školní družinou.

Děti se do tvůrčích činností zapojovaly aktivně a zaujatě. K tvorbě přistupovaly zodpovědně a pečlivě. Byly velmi tvořivé a hravé. Převážně upřednostňovaly práci samostatně. Některé plynule od tvoření přecházely k hračkám a vracely se zpět k tvorbě.

Během reflektivních rozhovorů byly děti spontánní. Pokud je něco napadlo, okamžitě to řekly ostatním.

Charakter mateřské školy z hlediska organizace byl velmi vyhovující k realizaci hodin v artefietickém pojetí. Uvědomuji si, že práci ovlivnil nestandardně nízký počet dětí, místo 24 dětí jsem měla ve třídě 14 dětí. Ale domnívám se, že při běžné kapacitě dětí ve školce, by mohly být tyto hodiny také praktikovány. Buď se všemi dětmi a průběh hodiny by se přizpůsobil počtu dětí, nebo by bylo možné zařadit takovouto hodinu do odpoledních hodin, kdy bývá ve školce méně dětí.

4.4.3 Porovnání realizace projektu ve školní družině a v mateřské škole

Ve školní družině byly děti ze začátku trochu opatrné a měly větší tendence nahlížet k ostatním. Celkově v rámci hodin měly děti tendence postupovat dle režimu, na který jsou v družině zvyklé. V rámci zájmových činností jsou navyklé na tento postup: vyslechnout si zadání, vědět jak a čím tvořit, vytvořit a uklidit pomůcky. První dvě hodiny jsem tedy více zápolila s tím, aby se zapojovaly do rozhovoru a zpětně o svém tvoření reflektivně přemýšlely. Ke konci mi pak ale přišlo, že si děti začaly na strukturu hodin zvykat a více o svém tvoření pak vyprávěly. Myslím, že tomu hodně napomohl třídílný blok, který na sebe navazoval a byl spojen příběhem. Pokud měly děti na výběr, více upřednostňovaly práci ve skupině.

Naopak v mateřské škole děti preferovaly práci samostatně. Braly výtvarné činnosti přirozeněji formou hry. Některé děti plynule od tvoření přecházely k hračkám a zpět. Při práci s listy tvořily promyšleněji. Co se týče chování, jsou více navyklé čekat na pokyny učitele, takže se lépe podařilo dodržet strukturu hodiny, protože vždy čekaly, co bude následovat. Do rozhovorů se zapojovaly méně než děti v družině a více se ostýchaly. Přirozeněji se vyjadřovaly v průběhu tvorby.

V družině byly některé hodiny narušovány odchodem dětí domů či do jiných kroužků. V rámci praxe jsem se s tím snažila počítat a v rámci možností se tomu vyvarovat. Zařazovala jsem tedy své hodiny do denního plánu s ohledem na tuto skutečnost. V mateřské škole byl v tomto ohledu pro artefietiku větší časový prostor a klid.

Pokud porovnám dvě konkrétní hodiny, které jsem odučila v obou zařízeních, myslím, že práce s listy zaujala všechny děti obdobně. V obou skupinách přijaly děti listy s velkým nadšením. Původně jsem očekávala, že děti v mateřské škole si budou s přírodninami více hrát, ale opak byl pravdou. Děti v mateřské škole braly svůj úkol zodpovědně, tvořily spíše samostatně a ve spojování svých obrazů s ostatními v jeden velký byly velmi nesmělé. Ke konci u obrazu zůstali dva chlapci, jež úkol oslovil nejvíce, obraz pak zvětšili. Myslím, že ve školce se děti více vžily do příběhu. V družině zase více do tvoření. V obou skupinách jsem měla problémy s ukončením činnosti, dětem se od práce ještě nechtělo.

Co se týče hodiny s názvem: Kam se schovávají brouci, myslím, že pro děti ve školce to byl náročnější úkol zejména vzhledem k délce a požadavku na trpělivost.

Celkově si myslím, že v obou zařízeních hodiny v artefietickém pojetí děti oslovily, do hodin se aktivně zapojovaly. V družině, kde platilo pravidlo dobrovolnosti, se vždy činnosti zúčastnila převážná většina dětí. Někdy se stalo, že z povzdálí přihlížející děti se k nám během činnosti přidaly. Dle paní vychovatelky se jednalo o děti, které se do různorodých aktivit spíše nezapojují.

5 Závěr

Závěrem bych chtěla konstatovat, že artefiletické pojetí výtvarné výchovy by dle mého názoru mělo mít v pedagogice volného času své místo. Během hledání společných průniků těchto dvou oblastí se ukázalo, že mají mnoho společného. Mohou se vzájemně doplňovat a podporovat. Společně tak mohou efektivněji dosáhnout vytyčených cílů, jak v oblasti vzdělávacích cílů artefiletiky, tak v oblasti výchovy a v neposlední řadě v oblasti celkového harmonického rozvoje osobnosti dítěte či dospívajícího.

Myslím, že v dnešní době, kdy je kladen větší důraz na dávání znalostí do souvislostí a na projektové řady, má artefiletika své místo i v těchto zařízeních. Vždyť výtvarné činnosti jsou v těchto zařízeních jednou z nejčastějších aktivit. Proto bychom se měli vyvarovat každodenní rutiny a nepraktikovat s dětmi stejné úkoly každý rok. Reagovat na aktuální dění a mít v hodinách prostor pro improvizaci.

Příprava projektu a jeho následná částečná realizace mi pomohla stanovit základní cíle artefiletiky v pedagogice volného času. Během realizace projevil děti o takto pojaté hodiny velký zájem a aktivně se zapojovaly po celou dobu mé působnosti v družině. Dle jejich názorů by artefileticky pojaté hodiny výtvarné výchovy v družině uvítaly. Během realizace jsem postupem času zpozorovala změny v jejich chování. Ze začátku vůbec nebyly zvyklé na reflektivní rozhovory, avšak v posledních dvou hodinách děti samy s reflexí začínaly, přišlo mi, že si na základní strukturu hodin zvykly i za tak krátkou dobu mé praxe.

Co se týče druhů jednotlivých zařízení, která se věnují práci s dětmi v jejich volném čase. Myslím si, že pro artefiletiku jsou vhodné všechny typy institucí zabývajících se volnočasovou problematikou. Za neoptimálnější považuji zařízení pro zájmové vzdělávání, jako jsou střediska volného času, školní družiny a školní kluby. Proto je projekt směřován spíše do této oblasti. Dále považuji za velmi efektivní využívání artefiletiky ve výchovných a ubytovacích zařízeních, za předpokladu vhodného stanovení cílů více zaměřených na psychickou odolnost a sebepoznávání.

Myslím si, že artefiletika je vhodná pro všechny věkové kategorie, což se mi během realizace projektu potvrdilo, měla jsem možnost jej vyzkoušet u předškoláků a mladších školáků. Samozřejmě je vždy nutné znát zvláštnosti dané věkové kategorie a udržovat upřímný, uvědomělý a citlivý přístup k dětem.

Co se týče prevence rizikových projevů chování u dětí, považuji artefiletiku jako jeden z vhodných nástrojů v oblasti primární prevence.

Dále bych chtěla zdůraznit, že během psaní své práce a sestavování projektu počítám spíše s dlouhodobou systematickou prací s artefiletickým pojetím výtvarné výchovy, kdy mají děti větší prostor na adaptaci. Dále považuji za důležité nalézt takový časový prostor, který by vzhledem k režimu zařízení, nabízel největší soukromí a bylo v něm, co nejméně rušivých elementů, jako jsou odchody do zájmových kroužků apod.

Dle mého názoru, artefiletické pojetí výtvarné výchovy v oblasti pedagogiky volného času může být velkým přínosem nejen pro děti a dospívající ale i pro vychovatele, který s artefiletickými metodami pracuje.

Seznam literatury:

DVOŘÁČEK, J.: *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 176 s. ISBN 978-80-7290-405-1

HAJDUŠKOVÁ, L., SLAVÍK, J.: *Vzdělávací a terapeutický motiv z pohledu artefiletiky*, Časopis Arteterapie, Česká arteterapeutická asociace, č. 22-23/2010
[cit. 2013 – 04 – 22]

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času (současné trendy)*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1

HUSSERL, E.: *Přednášky k fenomenologii vnitřního časového vědomí*. 1. vyd. Praha: Ježek, Institut základů vzdělanosti, 1996. 147 s. ISBN 80-901625-9-2

SLAVÍK, J.: *Od výrazu k dialogu ve výchově Artefiletika*. 1. vyd. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3

SLAVÍK, J. Artefiletika. In ROESELVÁ, V. a kol.: *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000, s. 50 - 52, 192 - 206, ISBN 80-902267-3-6, EAN 978-80-902267-3-9

SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I. díl., 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. 282 s. ISBN 978-80-7290-498-3

SLAVÍK, J., WAWROSZ, P.: *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. II. díl., 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta 2011. 303 s. ISBN 978-80-7290-499-0

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H.: *Výtvarné čarování - artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Dotisk, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. 212 s. ISBN 80-7290-016-1

SLAVÍKOVÁ, V. a kol.: *Tvořím, tvoříš, tvoříme*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 221 s. ISBN 978-80-7290-341-2

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S.: *Dívej se, tvoř a povídej!* (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky) 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2

ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0

Internetové zdroje:

Artefiletika. [online]. © 2013 [cit. 2013-04-24]. Dostupné z:

<http://artefiletika.kvk.zcu.cz/>

Česká arteterapeutická asociace. [online]. © 2012 [cit. 2013-04-13]. Dostupné z:

<http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>

Wikipedie/arteterapie. [online]. Poslední editace 6. 4. 2013 [cit. 2013-04-13]. Dostupné

z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Arteterapie>

Wikipedie/erb. [online]. Poslední editace 3. 4. 2013 [cit. 2013-04-13]. Dostupné z:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Erb>

Wikipedie/mandala. [online]. Poslední editace 13. 3. 2013 [cit. 2013-03-15]. Dostupné

z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Mandala>

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Přípravy jednotlivých hodin:

1. hodina: Seznamovací	72
2. hodina: Skupinové kreslení.....	73
3. hodina: Obraz pro potěšení Měsíce	75
4. hodina: Pavučina plná vzkazů pro Měsíc	76
5. hodina: Kam se schovávají brouci	77
6. hodina: Naše podzimní město (tvorba asambláže)	79
7. hodina: Dračí toulání	80
8. hodina: Barevné povídání – jak si asi povídá podzim se zimou?	81
9. hodina: Naše ruce v rukavicích aneb příprava na zimu	83
10. hodina: Vůně zázračně léčivého čaje proti chřipce	84
11. hodina: Erb paní Zimy	86
12. hodina: Kouzlení s čarovnou hůlkou paní Zimy.....	88
13. hodina: Padá sníh (inkoust a zmizík).....	89
14. hodina: Příběh staré vánoční ozdoby	92
15. hodina: Příběh staré vánoční ozdoby -.....	93
16. hodina: Náš originální kalendář na rok 2013.....	95
17. hodina: Pranostika v obrázku.....	96
18. hodina: Zimní mandala	98
19. hodina: Rozkvetlá louka v zimě.....	100
20. hodina: Zima versus jaro.....	102

Příloha č. 2 – Obrazové přílohy k jednotlivým zrealizovaným hodinám:

Ukázky vizitek vytvořených v rámci seznamovací hodiny ve školní družině.....	104
Práce dětí v rámci skupinového kreslení ve školní družině.....	105
Práce dětí ze školní družiny v rámci hodiny Obraz pro potěšení Měsíce.....	108
Práce dětí ze školní družiny v rámci hodiny Pavučina plná vzkazů pro Měsíc.....	109
Práce dětí ze školní družiny v rámci hodiny Kam se schovávají brouci	110
Práce dětí z mateřské školy v rámci hodiny Obraz pro potěšení Měsíce	112
Práce dětí z mateřské školy v rámci hodiny Kam se schovávají brouci	113