

Podpora inkluze v předškolním vzdělávání prostřednictvím výtvarných činností

Jana Kafková, DiS.

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Jana Kafková, DiS.
Osobní číslo:	H18618
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Podpora inkluze v předškolním vzdělávání prostřednictvím výtvarných činností

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se výtvarného projevu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na možnosti uplatnění speciální výtvarné výchovy ve výtvarných činnostech v mateřské škole.

Zpracování souboru výtvarných činností pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole.

Realizace a ověření souboru výtvarných činností ve vybrané mateřské škole.

Evaluace souboru výtvarných činností a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Cagnet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
Martin, N. (2009). *Art therapy and Autism: Overview and Recommendations*. Art Therapy.
Rochovská, I., & Krupová, D. (2016). *Umění v mateřské škole: aktivity zaměřené na interpretaci výtvarného umění*. Praha: Portál.
Slavíková, V., Slavík, J., & Bláhová, S. (2019). *Děvej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál.
Stadlerová, H. (2015). *Speciální výtvarná výchova v pomáhajících profesích*. Brno: Masarykova univerzita.
Šobáňová, P. (2019). *Výtvarný projev a disabilita: Kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 26.2.2020

¹⁾ Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

²⁾ Jasná díla nezávisle vytvořené diplomovými, bakalářskými a magisterskými pracemi, u kterých proběhla obhajoba, včetně pozdější opravě a v případě nutnosti poskytnutím dílčích korigendních prací, kterou opravuje. Jasných zveřejnění namísto vlastní práce vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce „Podpora inkluze v předškolním vzdělávání prostřednictvím výtvarných činností“ popisuje nové aplikační metody a zaměřuje se na využití artefiletických činností v mateřské škole. Popisuje teoretická východiska, které se vztahují k inkluzi a k dětem s podpůrným opatřením, dále se věnuje dětskému výtvarnému projevu a artefiletice. Na teoretickou část navazuje aplikační část, která realizuje sadu artefiletických činností a popisuje jejich průběh v mateřské škole.

Klíčová slova: Artefiletické činnosti, zážitek, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní vzdělávání

ABSTRACT

The Bachelor thesis "Promoting inclusion in pre-school education through artistic activities" has application character and focuses on the use of artefiletical activities in the nursery school. The theoretical part describes the theoretical bases that relate to inclusion and to children with support measures. Futhermore it deals with children's artistic expression and artifacts. The application includes a set of artephilic activities and presents their effect on the child in the nursery school.

Keywords: Artefiletic activities, experience, child with special educational needs, inklusive education

Has application character and focusses in the nursery schol

Poděkování

Touto cestou chci poděkovat především Doc. PaedDr. Haně Stadlerové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, za trpělivost a ochotu, které mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce. Dále děkuji mé rodině za podporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INKLUZE.....	12
1.1 INTEGRACE.....	12
1.2 SEGREGACE.....	12
1.2.1 Inkluze v mateřské škole.....	14
2 ADHD	16
2.1 SYNDROM ADD	16
2.2 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH CHOVÁNÍ	17
2.2.1 Porucha pozornosti.....	17
2.2.2 Hyperaktivita.....	17
2.2.3 Impulzivita	18
2.2.4 Poruchy paměti.....	18
2.2.5 Poruchy myšlení, řeči a komunikace	18
2.2.6 Emoční poruchy	19
3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ V MŠ A DÍTĚ S ADHD.....	20
3.1 I. STUPEŇ PODPORY	20
3.2 II. STUPEŇ PODPORY	20
3.3 III. STUPEŇ PODPORY.....	21
3.4 IV. STUPEŇ PODPORY	21
3.5 V. STUPEŇ PODPORY.....	21
3.5.1 Podpůrná opatření k dítěti s ADHD	21
4 VÝTVARNÝ PROJEV A SPECIFIKA DĚTSKÉ KRESBY.....	23
4.1 STÁDIUM ČÁRANIC	25
4.2 OBDOBÍ PŘECHODU ZE STÁDIA ČÁRANICE DO STÁDIA PRVOTNÍHO OBRAZU.....	25
4.3 NAIVNÍ REALISMUS	25
4.4 VIZUÁLNÍ REALISMUS	25
4.5 KRIZE DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU	25
4.5.1 Specifika dětské kresby.....	26
5 VÝTVARNÉ VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY.....	27
5.1 VÝTVARNÉ TECHNIKY	27
5.1.1 Výtvarné prvky lineární	28
5.1.2 Výtvarné prvky plošné	28
5.1.3 Výtvarné prvky pro prostorovou tvorbu	28
6 VÝTVARNÉ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	30
6.1 KRESLENÍ.....	31

6.2	MALOVÁNÍ.....	32
6.3	MODELOVÁNÍ	32
6.3.1	Výtvarný projev dětí s různým postižením	32
6.3.2	Děti se smyslovým postižením.....	33
6.3.3	Děti s mentálním postižením.....	34
6.3.4	Děti s ADHD.....	34
7	ARTEFILETIKA	35
7.1	PRŮBĚH ARTEFILETICKÉ HODINY.....	37
7.2	PEDAGOG A ARTEFILETIKA	38
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
8	ARTEFILETICKÉ ČINNOSTI.....	40
8.1	CHARAKTERISTIKA TŘÍDY	40
8.2	CHARAKTERISTIKA DĚTÍ S PODPŮRNÝM OPATŘENÍM.....	41
8.3	PŘEHLED ARTEFILETICKÝCH ČINNOSTÍ	44
8.3.1	Všichni se potřebujeme zahrát	47
8.3.2	Jsem jiný?.....	50
8.3.3	Jak si barvy povídaly.....	52
8.3.4	S hudbou je mi dobře	56
8.3.5	Jaký jsem kamarád	59
8.3.6	Proč se staráme v zimě o živé tvory?	63
8.3.7	Já a můj domov	65
9	EVALUACE VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ.....	68
9.1	AUTOEVALUACE ARTEFILETICKÝCH ČINNOSTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	68
9.2	EVALUACE PANÍ UČITELKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	69
9.3	SROVNÁNÍ AUTOEVALUACE A EVALUACE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	72
10	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	74
	ZÁVĚR	76
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	77
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	79
	SEZNAM TABULEK.....	80
	SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Téma bakalářské práce „Podpora inkluze v předškolním vzdělávání prostřednictvím výtvarných činností“ jsem si zvolila, jelikož výtvarná tvorba je mi velmi blízká a také proto, že jsem dříve pracovala jako vedoucí výtvarně keramického kroužku. Při této činnosti a současně během své praxe v mateřské škole jsem vyzorovala, že výtvarná výchova některé děti vůbec nezajímá, některé děti nemají kladný vztah k výtvarné tvorbě a jiné ji naopak milují a dokážou se v ní realizovat. Proto jsem zvolila aplikační typ práce, která se zabývá nabídkou artefietických činností, podporujících sociální vztahy a společně sdílený prožitek dětí.

Bakalářská práce je rozčleněna na teoretickou a praktickou část. Teoretickou část tvoří sedm hlavních kapitol. První kapitola se věnuje inkluzi v mateřské škole. Druhá kapitola vymezuje poruchu pozornosti s hyperaktivitou, vysvětluje různé příčiny specifických poruch chování. Třetí kapitola se věnuje podpůrným opatřením v MŠ a pěti stupňům podpory. Kapitola čtvrtá pojednává o výtvarném projevu a specifikům dětské kresby. Pátá se věnuje výtvarným vyjadřovacím prostředkům. Další, tj. šestá kapitola přibližuje význam a možnosti výtvarných činností v předškolním vzdělávání a poslední, sedmá kapitola se zabývá artefietikou.

V praktické části jsou realizovány artefietické činnosti se zaměřením na jejich prožitek a vyjádření pomocí reflektivního dialogu, který byl hlavní částí artefietických činností. Tyto činnosti byly realizovány v období podzim 2020 zima 2021, kdy proběhlo sedm setkání v době výuky v mateřské škole. Artefietických činností se účastnily skupiny nejméně pěti dětí s podpůrným opatřením předškolního věku. Prioritou a jejich cílem bylo docílení zájmu dítěte o tvorbu, která mu poskytne prožitek z jejího průběhu, podpoří vzájemné vztahy a komunikaci dětí mezi sebou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZE

„Je normální lišit se“, pronesl německý diplomat a politik Richard von Weizsacker (1993). Jeho myšlenku můžeme použít v kontextu problematiky inkluze a inkluzivního vzdělávání. Pod pojmem inkluze si většina populace představí postavení jedince s duševním nebo tělesným postižením. Pojem inkluze pochází z anglického slova „inclusion“ a vyjadřuje úplné začlenění jedince nejen do hlavního vzdělávacího procesu, ale také do společnosti. Tím rozumíme, že se snaží o rovnocennost všech dětí ve vzdělávání (Svoboda, Říčan, Morvayová, & Zilcher, 2015). Můžeme tedy říct, že značí zahrnutí všeho odlišného do jednoho celku. Může tak jít o nový pohled na člověka, kde se jeho potřeby akceptují a respektují se všemi jeho odlišnostmi.

V oblasti inkluze a jejího vývoje, se prolínají důležité pojmy, kterými jsou segregace a integrace.

1.1 Integrace

Integraci lze definovat také jako dvě rozdílné edukační podskupiny, kdy jedna je založená na integraci a druhá na segregaci, přičemž obě fungují paralelně vedle sebe jako edukační systém s možností, že pokud je integrační edukace neúspěšná, lze využít segregaci edukaci (Lechta, 2010). Integrace znamená scelení, nebo sjednocení. Ve své podstatě je založena na stejném principu jako inkluze. Je to zařazení jedince s různým postižením do běžné školy, kdy se žák musí přizpůsobit podmínkám prostředí, jeho potřeby jsou naplňovány v individuálním vzdělávacím plánu, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) a Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Jedná se o děti s různými handicapami jako například vývojové poruchy, nejčastěji poruchy ADHD či autismu.

1.2 Segregace

Jeden z důvodů, který přivedl společnost k řešení otázky integrace, byla běžně používaná a v praxi zavedená segregace. Segregace nebyla obecně vnímána ve smyslu oddělení dětí s postižením od dětí intaktních, ale jako pozitivně směřovaná úprava sourodé skupiny a jejich výsledků (Zilcher, & Svoboda, 2019). Speciální pedagogika se zaměřovala na podporu a vytváření vhodného prostředí, aby vyhovovala dětem s různými potřebami, kteří jsou vzdělávání speciální metodou s vrstevníky se stejným postižením (Lechta, 2010). Děti s postižením, nesplňující daná kritéria, by měly být vyloučeny z edukačního procesu.

Hlavní myšlenkou inkluze spojující všechny výše uvedené požadavky je, že všichni lidé si jsou rovni, jak v rozhodování, tak i ve vytváření vnějšího světa. Pro uspořádání všech požadavků, směřujících k zabezpečení možností definovaných v pojmu inkluze, je vytvořen speciální obor nazvaný speciální pedagogika, která si klade za cíl odstraňovat a překonávat bariéry, které člověku s různým znevýhodněním zabraňují vzdělávání ve společnosti. Ve světě mezi odbornou veřejností existují rozpory, zda je inkluze samostatnou vědou nebo interdisciplinární problém naší společnosti. Nelze jednoznačně určit, který z těchto názorů převažuje.

V Evropě se problematika inkluze objevila v padesátých letech minulého století, kde byla zmíněna ve Všeobecné Deklaraci Lidských Práv. V České republice byla inkluze jako legislativní norma začleněna do právního systému v září roku 2016, kterou zavedla tehdejší ministryně školství Kateřina Valachová. Inkluze má sociální význam a jeho myšlenkou je především začlenit všechny jedince nejen s postižením, ale i s různým sociálním znevýhodněním do společnosti. Velký důraz se však klade na osoby zdravotně postižené, přistěhovalce, nadané děti a další. Můžeme tedy říct, že pojem inkluze znamená společné vzdělávání dětí s různými potřebami.

Nadační fond Rytmus definuje inkluzi jako právo být začleněn je univerzální a jeho cílem je přijmout všechny lidi bez ohledu na rasu, pohlaví, postižení nebo jinou vlastnost, kterou lze vnímat jako odlišnou. Jde o ocenění všech jednotlivců, zajištění rovného přístupu a příležitosti všem a odstranění diskriminace a jiných překážek pro zapojení.“ (inkluze.cz)

S pojmem inkluze úzce souvisí i problematika inkluzivního vzdělávání. Podle Pedagogického slovníku je podstatou inkluzivního vzdělávání změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Díky proměně atmosféry třídy (školy) umožňuje inkluzivní vzdělávání začlenit děti se specifickými vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, včetně dětí s těžkými postiženími. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2008, s. 84–85)

Definovali tak základní principy inkluzivního vzdělávání:

- všechny děti mají právo na vzdělání;
- důležitost se klade všem dětem;
- nutnost řešit problémy a vytvářet inspiraci k práci;

- vytvářet školní prostředí tak, aby vyhovovalo nejen dětem, ale i zaměstnancům. (inkluzecz)

1.2.1 Inkluze v mateřské škole

Před nástupem do mateřské školy je nutné jednotlivě posoudit psychické a fyzické možnosti dítěte. Zde tedy nastupuje prvotní posuzování ze strany jednotlivých prvků inkluze.

Rodiče mohou začlenit své dítě do běžné mateřské školy, kde cíle vzdělávání a výchovy plynou z individuálních a společenských potřeb. Před vstupem do mateřské školy dítě projde psychologickým a speciálně pedagogickým vyšetřením a na základě jeho výsledků odborníci rodičům doporučí zařazení do vhodného zařízení. Konečná volba však záleží na rodičích. Při zařazení dítěte do běžné mateřské školy má dítě nárok na asistenta pedagoga při vzdělávání. Vzdělávání pak probíhá za přítomnosti asistenta pedagoga s využitím podpůrných opatření a na pravidelné spolupráci s rodinou a školou. Pro vhodné začlenění a dobrý průběh předškolního vzdělávání je nutná individualizace v předškolním zařízení. Mezi základní nutnosti při vzdělávání v mateřské škole patří respekt a vnímání jedinečnosti každého dítěte a chápání jeho potřeb. Díky schopnosti pedagoga vnímat a rozumět potřebám dítěte, může dojít ke správné volbě pedagogické strategie, s cílem stanovení správného rozvoje jeho potenciálu. (Šmelová, 2014)

Mezi základní principy výchovy patří:

- „vzájemné uspokojování duševních potřeb dětí a jejich vychovatelů;
- trvalost a hloubka citových vztahů;
- společná budoucnost;
- společenství prostou, času a prožitků;
- výchovná interakce;
- soužití a sdílení.“ (Šmelová, 2014, s. 7)

Inkluzi lze obecně rozdělit do dvou typů, a to inkluze sociální a školní. Sociální inkluzi lze vnímat jako skutečnost, kdy okolní společnost přijímá člověka s jeho přirozenou individualitou a kdy mu tato společnost umožňuje se do ní bez omezení plně zapojit. Školní inkluze je formulována jako cesta na první pracovní trh, kdy je nezbytné věnovat velkou pozornost výběru správné cesty, které jsou speciálně zaměřeny pro konkrétně vybrané osoby s různými odlišnostmi a tyto speciální oblasti musí být předem důkladně prověřeny. (Anderliková, 2014)

První kapitola se věnuje pojmu inkluze a jeho členění na integraci a segregaci. Kapitola především zmiňuje začlenění všech dětí s různým postižením nejen do vzdělávacího procesu, ale i do společnosti. Navazuje tím na kapitolu, popisující poruchy pozornosti s hyperaktivitou, která je dále rozčleněna na příčiny specifických poruch a projevů.

2 ADHD

Problematikou ADHD se zabývá mnoho autorů jako jsou například Drahomíra Jucovičová, Hana Žáčková, Michal Goetz, Uhlíková Petra, Wolfdieter Jennett a mnoho dalších, které v bakalářské práci zmiňují.

ADHD–Attention Deficit Hyperaktivity Disorder–je obecné odborné označení psychické poruchy, které se dále člení na několik oblastí.

Jedná se o specifické poruchy chování, které jsou vrozené a dlouhodobé, mají různé specifické projevy. V dřívějších dobách byly poruchy označovány jako lehká dětská encefalopatie (LDE), nebo malá mozková dysfunkce (MMD). Dle přítomnosti určitých symptomů se rozlišuje ADHD buďto s převahou hyperaktivity, nebo s převahou poruchy pozornosti. Další variantou je také ADHD–kombinovaný typ, který se projevuje hyperaktivitou, impulzivitou a poruchou osobnosti. Nejvíce se vyskytuje ADHD kombinovaného typu (Jucovičová, 2014). Tímto typem poruchy trpí i dívka, které se věnuji v této bakalářské práci.

ADHD je porucha chování s hyperaktivitou, kterou převážně trpí dívky. Jedná se o stav, kde jsou postiženy části mozku, které řídí paměť, schopnost se soustředit, což dělá u dětí nebo i u dospělých velký problém. Tito lidé jsou velmi impulzivní a nepozorní. Projevy se ukážou většinou při určité činnosti, kde je nutno se dlouhodobě soustředit a věnovat pozornost po určitou dobu, s nutností dodržovat určitá pravidla.

Porucha ADHD postihuje až sedm procent dětí školního věku, a přestože dodnes není známa příčina vzniku (Thompson, 2018). Jsou důkazy, že jde o geneticky dědičné postižení. ADHD je rozděleno do dvou kritérií. MKN–10, DSM–5. DSM–5 má tři odlišné typy: ADHD s převažující hyperaktivitou, ADHD s převažující poruchou pozornosti a jako poslední třetí typ kombinací obou těchto typů.

Ne u všech dětí s ADHD se musí vyskytovat stejné obtíže. Některé děti mají všechny příznaky, které jiné děti nemají. Příznaky mohou být různorodé a všemožně se kombinují. Typy ADHD se můžou během života měnit a že nemusí být trvalé. Na vývoj dítěte působí především terapeutická výchova a sociální prostředí, ve kterém dítě žije. (Goetz, & Uhlíková, 2013)

2.1 Syndrom ADD

ADD–Adtention Deficit Disorder, je taktéž poruchou pozornosti, ale nejsou zde diagnostikovány potíže s hyperaktivitou. Vznik potíží začíná obvykle až před sedmým

rokem věku dítěte a převážně přetrvává až do dospělosti. Děti s touto diagnózou působí na ostatní jako by žily nepřítomností. Děti bývají zasněné, nereagují na pokyn, při rozhovoru mají problém soustředit se na téma, které je nezajímá, jsou rychleji unavené mívají problém s dokončením úkolu. V těchto případech není vhodné děti přetěžovat, je nutné dětem nabízet jednoduchá řešení, v komunikaci je důležité používání jednoduchých vět. Při plnění složitých úkolů dítě není schopno se soustředit a není schopno práci vykonat a splnit.

2.2 Příčiny specifických poruch chování

Příčinou bývají uváděny různé negativní faktory v těhotenství, jako jsou kouření či alkoholismus. Důvodem vzniku může být také průběh porodu, kdy dochází dlouhodobě k omezení přísunu kyslíku do mozku nebo předčasný porod. Projevy tohoto psychického onemocnění je možné ovlivnit vhodnou výchovou nebo terapií tak, že jsou přijatelné a nebrání v plnohodnotném životě. Projevy tohoto onemocnění jsou členěny na:

- poruchy pozornosti;
- hyperaktivita;
- impulzivita;
- poruchy paměti;
- poruchy myšlení, řeči a komunikace;
- emoční poruchy. (Jucovičová, & Žáčková, 2015)

2.2.1 Porucha pozornosti

Tato porucha bývá pro děti trpící ADHD velmi typickou. Děti jsou roztěkané, nepozorné a nesoustředěné. Nedokážou rozpoznat co je pro ně důležité a co není. Činnost vykonávají jen povrchně. Děti předškolního věku si nevydrží dlouho hrát s jednou hračkou. Nejsou schopné respektovat pravidla hry, kterou pak nedokončí. Přechází stále od jedné činnosti ke druhé. Tato porucha, tedy porucha koncentrace osobnosti dětí, se zpravidla projevuje ve chvílích, kdy je po nich vyžadováno soustředění k určité činnosti, která není jejich prioritou, nezajímá je, nebo pro ně není motivující. (Jucovičová, & Žáčková, 2015)

2.2.2 Hyperaktivita

Projevem hyperaktivity je neustálý pohyb, vrtění, poskakování, hraní s rukama a pošťuchování ostatních dětí. V řečovém projevu se vyznačuje skákáním do řeči, častým

vyrušováním a vydáváním různých zvuků. Jsou popsány dva druhy psychomotorického neklidu, které jsou buď silnější nebo jemné. (Jucovičová, & Žáčková, 2015)

Silnější neklid-znamená, že se týká celého těla a nevydrží sedět v klidu namísto, padá ze židle apod. Dále se pak vyznačuje jemným neklidem, zahrnujícím drobné pohyby rukou dítě, které stále musí mít něco v rukou, nebo si je mnou, nebo pohyby nohou, které stále do něčeho kopou. „Hyperaktivita bývá uváděna jako nadměrná nebo vývojově nepřiměřená úroveň motorické či hlasové aktivity.“ (Jucovičová, & Žáčková, 2015, s. 59)

2.2.3 Impulzivita

Impulzivita se vyznačuje tak, že dítě začne okamžitě jednat podle jeho prvního nápadu. To znamená, že jedná bez jakéhokoliv přemýšlení, nedokáže si vyvodit důsledky svého jednání. Dítě se v těchto případech projevuje okamžitým jednáním, takřkajíc na první impuls, v mnoha případech ztrácí přirozené zábrany a dalším projevem je naprostá zbrkllost. Tohle chování je nebezpečné jak pro dítě, tak i pro své okolí. Dítě je například schopno bez rozmyslu skočit do silnice. Při poruše centrální nervové soustavy dochází k nerovnováze procesu vzruchu a útlumu. Potřebná schopnost útlumu je snížena, a naopak reaktivita je zvýšená, čímž prakticky dochází k vynechání fáze myšlení. (Jucovičová, & Žáčková, 2015)

2.2.4 Poruchy paměti

Poruchy krátkodobé paměti jsou pro děti trpící hyperaktivitou typické. Děti okamžitě zapomenou to, co jim právě bylo sděleno. Naopak děti s ADHD mají velmi dobrou dlouhodobou paměť. Děti si nejlépe pamatují to, co se stalo před několika lety než to, co se naučily právě teď. Je možné krátkodobou paměť posilovat pomocí častého opakování v kratších intervalech, pomocí tichého opakování, nebo také pomocí rytmických veršů a říkanek (Jenett, 2013). Porucha paměti je „neschopnost odlišit podstatné od nepodstatného.“ (Jucovičová, & Žáčková, 2015, s. 48)

2.2.5 Poruchy myšlení, řeči a komunikace

U dětí s ADHD můžeme zaznamenat problémy řeči, mají obtíže se sykavkami, dále se snaží mluvit hodně a rychle, ale vzhledem ke špatné výslovnosti jim nelze rozumět. V mluveném slově se zadržávají a většinou mluví rychleji, než myslí (Jucovičová, & Žáčková, 2015). Charakterizují, že problém myšlení je buď příliš rychlé, nebo naopak pomalé, těžkopádné, zdouhavé. Častá bývá také značná kolísavost, nevyrovnanost. Děti často hůře vnímají souvislosti, jako by jim chyběl smysl pro systém.

2.2.6 Emoční poruchy

Pro děti trpící ADHD je typická emoční labilita, která se projevuje častými změnami nálad a chování. Dochází k rychlým výbuchům, které velmi rychle skončí. Velmi častým projevem je také afektivita, která je provázána vztekáním se, křičením a agresivitou. Dítě v tomto stavu není schopno vnímat realitu. Po skončení tohoto stavu si dítě neuvědomuje, co provedlo. Dalším ukazatelem je skutečnost, že má dítě potřebu být vždy středem pozornosti a velmi těžce nese neúspěch.

Kapitola pojednává o dětech s podpůrným opatřením, trpících zmíněnými poruchami a o jejich začlenění do vzdělávacího procesu. Každá část kapitoly popisuje stručně průběhy poruch u předškolních dětí. Abychom mohly projevy ADHD rozpoznat zmiňují základní projevy, kterými jsou poruchy paměti, pozornosti, hyperaktivita, impulzivita, poruchy myšlení a řeči. Jedná se především o poruchy kognitivní a emoční.

3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ V MŠ A DÍTĚ S ADHD

Podpůrná opatření můžeme chápat jako podporu práce pedagoga a dítěte s individuálními vzdělávacími potřebami, při kterých se vyžaduje úprava vzdělávání a podmínek podle potřeb dítěte v běžných školách. (MŠMT, online)

„Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem, které se podle rozsahu a obsahu člení do I.-V. stupně.“ (MŠMT, online)

I. stupeň podpůrných opatření poskytuje škola

II.-V. stupeň navrhuje školské poradenské zařízení.

„Podpůrná opatření specifikují vybrané druhy podpůrných opatření, které mohou uplatnit ve výuce pedagogové s cílem podpořit vzdělávání žáka zejména změnou pedagogických postupů. Jedná se především o úpravy metod výuky, didaktické postupy a úpravy v kritériích hodnocení žáka, případně o změny ve strategiích učení žáka.“ (MŠMT, online)

V katalogu podpůrného opatření je sepsána skupina dětí, pro které jsou Podpůrná opatření určena:

- žáci se zdravotním postižením-mentální, tělesné, zrakové, sluchové;
- žáci dlouhodobě nemocní, psychické onemocnění, děti se speciální poruchou chování a učení;
- žáci z nepodmětného sociálního prostředí;
- žáci s odlišným mateřským jazykem. (MŠMT, online)

3.1 I. stupeň podpory

Tento stupeň podpory vytvářejí pedagogové. Pedagogové stručně v plánu podpory vypíší, v jaké oblasti má dítě problémy, jaké zvolí vzdělávací metody s důrazem na individuální činnost s dítětem. Pokud práce po 3 měsících nedosáhne daného výsledku, pak školní instituce vyšle rodiče do poradenského zařízení. Po vyšetření PPP vydává škole doporučení ke vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. (MŠMT, online)

3.2 II. stupeň podpory

V tomto stupni se zařazují speciálně pedagogické metody a formy práce, které je pedagog schopen realizovat bez dopadu na vzdělávání ostatních dětí. Opatření realizuje pedagogická poradna, která doporučí takové aktivizující metody a didaktické pomůcky, které povedou k plynulému a lehkému vzdělávání.

3.3 III. stupeň podpory

Realizace podpory probíhá na doporučení školských poradenských zařízení. Nezbytnou a velmi důležitou součástí je důležitá pedagogická a psychologická intervence. Děti jsou zařazeni do individuálního vzdělávacího plánu, ve kterém jsou děti vzdělávány podle upraveného RVP PV. Využívány jsou speciální didaktické pomůcky a výukové materiály. Dále se při třetím stupni podpory snižuje počet dětí na třídu a je doporučen asistent pedagoga. (MŠMT, online)

3.4 IV. stupeň podpory

Dítě je podporováno s podporou IVP a dále jsou vzdělávány podle upraveného ŠVP. Nutností je využití speciálních didaktických pomůcek, které jsou náročnější na finance. Taktéž je nutná úprava prostředí, které musí být uzpůsobeno míře postižení. (MŠMT, online)

3.5 V. stupeň podpory

Tento stupeň podpory vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení všech metod vzdělávání, obsahu a forem. Těchto aktivit se využívá u dětí, jejichž postižení významně omezují jeho výkon. Je nezbytné využít různých alternativních didaktických pomůcek a úprav prostředí pro práci s nimi. Školní aktivity napomáhají dětem zvládat psychickou zátěž a zároveň je naplňovat pocitem úspěchu. Děti se díky tomu lépe začlení do kolektivu a udržují sociální vztahy s ostatními dětmi. (MŠMT, online)

3.5.1 Podpůrná opatření k dítěti s ADHD

Opatření k dětem s ADHD spočívá ve využití vhodných metod a forem výuky, podle kterých se snižuje zátěž dítěte a zároveň se udržuje jeho koncentrace pozornosti a jeho práceschopnost. Opatření pomáhá dítěti redukovat problematické chování, zlepšuje adaptabilitu a schopnost diferencovat podstatné podněty, při kterých klesá citlivost rušivých vlivů. Dalším cílem je motivovat dítě k dokončení činnosti, za účelem snížení dohledu dospělé osoby.

Při aplikaci opatření je nutné střídat činnosti, polohu i místo ve třídě, s častým využíváním různorodých didaktických pomůcek. Dále je nutné zařadit pohybové aktivity, které se střídají s relaxační činností. Práce se musí řídit plánem pedagogické podpory či individuálního vzdělávacího plánu, přičemž je nutné zvolit takové tempo, které dítě potřebuje a zvládne. Přístup k dítěti je nutný vybavit trpělivostí, často chválit, a pozitivně hodnotit. Je vždy

potřebné zachovat klidný hlas a pokyny dávat ve formě jednoduchých a srozumitelných pokynů. (Valenta a kol, 2015)

Kapitola se věnuje podpůrným opatřením u dětí předškolního věku s poruchou pozornosti, spojenou s hyperaktivitou. Stupně podpory umožňují dětem snadnější začlenění do předškolního vzdělávání.

4 VÝTVARNÝ PROJEV A SPECIFIKA DĚTSKÉ KRESBY

V rámci inkluze a zmíněných specifických poruch se věnuje další část práce výtvarnému projevu a specifické kresbě zmíněných dětí. Psychomotorika, respektive její úroveň u dětí je velmi důležitým faktorem a předpokladem pro možnost výtvarného projevu v dětské kresbě. Již v prenatálním období lze určit další rysy života dítěte, které se odráží ve výtvarném projevu. Postupem času se vedení k sociálním návykům a schopnosti, které jsme geneticky zdědili, vytrácí. Jsou pojmenovány čtyři období, které se věnují rozvoji lidského jedince. První fáze novorozence se rozvíjí fyziologické vjemy, vznikají emoce a kontakt s prostředím. Ve druhé fázi je dítě již kojencem, které se orientuje v prostoru a soustředí se na své prožitky a city. Třetí fázi období batolete, které rozvíjí poznání, prohloubení prožitků, rozvíjí nejen psychomotoriku, ale také fyzické a tělesné schopnosti. Čtvrtou fázi je předškolák, který rozvíjí poznávací schopnosti, upevňuje chování, vnímá prostředí a vyrovnává se těmto novým vlivům. (Stehlíková Babyrádová, 2014)

Kresba je pro dítě jedna z nejpřitažlivějších činností. Dá se říct, že je to taková forma seberealizace, kdy se dítě ponoří do světa fantazie. Kresbou dítě vyjadřuje své prožitky a je to takzvaná forma komunikace se světem. Kresbou sděluje svůj prožitek a vtahuje nás do své duše. Kresba je součástí sebe sama a hovoří o vývoji, touze a obavách.

Jedním z projekcí do kresby je fikce, která je zdrojem neomezeného prožívání, které se projevuje sněním, ve kterém znázorňuje potřeby toho, co mu v životě chybí. Dětská kresba se u jednotlivců liší. Není vhodné dítě do kresby nutit. (Stehlíková, Babyrádová, 2014) Neochota dítěte kreslit může být projevem absence nedostatku citu, lásky svého nejbližšího okolí jako je rodina či výchovné zařízení. Opačně lze definovat rozsáhlý výtvarný projev dítěte, jako dobré životní podmínky a adaptace do blízkého okolí, tedy láska a tolerance v rodině či jiném výchovném prostředí. K tomu, aby děti k činnosti přistoupily aktivně je nutné jim nabídnout vhodné podmínky a prostor. Je důležité si uvědomit, že kresba vede k sebevyjádření, jedná se o radost z vlastní tvorby. Dítě se výtvarně projeví již v batolecím věku, kdy po sobě zanechává stopy různým způsobem tím, že prstem rozmázne například omáčku na triku, tímto zjistí, že stopy jsou trvalé (Cognet, 2013). Tato stopa reprezentuje duševní svět fantazie. Představitost může vyobrazit na něčem hmotném a kresba může ukázat druhým přístup k duševnímu světu dítěte. Motivace ke kreslení udává dítěti průchod energie a touhy, která se projeví čmáranicí v prostoru. „Kresba je dobrým indikátorem fyziologického a psychického zrání dítěte. V kresbě se odráží stav základní motoriky a neurologických dispozic.“ (Cognet, 2013, s. 17) „Prvopočátky kresby a malby jsou spojeny

se zájmem o pohyb, ovládnutí svalů ruky, paží, čárání prsty, klacíkem v písku, kdy je činnost motorickou hrou, která přináší uspokojení. Samostatný proces je pro rozvoj dítěte důležitější než výsledek.“ (Stadlerová, 2011, s. 9)

Každému věku dítěte odpovídá specifický způsob výtvarného vyjadřování, který je obohacen o různé originality, zajímavosti, rozdílnosti. Dítě se výtvarně vyjadřuje bez ohledu na to, zda má či nemá výtvarné nadání, talent či umělecké zázemí v rodině, a přesto je jeho kresba či malba zároveň všim ovlivněna.

Volná kresba je rozdělena do tří prvků realismu, které je popsán jako „nahodilý realismus, nezdařený realismus, intelektuální realismus.“ (Cognet, 2013)

Nahodilý realismus je první cesta zobrazení čaranicemi, črtáním (dítě že na papíře zanechalo stopu, zanedlouho se všimne, že si jeho čmáranice něčemu podobá a obrázek pojmenuje. **Nezdařilý realismus** dítě ještě nevede přesné linie, nedaří se mu dosáhnout požadovaného tvaru, zde je typická postava „hlavonožce“. **Intelektuální realismus** ukazuje obrázek, který má detaily, podobá se objektu, který ztvárňuje. Cognet (2013) tento typ přirovnává k Platonovým podobenstvím o jeskyni. „Stejně jako lidé shromáždění v oné jeskyni, kteří jsou zády ke světlu a představují si realitu na základě stínů vrhaných na stěnu, i děti nám v této fázi dávají nahlédnout do svého povědomí a vnější reality, které spojuje jejich citovou zkušenost a intelektualizaci (Cognet, 2013, s. 27). **Vizuální realismus**, představuje to, co jedinec vidí, nikoli to, co o něm ví. Je téměř totožný s kresbou dospělého člověka. Jedná se zde již o náčrt obrazu. Ranému dětskému projevu se věnoval Jaromír Uždil ve druhé polovině 20.stol. Podle jeho teorie se řídí i dnešní psychologové i odborníci výtvarné pedagogiky.

Kresbu lze definovat jako imaginativní oblast dětské tvorby. Kresba umožňuje léčení potíží, odhadování rodinné situace a stanovení diagnózy. Kreslení je aplikační metodou svěřování se prostřednictvím kresby. Příkladem je chlapec, který dlouhá léta nemluvil a kresba byla jeho vyjadřovacím prostředkem. (Cognet, 2013)

Dalším členěním výtvarného projevu se zabývala Novotná (2010), která je vymezila následovně:

- stádium čaranic;
- období přechodu ze stádia čaranic do stádia prvotního obrazu;
- naivní dětský realismus;
- vizuální realismus;
- krize dětského výtvarného projevu.

4.1 Stádium čáranic

U dítěte začíná cca už v prvním roce života, kde se seznámí s tužkou a pokouší se o tahy, které zanechávají po sobě stopu. Dítě ještě neumí správně držet tužku, používá zde lopatkový úchop, který se v pozdějším věku při procvičování změní na úchop špetkový, který se vyznačuje uchopením jen prsty. Tato čáranice se nazývá bezobsažná, neboť dítě kreslí bez nějakého úmyslu. Jde o radost z výtvarné stopy, která se jeví jako atraktivní a dítě jej bere jako hru. Dítě při kresbě zapojuje celou paži, kde dochází k uvolňovacím cvikům, které procvičují ramenní a loketní kloub.

4.2 Období přechodu ze stádia čáranice do stádia prvotního obrazu

Dítě ve věku 3–5 let lépe kreslí a jeho obrázky mají již daný obsah. Dítě kreslí to, na co myslí a svoji tvorbu pojmenuje. Je však dost časté, že pojmenovaný obrázek děti přejmenují a obrázek má úplně jiný význam. Do tohoto období zařazujeme obsažné čáranice, které se vyznačují kruhovými tvary. Dále se pak objeví podoba lidské postavy, která se nazývá hlavonožec. Hlavním symbolem dítěte je velká hlava, z které vedou různé čáry a ty představují ruce a nohy. V pozdějším věku 5–6 let přibývají detaily, jako jsou oči, uši, nos, vlasy, krk, trup. V tomto období je důležitý emocionální vývoj, dítě si během kresby povídá samo pro sebe.

4.3 Naivní realismus

Dítě kreslí své představy spojené s prožitým zážitkem, či vzpomínkou. Kreslí většinou to, co je mu příjemné a co má rádo. Dítě se snaží zachytit více realitu a skutečnost a zaměřuje se na detaily, jako například rozlišení pohlaví.

4.4 Vizuální realismus

Dítě se snaží ve svém obraze zachytit vše to, co reálně vidí, obkresluje podle obrázků a snaží se zachytit pohyby postav. Rozděluje bližší a vzdálenější předměty tak, že bližší předměty jsou znázorněny v menší velikosti a vzdálenější předměty ve větší velikosti.

4.5 Krize dětského výtvarného projevu

Krize dětského výtvarného projevu se objevuje mezi desátým a dvanáctým rokem dítěte. Dítě již nekreslí spontánní obrazy a vytrácí se jeho fantazie. Dítě již tolik nekreslí, neboť se bojí neúspěchu a zároveň dochází k opouštění zájmu výtvarné tvorby.

4.5.1 Specifika dětské kresby

Dítě buď napodobuje přírodu (modré nebe, zelenou trávu), nebo se nechává nést svým nevědomím a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce....“ Davido (2008).

Dětskou kresbu můžeme charakterizovat určitými znaky, které se objevují během vývoje dětské kresby. Jedná se zejména o následující prvky:

Antropomorfismus—jedná se o zlidšťování různých předmětů, dítě přisuzuje různým předmětům lidskou tvář.

Grafoidismus—dítě sklápí kresbu ve směru písma a zaobluje ostré hrany.

R-princip—dítě napojuje věci kolmo ke kresbě. Chce rozlišit dva různé směry. U domku na střeše nakreslí komín v pravém úhlu.

Transparence—je takzvané rentgenové vidění, kdy dítě zachytí například těhotnou ženu s miminkem v bříšku, které lze vidět. Nebo domeček, kde jde vidět mnoho různých předmětů.

Sklápění—předměty jsou kresleny tak, aby byl rozvinut charakteristický obrys předmětu, například postavy držící se za ruce v kruhu, tedy směrem od středu kruhu ven.

Kapitola se zaměřuje na výtvarnou tvorbu dětí předškolního věku. Věnuje se členěním výtvarného projevu a specifikům dětské kresby. Jednotlivá stádia charakterizují, rozvoj kresby v určitém věku s podporou fantazie či představivosti, které jsou znázorněny určitými specifickými prvky, jako jsou antropomorfismus, grafoidismus, transparence aj. U dětí s podpurným opatřením s kterými pracuji mohu potvrdit, že jejich výtvarný projev neodpovídá jejich reálnému věku. Výtvarná tvorba pro ně není zajímavá. Proto jsou zvoleny artefietické činnosti, které by děti mohly zaujmout.

5 VÝTVARNÉ VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY

Výtvarným prostředkem se za určitých podmínek může stát téměř cokoliv. Nachází se stále nové možnosti, co použít jako materiál či instrument. Nejčastější je však návrat k původním nebo přírodním prostředkům tvorby.

Výtvarné prostředky je možné dělit na čtyři základní skupiny. Z těchto prostředků, lze připravit nabídku pro výtvarnou činnost, která jde učit pomocí výtvarných prvků, zacházením s nástroji a požitím výtvarných technik.

1. **“výtvarné prvky** (linie, barvy, tvary)
2. **výtvarné techniky** (kresba, malba linie)
3. **výtvarné instrumenty** (tužka, pastelky, fix, voskovky, štětec, nůžky)
4. **výtvarné materiály** (papír, textil, modelovací hmoty).“ (Slavíková, Slavík, & Hazuková, 2010 s. 148)

Dále autoři zmiňují rozšířený výčet prostředků, které podporují schopnost využít výtvarný jazyk ve vztahu k námětu. Rozumíme tím výtvarnou kompozici, výtvarné symboly, procesy tvorby, výtvarné techniky, výtvarné nástroje, výtvarné materiály.

Děti by měly zvládnout jistý okruh prostředků například pojmenování nejdůležitějších prvků, uvědomění si jejich funkce a dokázat je pojmenovat a vysvětlit, rozpoznat vztahy mezi vlastní tvorbou a okolním světem. (Slavíková, Slavík, & Hazuková, 2010)

5.1 Výtvarné techniky

Kresba

„Kresba je základní vyjadřovací prostředek, při němž vzniká výsledné zobrazení v ploše pomocí linie.“ (Křížová, 2008 s. 11) S kreslením se děti setkávají již v útlém věku, kdy i doma najdou tužku a papír, na kterém zanechají určitou stopu, jako jsou zprvu linie, čáranice, kroužky. Techniky kreslení se dělí na suché, kdy použitý nástroj nenamáčí do žádné tekutiny (kresba tužkou, pastelem, rudkou, uhlem) a mokré kdy je potřeba pro ztvárnění kresby použít tekutiny (kresba tuší, inkoustem, fixem). Kresba je definována liniemi, tvary a body.

Malba

Malba je hlavním vyjadřovacím prostředkem, kde jsou hlavním symbolem skvrny s jejich kontrastem a harmonií. Je to oblíbená výtvarná činnost, především u mladších dětí, které využijí pro tvorbu větší plochu. Při malbě je možné mísit barvy a ty mají pozitivní vliv na

vývoj barvocitu. Využívá se především mokrých metod jako použití akvarelu, temper, vodovek.

Prostorová tvorba

Při prostorové tvorbě lze využít mnoho různých plastických materiálů, sádra, modurit, plastelína, keramická hlína, aj. Modelováním se znázorňují představy, zkušenosti, při kterých se používají dva různé způsoby vyjádření – volné a reliéfní. Modelování se využívá především u starších dětí, které prohlubují své hmatové zážitky a přirozený projev.

5.1.1 Výtvarné prvky lineární

Pro ztvárnění bodů a linií je možné využít různých vyjadřovacích prostředků:

- instrumenty: tužky, dřívka, prsty, fixy, rydla;
- materiály vytvářející stopu: tuha, pastel, rudka, tuš, tempery, stuhy;
- materiály podkladové: různé druhy materiálu, lepenka, překližka, textil, skleněné desky, podklady mohou být jak drsné, tak hladké, suché nebo vlhčené (vodou, škrobem, klovatinou)
- techniky vytváření stopy: kreslení grafickými materiály štětcem, črtání, rytí, otiskování, kapání, stříkání, stékání barvy, rozfoukávání, bodání. (Slavíková, Slavík, & Hazuková, 2010)

5.1.2 Výtvarné prvky plošné

Pro ztvárnění barevných ploch můžeme považovat:

- materiály vytvářející plochu: barvy (temperové, plakátové), transparentní barvy (vodové, tuše), barvy na tělo, barevné papíry, textilní odštířky;
- materiály podkladové: různé druhy materiálu, s různým povrchem a různou savostí;
- techniky vyjádření plochy: malování, otiskování, zapouštění, stékání, vystřihování, vrstvení, skládání barevných ploch papírových i textilních (koláž), aranžování. (Slavíková, Slavík, & Hazuková, 2010)

5.1.3 Výtvarné prvky pro prostorovou tvorbu

Pro ztvárnění prostorové tvorby řadíme vyjadřovací prostředky:

- „instrumenty: sochařské špachtle, různá tvořítka pro modelování, vrypy, vpichy, zářezy (prsty, párátko, lžičky, tyčinky), nůžky, vály, oka;

- materiály pro tvorby prostorových forem: sochařská, keramická hlína, jíl v přírodním stavu, modelína, modurit, těsto, kůra, pískovec, pařezy, větve, vlnitá lepenka, krabice, alobal. (Slavíková, Slavík, & Hazuková, 2010)

6 VÝTVARNÉ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Výtvarné činnosti jsou v předškolním vzdělávání tzv. přirozenou hrou. Dítě by nemělo být omezováno při výtvarné činnosti a nemělo by se zasahovat do průchodu jeho fantazie. Výtvarná tvorba je pro dítě jeden z významných prostředků, které rozvíjí jeho osobnost, proto by měla být výtvarná výchova dostatečně zařazována v předškolním vzdělávání. „Větší množství aktivit propojených s výtvarnými činnostmi či akcemi umožní dítěti získat více zkušeností, poznatků, ale především hlubší prožitky.“ (RVP PV, 2021)

Výtvarná tvorba může být propojena do spousty různých činností, jako jsou například pohybové, smyslové, slovní či dramatické. Díky těmto činnostem se nabízí využití široké škály možností výtvarné výchovy. Pedagog volí takové výtvarné aktivity, které nabízí RVP PV, a jsou adekvátní k věku dítěte. Dále pak rozšiřuje teoretické znalosti dětí dle motivačních her, které děti lépe uvedou do daného tématu, které probíhá v rámci integrovaných bloků souvisejícími s RVP PV.

Pro dosažení optimálních a maximálních výstupů dítěte je důležité okolní prostředí mateřské školy, které má být vybaveno vhodným nábytkem se správnou výškou, aby vyhovovalo všem dětem při práci. Ve třídě je umístěn výtvarný kout, ve kterém mají děti k dispozici různé výtvarné potřeby, dále by se dítě v koutku mělo cítit dobře a mít dostatek prostoru a světla pro svou tvorbu. Nezbytné je také nástěnka kam si dítě své hotové dílo vystaví, aby se mohlo pochlubit svým uměním.

Cíle výtvarných činností nejsou v dány samostatně prolínají se všemi oblastmi RVP PV, které mají následující označení:

- dítě a jeho psychika;
- dítě a ten druhý;
- dítě a společnost;
- dítě a svět;
- dítě a jeho tělo.

Tyto oblasti obsahují dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy.

Prostřednictvím výtvarných činností je tak možné rozvíjet např. fantazii, kreativitu.

Výtvarnou formou si mohou děti osvojit okolní skutečnost, rozvíjet vztahy mezi lidmi a věcmi. Mohou také rozvíjet elementární grafickou zručnost a výtvarné technické dovednosti, seznamovat děti se s různými formami umění, rozvíjet jejich estetický cit ke svému okolí, což dokumentují i očekávané výstupy:

- soustředit se na činnost;
- ovládat koordinaci ruka a oka;
- zacházet s různými výtvarnými předměty;
- vnímat všemi smysly;
- vnímat krásu přírody a jevů kolem sebe;
- vyjádřit své prožitky;
- umět pracovat s výtvarnými prostředky;
- zachytit skutečnost svého okolí;
- vyjádřit své představy a fantazii;
- umět pracovat ve skupině. (RVP PV, 2021)

Do základních výtvarných činností můžeme zařadit, kreslení, modelování, malování, práci s přírodním či jiným materiálem. Je mnoho dalších forem výtvarného vyjádření, které se dají v mateřské škole realizovat. Důležitým cílem je však osvojit si základní výtvarné techniky, aby se dítě mohlo nadále rozvíjet. Výtvarné techniky napomáhají dítěti se vyjádřit a seberealizovat. V procesu výtvarných činností jsou definovány tři základní činnosti, **výtvarné vnímání** „vnitřní činnost“, při které nedochází k žádné změně vnímaného objektu ve smyslu přetváření, které je spojeno s poznáváním a prožíváním. Druhou činností je **výtvarná imaginace**, kterou popisují jako „vnitřní“ činnost, která je přetvářením, ale dosud se neprojeví viditelně a hmatatelně v přetvořeném výsledku. Jako třetí činnost zmiňují **výtvarnou tvorbu**, „vnější činnost“ kde se projevuje zrakově a hmatově vnímatelný výsledek v lineární, prostorové podobě. (Hazuková, & Šamšula, 2005, s. 38)

6.1 Kreslení

Je to jedna z nejpřirozenějších výtvarných činností, která je základní výtvarnou technikou, kterou pomocí tužky dítě zachycuje své myšlenky, přání a touhy. Kreslí své představy a napodobuje písmo dospělých lidí. V kreslení se rozlišují tvary, jako jsou čára, linie a tvar. Díky pravidelné činnosti kreslení si dítě osvojuje základní techniky a tím se zdokonaluje jeho výtvarná tvorba, koordinace oka ruky s využitím zápěstí, díky němuž se zmenšují kreslené objekty, přičemž může postupně využívat menší formát. Kreslení je vnímáno jako relaxační, odpočinková činnost, ze které má dítě radost, při které lze vyčíst jeho psychika, jelikož kresba vzniká z jeho prožitku. Vhodné nástroje pro kreslení jsou tužka a pastelky, které jsou základním a nejpřirozenějším nástrojem kresby. Dalším dětským oblíbeným nástrojem kreslení jsou fixy, neboť zanechávají sytou stopu. Fix je však méně využíván,

protože je fix mokrá a při kreslení mohou děti arch papíru přetřhnout, nebo na fix tlačí a zamáčknou ho. Používá se spíše v pozdějším věku dítěte a při dekorativní tvorbě.

6.2 Malování

Je oblíbenou technikou, kdy si děti vybírají barvy dle své fantazie a nanášejí je vedle sebe, jak se jim to líbí a s barvami rády experimentují. Hlavním vyjadřovacím prostředkem jsou tedy barvy. Štětec se zpravidla drží jinak než tužka, je delší a drží se především v jeho třetině, dále si dítě nepokládá ruku na stůl, ale drží jej ve vzduchu, nesmí na štětec tlačit. Při malování štětcem dítě namáčí vlas do barvy a podle šířky a tvaru (kulaté, ploché) štětce zanechávají na papíře různou stopu. Děti musí dávat pozor na rozmazávání barev, přetřnutí papíru a při malování s temperou na to, aby se barvy nesmíchaly, proto je nutné je vést, aby na každou barvu používaly jiný štětec. U mladších dětí je lepší malovat ve stoje a na velký formát, ti starší mohou u malování sedět a velikost formátu se může lišit.

6.3 Modelování

Modelováním u dětí rozvíjíme jemnou motoriku, hmatový smysl a prostorové vnímání. Děti velmi milují dotek a hlazení, kterou jim hlína nebo jiná tvárná hmota může dopřát. Díky tvárnosti a pružnosti hmoty je pro děti modelování přitažlivé. Když se jim něco nepodaří, je možné vytvořit nový model, což u kreslení nebo malování nelze. „Hlína pohlcuje přebytečnou energii u dětí, které se zdají být příliš hyperaktivní, a naopak poskytuje pocit bezpečí a kontroly těm, které se cítí být vystrašené a nejisté“ (Stadlerová, 2011, s. 12). S hmotou můžou pracovat ve stoje, nebo vsedě, kdy si hmotu uhnětou do koule, kterou dále zpracovávají plácáním, slepováním, krájením, válením, mačkáním atd. Začíná se jednoduchými tvary až po ty složitější. Když není k dispozici keramická hlína, můžou se využít další hmoty, jako je třeba perníkové těsto, slané vizovické těsto, studený porcelán z kukuřičného škrobu, plastelína, modurit apod.

6.3.1 Výtvarný projev dětí s různým postižením

Výtvarná činnost především u dětí s postižením funguje jako komunikační (dorozumivací) prostředek. Všechny děti velmi rády kreslí, a to včetně dětí s postižením, které vnímají svět vlastním způsobem. Jejich tvorba však nese stopy omezených možností (Davidová, 2008). V odborné literatuře je popsáno, že jsou dva stupně postižení, které se dělí na exogenní a endogenní. Exogenní příčiny přisuzuje k traumatům, ke kterým došlo před narozením nebo během porodu. Mohou to být různé kardiovaskulární poruchy, nebo komplikace při porodu,

dále pak zmiňuje různá infekční onemocnění, které způsobuje narušení centrálního nervového systému. Endogenní příčinou jsou především dědičné nemoci, které zasahují pohybový aparát a mozkové funkce.

V literatuře se dětskému výtvarnému projevu s různým postižením věnují tři důležité osobnosti. Jednou z nejvýraznějších osobností dětského výtvarného projevu se speciálními potřebami je Viktor Lowenfeld, který se věnoval dětem se zrakovým postižením. Díky svému učiteli Edwardu Steinbergovi navázal na sochařskou tvorbu, kde svým studentům zavázal šátkem oči a snažil se u nich aktivovat haptiku a zvýšit intenzitu citu a vnímání materiálu. Během svých studií si chtěl ověřit své metody v praxi, a proto navázal na výtvarný projev s nevidomými, a těm se intenzivně věnoval. Svůj výzkum „vedl k uvědomění si toho, že zrakové vnímání není nezbytným faktorem vzniku výtvarného projevu, které vyjádřil slovy „nevidíme jen očima“ (Šobánková, 2019, s.59). Dále ve své knize odkazuje na Uždila, který klade důležitost na to, že kromě zraku je velmi důležitý hmatový smysl a tělesné pocity s pohybovými prožitky. Další osobnost představuje František Čáda, který se zajímal o výtvarný projev dětí s mentálním postižením. Vnímá děti s mentálním postižením jako součást lidské společnosti, podle toho má být k nim přistupováno tak, jak k ostatním „normálním“ dětem. Zasloužil se o péči o děti i dospělé, při které rostla kvalita vzdělávání prostřednictvím speciální pedagogiky a zastával názor rovnoprávnosti všech lidí. Jako třetí a poslední důležitou osobností je Jean Dubuffet, který se ve své tvorbě inspiroval uměním lidí s mentální odlišností. Zavedl výtvarný projev ART-BRUT „umění v surovém stavu“. Tvorba toho směru vychází z hlubokého tranzu, nebo vytváří duševní poruchu. Na Dubuffeta navázal mimo jiné také Leo Navrátil, který léčil psychiatrické pacienty výtvarným projevem a využíval ho jako diagnostický prostředek, při kterém tvrdí, že metoda je účinná a všestranně využitelná, a najdou se při této činnosti lidé s velkým nadáním. (Šobánková, 2019) V následující kapitole se budeme zabývat dětmi s různým postižením jako je postižení zrakové, sluchové, mentální a dětmi s ADHD.

6.3.2 Děti se smyslovým postižením

Děti se zrakovým postižením také tvoří, jejich výtvarný projev nelze nijak sledovat a analyzovat, i když jsou schopny např. kreslit, musíme tvorbu brát jen jako hru, která podporuje např. jejich motoriku. Výsledkem kresby jsou čáranice, barvy jsou brány jen náhodně. Hlavním smyslem nevidomého je hmat. Slabozraké dítě na obrázku upřednostňuje především ústa nebo uši, jsou to takzvané jeho komunikační prostředky se světem. Jejich tvorba je lehce opožděná, neboť své zkušenosti nabírají pomaleji. (Davidová, 2008)

6.3.3 Děti s mentálním postižením

Kresba u dětí, které trpí endogenní příčinou vypovídá o harmonickém vývoji, zatímco u dětí s exogenní příčinou dochází k disharmonickému vývoji, jelikož si děti uvědomují svou poruchu, kterou bolestně vnímají. Mentální retardaci lze rozdělit jako lehkou, střední a těžkou. Intenzita poruchy charakterizuje výtvarnou tvorbu, ve které můžeme určit intelektuální rozvoj dítěte. Kresba mentálně postiženého dítěte, které dosáhlo úrovně šestiletého jedince, se kresbě zdravého šestiletého dítěte nepodobá.“ (Davido, 2008, s.119)

6.3.4 Děti s ADHD

U dětí trpících postižením ADHD, se kresba vyznačuje, že jednotlivé části těla, jsou připojeny na nesprávných částech. Stává se, že občas některé znaky na kresbě zcela absentují, což je typickým projevem poruch osobnosti. V určitých případech je kresba charakterizována nadměrným počtem jednotlivých částí těla, např. prstů, včetně přílišné pozornosti na nepodstatné detaily kresby. Dalším projevem kresby této skupiny je například používání zvláštních či primitivních tvarů jednotlivých částí těla. Nakreslené čáry a jejich spojení je definováno špatným vzájemným propojením. Postavy jsou v prostoru kresby nápadně umístěny. Typickým projevem je taktéž přílišná síla tlaku nebo naopak slabý tlak na tužku. (Vágnerová, 2017)

7 ARTEFILETIKA

Přístup ke vzdělávání dětí s postižením se vyvíjel a stále vyvíjí. Můžeme citovat myšlenky vychovatele a psychologa Nečase, které se od 70. let minulého století věnoval dětem s postižením a podporoval je mimo jiné ve výtvarné tvorbě: „V každém dítěti je přirozená touha po radostném požitku. Pokud vychovatel dokáže přesvědčit své svěřence, že tvořivá činnost přináší radostné uspokojení, ukazuje mu tím cestu k vyrovnanému životu. Každé třeba jen částečně vychovatelné dítě, podlehe instinktivní touze po sebevýrazu, jestliže je zvolena jemu odpovídající výchovná metoda a vytvořena příznivá atmosféra poukazuje na důvěru v potenciál tvorby a ukazuje na správnou cestu využití umění v rozvoji a výchově dítěte.“ (Stadlerová, 2015, s. 47) Hledání nových přístupů k dítěti, které je vzděláváno v hlavním vzdělávacím proudu a musí se s postižením vyrovnávat, potvrzují i trendy od devadesátých let minulého století. Objevuje se proud expresivního vzdělávání, který je označován jako artefiletika.

Je to moderní pojetí výtvarné výchovy, zaměřeno na tvořivost dítěte, které rozvíjí jeho osobnost ve vztahu k výtvarné kultuře a respektuje jeho potřeby dítěte v přirozených podmínkách. (Hazuková, Slavíková, & Slavík, 2010). Artefiletika se zabývá osobními zkušenostmi dítěte, jako jsou především zážitky a prožitky. Je to moderní pojetí výtvarné výchovy, zaměřené na tvořivost dítěte. Jednou ze součástí tvořivosti je zážitek, který člověku ukazuje, jaký je svět, jaký je život a co se vším souvisí. Je na každém, jaké zážitky si zapamatuje a jak jej bude dále prezentovat. Dále se tato oblast zabývá tvořivými činnostmi a jevy v běžném životě, jako je například amatérské fotografování, dětská kresba, zařizování bytu, oblékání aj. Proto lze konstatovat, že ji lze uplatnit nejen ve výtvarné výchově, ale i především v hudební, literární a dramatické tvorbě. Artefiletika odkazuje především na výtvarné umění arteterapii. Artefiletika je spojena ze dvou slov „arte“ znamená těsnou vazbu k umění (latinsky ars, artis) a „filetický“ je pojetí výchovy o „propojení emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem intelektuálním pomocí reflektivní komunikace. Artefiletika rozvíjí sociální dovednost, zvažuje citovou odolnost a rozvíjí komunikační schopnosti.“ (Slavík, Slavíková, & Eliášová, 2019, s.13)

Jedním z projevů artefiletiky je výrazová hra. Je definována jako vcítění se do účasti zážitků v procesu výtvarného vnímání. Výrazovou hru můžeme chápat ve smyslu rozvíjení dovednosti, vyjádření svých dojmů, učení se porozumět výrazům druhých lidí. Má charakter jednoduché hry s uvolněným projevem, který však je respektován pravidly a určitou

motivací dětí, která urychluje pozornost na společnou činnost. „ten kdo se hry zúčastní, třeba jen zdánlivě, pozorováním může být hrou natolik unesen, že se neostýchá vykřikovat nadšením nebo úděsem.“ (Hazuková, Slavíková, & Slavík, 2010, s.131) Tato hra je složena ze čtyř činností, které mají za cíl vytvářet příhodné sociální a prožitkové prostředí. Hlavní funkcí této hry je:

- překrýt dojmy z minulých aktivit a převést děti do nového prožitkového zážitku;
- zbavit děti napětí;
- naladit je a zaměřit pozornost na hru;
- zapojit všechny děti i učitelé do společné hry;

Výrazová hra směřuje k reflektivnímu dialogu, který tvoří závěr výrazové hry.

Cíle artefietiky jsou definovány jako výtvarná aktivita, která je symbolem mezi niterným světem dítěte a světem lidské kultury. (Hazuková, Slavíková, & Slavík, 2010) Pro zaujetí dítěte k výtvarné činnosti je nutné mu zprostředkovat zážitek z výtvarné činnosti. Je třeba zajistit dostatek času pro činnost, ale také na rozhovor o osobních zážitcích, které na výtvarnou činnost navazují. Každý člověk prožívá svůj projev odlišně a individuálně. Přesto mohou být zážitky podobné. (Slavík, Slavíková, & Eliášová, 2019) „lidská společnost je... utvářena příběhy, které se projevují v přístupu k životu, ve vztahu lidí k práci nebo zábavě, ale i v ideologiích.“ (Nicolas Bourriard in Slavík, Slavíková, & Eliášová, 2019 s. 14) Zážitek je také možné přirovnat k čarování, které je spojeno s dobrodružstvím a překvapením. Ne každý může čarovat, jen ten, kdo má zvláštní předpoklady, ale ten, kdo se bude pilně věnovat výtvarné tvorbě, zažije mnoho radosti ze svého výsledku. K tomuto názoru se přikláněli i výtvarní umělci jako byl Pablo Picasso, nebo Karel Čapek, kteří hledali inspiraci v jednoduchosti dětského výtvarného projevu. (Hazuková, Slavík, & Slavíková, 2010). V praxi je artefietika rozpoznávána podle tří kritérií. **Reflektivní dialog** je hlavním kritériem, kde si děti postupně všímají různých stránek a souvislostí své tvorby a diskutují mezi sebou. „Jejich postřehy jsou východiskem pro další přemýšlení a pro poznávání kultury či rozmanitých lidských záležitostí.“ (Slavík, Slavíková, & Eliášová, 2019, s.14) Hazuková se při reflektivním dialogu vrací zpět do minulosti, kde hledá poznání v zážitcích. Zakládá si především na daných sedmi cílech, které jsou nezbytné pro práci s ním.

- „poskytnout příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech, které provázely výrazovou hru;

- najít slova anebo jiné výrazy pro ty symboly vytvořené výrazovou hrou, které se mne osobně dotýkají;
- ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry;
- uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi;
- hledat plodné souvislosti mezi projevy mé vlastní výrazové hry a uměleckými projevy;
- řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu výrazové hry;
- vyzkoušet varianty těch momentů výrazové hry, které jsou pociťovány jako málo uspokojivé nebo málo završené.“ (Slavík, Slavíková, & Hazuková, 2010, s. 156-157)

Dalším kritériem je **Systematická práce se vzdělávacími motivy**, které směřují osobním přístupem k sebepoznávání v kulturních souvislostech, poznávání prostředí, společnosti, kultury. **Propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého** je třetím důležitým a posledním kritériem, který se věnuje sebepoznávání, které je spojeno s uvědoměním a obohacením prožitků. (Slavík, Slavíková, & Eliášová, 2019)

7.1 Průběh artefiletické hodiny

Artefiletická hodina má určité principy, na které se nesmí zapomínat. Je velmi důležité naladit příjemné prostředí a psychický stav pro výtvarné zážitky.

- začíná uvítáním, ledolamkou, nebo rozehřívací hrou;
- ztišením, zklidněním;
- motivací (pohádka, příběh);
- výrazovou hrou;
- reflektivním dialogem;
- závěrečný rituál. (Slavíková, Hazuková, & Slavík, 2010)

Ledolamka (ice – breakers) je zahajovací rituál, který začíná zahřívací hrou, většinou to jsou krátká dramatická cvičení, která navodí příjemné prostředí a děti se lépe poznají. Cílem je naladění účastníků k výrazové hře, ve které vyjadřují své dojmy a učí se rozumět výrazům druhých lidí. Slouží k uvolnění a rychlému soustředění pozornosti na společnou činnost a motivaci dětí. Je vhodné, aby se i učitel, byť jen krátce zapojil do hry, aby nebyl brán jako vedoucí skupiny, ale jako rovnocenný účastník.

Ztišení následuje po zahájení ledolamkou. Je také vnímáno jako rituál, nebo vstup do hlavní části. Učitel má připravené nástupy pro zklidnění.

Jako motivaci, můžeme využít pohádku, nebo nějaký příběh pro oživení vzpomínek.

Závěrečný rituál má za cíl „zatáhnout oponu“. Jedná se o přechod na jinou činnost. Můžeme to vnímat jako posezení v kruhu, kde se můžeme držet za ruce, nebo ramena, kdy se společně rozloučíme. (Slavíková, Slavík, & Eliášová, 2019)

7.2 Pedagog a artefiletika

Významnou roli v artefiletice sehrává učitel, který má dostatečné předpoklady k pedagogické praxi zaměřené na uměleckou tvorbu. Nezbytná je také jeho artefiletická průprava pro daný věk dětí. Pedagog by měl prokazovat své osobní kvality, je osobnostně vyzrálý, empatický, vyrovnaný. Učitel si sám projde zážitkovým výcvikem, vyzkouší si artefiletické metody na vlastní kůži a zjistí, jaké má schopnosti. Díky svým odborným znalostem a zkušenostem upravuje své nároky na děti. Učitel musí být schopen děti provázet s nadhledem, a pracovat s nimi citlivě. Měla by z něj vyzařovat moudrost a empatie. (Slavíková, Hazuková, & Slavík, 2010) Učitel, který má kladný a vyvážený vztah k dětem, má cit pro umělecký projev a dostatečně rozumí svému oboru, orientuje se v oblasti umění a kultury, praktikuje artefiletiku odborně a ve prospěch rozvoji dítěte. Tito učitelé jsou pak ve své práci úspěšní. (Slavík, Slavíková, & Eliášová, 2019) Hlavním úkolem pedagoga je navodit příjemnou atmosféru, která přivede jedince k potřebě tvořit. Toho pedagog dosáhne vysokou motivací, vytrvalostí a pracovitostí. Motivace je definována jako vnitřní a vnější. „Vnější motivace odkazuje ke skutečnosti, že mnoho činnosti není v ní samotné, ale jejím impulzem je jiné potěšení. Vnitřní motivace se nachází přímo v činnosti.“ (Stadlerová, 2015, s.133)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8 ARTEFILETICKÉ ČINNOSTI

Tabulka níže popisuje cíle výtvarných aktivit dětí předškolního věku s podpůrným opatřením. Udává věk, maximální počet dětí ve skupině a časovou dotaci za použití metod pozorování, experimentu a rozhovoru.

Cíle výtvarných aktivit:	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjet schopnost skupinové práce a projevit zájem o porozumění druhých; - vyjádřit radost z toho, co samo dokázalo a zvládlo; - vyřešit problém na který stačí; - rozvíjet komunikační dovednosti prostřednictvím sdělování svých prožitků, pocitů, nálady; - prohloubit soustředěné pozorování, zkoumání a experimentování; - rozvíjet fantazii a představivost.
Věk dětí:	5-7 let děti od 2,5 let
Počet dětí:	6-10
Časová náročnost:	Cca 90 minut
Organizační formy:	Skupinové vyučování
Metody:	Praktická metoda: výtvarná činnost pozorování, experiment, rozhovor

Tabulka 1 Artefiletické činnosti 1

8.1 charakteristika třídy

K praktické části jsem si vybrala děti s podpůrným opatřením, které navštěvují třídu Motýlci. Je to homogenní třída dětí předškolního věku. Než jsem realizovala praktickou část, měla jsem možnost tyto děti pozorovat, jak se chovají během běžné výtvarné činnosti, a to mi pomohlo k budoucímu plánování artefiletických činností. Menší skupinku dětí jsem si vybrala z důvodu, že jsem vnímala jejich potřebu lepšího prožitku z činnosti, uvolnění a pocit bezpečí. V některých artefiletických činnostech jsem zapojila i mladší děti, které předškoláci s podpůrným opatřením považují za své kamarády, cítí se v jejich přítomnosti respektováni. Díky tomu lépe mezi sebou komunikují a spolu se odraňují.

Charakteristika skupiny

Ve třídě Motýlci je zapsaných 26 dětí ve věku od 5-7 let. Z toho je 17 předškoláků, 2 děti s odkladem a 4 děti s podpůrným opatřením. Ve třídě pracují 2 paní učitelky, využívají pomoci asistentky pedagoga. Ve třídě bývá většinou příjemná klidná atmosféra, děti se snaží si pomáhat a respektují pravidla, která si s paní učitelkou stanovili na začátku školního roku.

8.2 Charakteristika dětí s podpůrným opatřením

Leoš:

Zpráva Z Pedagogickou psychologické poradny dále jen (PPP) charakterizuje Leoše jako pohybově neobratné a nešikovné dítě. Leoš upřednostňuje pravou ruku. PPP ve svém posudku zmiňuje, že kresebný projev dítěte neodpovídá věku a kreslení není jeho oblíbenou činností.

Co se týká mluveného projevu Leoše, tak jeho artikulace a výslovnost je nesprávná a jeho slovní zásoba je vzhledem k věku velmi chudá. Tento problém způsobuje, že mluví agramaticky, a proto neumí samostatně vyprávět, čímž dochází k nesrozumitelným rozhovorům. Leoš se nerad učí něčemu novému, neumí se soustředit a velmi snadno se rozptýlí. Poté následuje rychlé unavení, které způsobuje že u ničeho nevydrží. Leoš je pohyblivě neklidný, chová se pasivně a je pomalý. V Leošově rodině, která se skládá z rodičů, dvou sourozenců, ve věku 12 a 15 let, se hovoří česky, péče je přiměřená. Leoš je zařazen do stimulačního programu logopedické péče.

PPP vnímá u Leoše nerovnoměrný vývoj poznávacích schopností. Zmiňuje oslabenou kapacitu krátkodobé paměti a verbálního myšlení. Kvantitativní myšlení a abstraktně-vizuální myšlení se u něj vyvíjí jen velmi průměrně. Leoš má sníženou schopnost koncentrace pozornosti na bázi oslabení či nevyzrálosti centrální nervové soustavy dále jen CNS. Výrazně oslabenou se jeví tzv. záměrná (volní) koncentrace pozornosti na daný úkol a stálost pozornosti při současném opomíjení vnitřních pohnutek a vnějších podnětů. Leoš je vnímán jako dost hravý. Trpí opožděným vývojem řeči, vážne u něj schopnost porozumět některým instrukcím a ani po zjednodušení zadání a podrobném vysvětlení, není schopen úkol splnit. Dále se u Leoše projevuje nezralá grafomotorika, percepce i sociálně emoční oblast.

U Leoše je zapotřebí významně zvýšit míru vedení ze strany pedagoga, nastolit individuální přístup a podpůrné vedení směřovat k respektování jeho projevů a možnostem. Je nutné zavedení komplexní stimulace celkového psychického vývoje dítěte, jako například hrubá a jemná motorika, grafomotorika, percepce a všeobecné znalosti. Je důležité se zaměřit na rozvoj komunikačních dovedností ve všech rovinách, ve kterých se projevují obtíže v řeči,

kteřé způsobují překážky v kontaktu s vrstevníky a pro spolupráci s dospělými. Pozornost je nutné neustále usměřňovat a aktivizovat pomocí doteku a očního kontaktu. Při skupinových činnostech je vhodné využít klidnější děti a s pomocí dospělé osoby ho začleňovat do skupiny. Důležitým faktorem je učit dítě během dne střídat aktivitu a odpočinek tak, aby se zklidnilo. Odpočívát během dne stačí i jen na krátkou chvíli.

PPP navrhuje u Leoše stupeň opatření 2.

Alena

PPP popisuje Alenku jako dítě pohybově neobratné a nešikovné. Dává přednost pravé ruce. Alenčin kresebný projev odpovídá věku a kreslí velmi ráda. Dívka mluví agramaticky a její slovní zásoba je přiměřená k věku. I když umí samostatně vyprávět, je nadměrně upovídaná, ale hovoří nesrozumitelně. Nedokáže se soustředit, snadno se rozptýlí a u ničeho nevydrží. Alenka se chová bez zábran, vyrušuje, je pohybově neklidná a zbrklá. Při hře spolupracuje s ostatními. V Alenčině rodině, která se skládá ze dvou rodičů a mladšího bratra, se hovoří česky a péče je přiměřená. Dívce byl doporučen odklad školní docházky.

Alenka navazuje dobře využitelný pracovní kontakt. Od počátku spolupráce však vykazuje výrazný pohybový neklid. Projevuje se výrazně oslabenou pozorností a často komentuje veškeré dění kolem sebe, přičemž vydává různé nesrozumitelné zvuky. V řeči se projevují agramatismy a dyslálie. Alenka občas projevuje komunikaci pouze pohyby hlavou. Její pracovní tempo je všeobecně pomalé a když chce mít úkol rychle hotový, je velmi zbrklá. Při pocitu nezdaru, neúspěchu nebo když nezná správnou odpověď, vyjadřuje svoji nespokojenost záchvatem pláče. U Aleny navrhla PPP stupeň podpůrného opatření 3.

Pavel

PPP spojuje charakteristiku projevu Pavla s nerovnoměrným mentálním vývojem a dílčími opožděními. Pavel trpí výrazně narušenou komunikační schopností, odmítá verbální reakce a má vadnou výslovnost. Receptivní složka řeči je přiměřená věku, tj. úroveň porozumění a pochopení mluveného projevu. Pavel trpí opožděným vývojem řeči. PPP vnímá Pavla jako osobnostně citlivějšího a velmi fixovaného na matku. Z této skutečnosti lze vyvozovat velmi nízkou sociabilitu. PPP tvrdí, že nepravidelná docházka do MŠ, kterou zapříčinily zdravotní komplikace v minulosti, mohla mít negativní dopad na schopnost dobré adaptace na prostředí MŠ. V Pavlově rodině se, která se skládá ze dvou rodičů a mladšího bratra se hovoří česky, péče je přiměřená.

Při práci s Pavlem je nutné aplikovat zvýšenou míru vedení ze strany pedagoga a individualizovaný přístup. Dále je vhodné zavést podpůrné opatření a respektovat jeho projevy a možnosti. Je zde nutná komplexní stimulace celkového psychického vývoje dítěte

ve formě rozvoje hrubé i jemné motoriky, grafomotoriky, percepce, rozvoje komunikačních dovedností, všeobecných znalostí apod. PPP doporučuje obecně režimové vedení s jasným stanovením srozumitelných hranic a pravidel, které je potřeba Pavlovi přiblížit, vysvětlit, nebo i názorně doprovodit (např. obrázky).

S ohledem na potíže v oblasti řeči je vhodné v rámci činnosti na Pavla aplikovat a zkoušet postupné hovoření šeptem. Je zapotřebí od samého počátku s ním navázat kontakt a být trpělivý při jeho prohlubování. PPP doporučuje vyčkat okamžiku, kdy se dítě rozhodne samo promluvit a následně zkoušet především využití komunikačních her. Pavel má navržený stupeň podpůrného opatření 2.

Martin

Podle PPP je Martin pohybově neobratný a nešikovný. Dává přednost pravé ruce. Martin nerad kreslí a jeho kresebný projev neodpovídá věku. Chlapec má problém s výslovností, nesprávně vyslovuje sykavky, L, R, Ř, OU. Jeho slovní zásoba je chudá. Mluví agramaticky a neumí samostatně vyprávět. Jeho projev je nesrozumitelný, Martin nezopakuje dvě a více slov jdoucích za sebou. Nerad se učí něčemu novému, nedokáže se soustředit, snadno se rozptýlí a u ničeho nevydrží. Chová se bez zábrán, neustále vyrušuje a je pohybově neklidný. Martin je velmi pomalý, zbrklý a jeho chování je velmi dětské, tedy neodpovídá svému věku. V rodině, která se skládá jen z matky a Martina se hovoří česky a péče je přiměřená. Martinovi je doporučen odklad školní docházky.

U chlapce je vhodná motivace k cíleným činnostem, prostředkem se může stát zařazování didaktických her a pomůcek. Dále se doporučují rozhovory s využitím obrázků, předmětů, knih apod. PPP doporučuje zvážit návštěvu klinického logopeda a to zejména s ohledem na případné vyloučení dysfázie či jiných potíží. Také je zapotřebí rozvíjet řečové kompetence formou aktivizace verbálního vyjadřování při hrách. Je vhodné u Martina podporovat zájem o vypravování, básničky, říkadla, písničky, pohádky, příběhy, velmi vhodné je předčítání. Ve zvýšené míře je také nutné dále se věnovat rozvoji oslabeným oblastem sluchového a zrakového vnímání a grafomotoriky. PPP navrhla u Martina stupeň opatření 2.

Shrnutí

Každé dítě se musí vyrovnávat s mnoha různými problémy. U všech popisovaných dětí se zároveň projevují obdobné problémy. Všechny mají zhoršenou pohybovou schopnost, která se projevuje jak v jemné, tak v hrubé motorice formou neobratnosti a nešikovnosti. Posuzovaný výtvarný projev, respektive jeho forma a rozsah je u těchto dětí na nižší úrovni, která neodpovídá jejich reálnému věku. Navíc výtvarné činnosti nejsou pro většinu z nich

oblíbené. K této skutečnosti dle mého názoru přispívá fakt, že tyto děti nejsou schopny delšího soustředění, tudíž nedokážou tuto činnost dokončit a proto je neuspokojuje.

Každé z posuzovaných dětí trpí nějakým problémem v oblasti řeči. Nejsou schopny souvislého mluveného projevu a neumí se vyjadřovat. Některé z nich mají navíc logopedické problémy, které se projevují špatným vyslovováním některých hlásek abecedy a artikulací. Taktéž slovní zásoba je u většiny z nich velmi nízká a neodpovídá obecně jejich věku. Jedno z dětí navíc není schopno ani hlasité řeči a vyjadřuje se velmi tiše.

Všechny tyto děti spojuje skutečnost, že se nedokážou na činnost soustředit což se projevuje hlavně jejich neklidem.

Dalším společným projevem těchto dětí je výrazná hravost, která svým charakterem neodpovídá jejich věku.

Závěrem lze konstatovat, že všechny tyto děti vyžadují výraznou pozornost a péči pedagoga, je třeba výrazného individuálního přístupu. Důležité je zaměřit se na rozvoj jejich řeči, slovní zásoby a správnou artikulaci, a to formou soustavné práce zaměřené na komunikaci. Shodným faktorem je i neklid dětí, cílem pedagoga je směřovat je k soustředění a uklidnění, dopřát jim dostatek času, aby ke všem nabízeným činnostem našly svoji cestu a nedělaly je z donucení. Proto předpokládám, že forma artefiletických činností je vhodná pro děti trpící komunikačními potížemi, jejich činnosti jsou provázány neklidem a špatným soustředěním. Výtvarné činnosti s artefiletickými prvky by tak mohly napomoci dětem se nejen odreagovat, ale i podpořit jejich soustředění, uklidnění. Mohly by přispět k rozvoji jejich komunikačních schopností, neboť nabízejí příležitosti vyjádřit se ke svým prožitkům z tvorby.

8.3 Přehled artefiletických činností

Následující tabulka nám ukáže příklady realizovaných artefiletických činností, které jsou řazeny dle času realizace. Tabulka obsahuje cíle, organizační formy, čas, téma a metody které byly využity.

NÁMĚT	ČAS	CÍLE	METODY	POMŮCKY	ORG. FORMY
Všichni se potřebuje me zahřát	90 MIN	Rozvíjet kooperativní dovednosti. Podporovat empatii dítěte. Podpořit dorozumívání ve skupině.	Praktická Výtvarná Rozhovor	Přírodní materiál Lepidlo Velký balící arch	Skupinové vyučování
Jsem jiný?	90 MIN	Osvojit si poznatky o vlastním těle a jeho zdraví. Poznat sebe samého a rozvíjet pozitivní city ve vztahu k sobě. Uvědomit si výtvarnou stránku knihy.	Praktická Výtvarná Práce s knihou	Balící arch papíru, suchý pastel, knihy	Skupinové vyučování
Jak si barvy povídaly	90 MIN	Zobrazit představy o skutečnosti prostřednictvím barev a dorozumění se ve skupině. Rozvíjet řečové schopnosti. Komentovat zážitek a činnost.	Praktická Výtvarná Rozhovor Pozorování	Prstové barvy, balící arch papíru, lentilky voda	Skupinové vyučování
S hudbou je mi dobře	90 MIN	Za pomoci hudby znázorňovat své prožitky výtvarným ztvárněním. Rozvíjet přirozené vztahy mezi sebou a plně je prožívat. Rozvíjet pohybové dovednosti ve vztahu k hudbě a výtvarnému umění.	Praktická Výtvarná Rozhovor Experiment	Tapetové lepidlo, vodové barvy, voda, štětec, čtvrtky papíru A4, suchý pastel, audio nahrávka, velký balící papír	Skupinové vyučování

Jaký jsem kamarád?	90 MIN	Posilovat přirozené poznávání zvědavosti, zájmu a radosti z poznání. Schopnost sledovat své chování i ostatních, za pomoci papírových kresek využít fantazii a představivost.	Praktická, Rozhovor	Odpadový materiál, různý materiál, lego, dřívka, vodové barvy, sníh, štětce	Hromadné, skupinové vyučování
Proč se staráme v zimě o živé tvory?	90 MIN	Vytvářet citové vztahy a plně je prožívat. Rozvíjet úctu k životu ve všech formách. Posilovat prosociální chování k ostatním. Utvářet vztah k živým tvorům.	Praktická Rozhovor	Temperové barvy, čtvrtka A4, štětec, voda, kelímek, dřevěné kostky, různý materiál,	Skupinové vyučování
Já a můj domov	90 MIN	Rozvíjet schopnost žít ve společnosti ostatních lidí. Zachytit své prožitky pomocí výtvarného projevu, podpořit tvořivost, představivost a fantazii.	Praktická Rozhovor	Demonstrační obrázky, dřevěné kostky, dřívka	Skupinové vyučování

Tabulka 2 Sada artefiletických činností 1

Artefiletické činnosti, které byly součástí výuky, probíhaly s dětmi předškolního věku během sedmi setkání na podzim 2020 a zimě 2021.

V jejich průběhu jsem se snažila navázat na školní vzdělávací plán, při němž jsem využila možností podzimního a zimního období. Usilovala jsem tak mimo jiné o odpovědný přístup k životnímu prostředí a všemu živému, co nás obklopuje. Na základě pozorování jsem chtěla po dětech vyjádření svých pocitů, názorů a myšlenek. Dále jsem se v činnostech zaměřila na rozvíjení kolektivní práce a vztahů mezi sebou. Chtěla jsem docílit, aby si děti vzájemně naslouchaly a společně se těšily ze svého prožitku. Dále jsem si kladla za cíl, aby si děti uvědomily krásy zimního období a chtěla jsem jim předvést jaké radosti nám zima přináší a

jak s ní můžeme experimentovat. Tím jsem chtěla prokázat, že předškolní vzdělávání nemá řešit pouze dílčí cíle jedné ze vzdělávacích oblastí.

Záměrem se tak stalo i rozvíjení osobnosti dítěte s podpurným opatřením. Usilovala jsem také o změnu postojů dětí k jednotlivcům, kteří se musí vyrovnávat s určitými problémy, zjistit, s jakým citovým postojem se účastní společných činností. Nabízené činnosti by tak mohly rozvíjet vztah dítěte k sobě i k druhým.

8.3.1 Všichni se potřebujeme zahřát

Skupina 7 dětí z toho 3 děvčata a 4 chlapci

Cíle: Podporovat empatii dítěte.

Rozvíjet tvořivé myšlení a řešení problémů.

Podpořit dorozumívání ve skupině.

Organizační forma: skupinové vyučování

Pomůcky: Přírodní materiál (javorové listy, bodláky, šišky, kaštiny, žalud, větvičky, nažky, plody šípku, aj...) Velký bílý balící arch, lepidlo, provázek

Úvodní činnost, s kterou jsem začala byla práce s přírodninou na téma Všichni se potřebujeme zahřát. Na základě vnímání dění v přírodě jsem usilovala o to, aby děti přemýšlely o svých prožitcích a svojí tvorbou znázornily svůj pohled na správné chování v přírodě. Jak vnímají děti přírodu, zájem o ní, jak ji chránit a jak se v přírodě správně chovat.

Ledolamka

Než jsem začala úvodní hodinu, navrhla jsem dětem, že se půjdeme podívat na zahrádku, abychom zjistili, zda je venku teplo, nebo zima. Všichni společně v domácím oblečení jsme tedy vyrazili na školní zahradu. Na této zahradě stojí velká bříza, která dominuje celému hřišti, a právě tento strom byl našim společným zájmem, který se týkal výtvarných činností. I když venku nebylo velké chladno, ozvala se Alenka „*mě je zima*“ Mareček „*muším se oblíknout*“. Chvíli jsme se venku otužovali a poté jsme se vrátili zpět do třídy. Ve třídě jsem navázala již na ledolamku, a to hrou „na barevné listy unášené podzimním větrem“. Každé dítě mělo k dispozici pruh krepového papíru (list) za pasem, jeden představoval vítr, foukal a honil ostatní děti. Když někomu vzal list, dotýčný se stal příštím větrem. Spolu s dětmi jsem se i já zúčastnila této hry a ve třídě se ozývalo mnoho smíchu a radosti. Děti se po náročném honičce uvolnily a následovalo ztišení a koncentrace. Aktivita venku přispívala k poznání, že když nás nechrání v chladném počasí teplé oblečení, je nám zima, můžeme nastydnout, třese se zima, a právě tento poznatek navazoval na následující výtvarnou činnost.

Motivační část

Aktivita začalo komunikací v kruhu. Děti měly reagovat na následující otázky, které jsem si pro ně připravila. První otázka zněla: Jestlipak víte, jaké máme období?

Alenka: „(...) *Je teplo*“

Ostatní děti odpověděly: „(...) *podzim*“.

víte, jak bychom se v tomto období měli oblékat?

Alenka „(...) *teple*“

Sofie „(...) *bundu a kalhoty*“

Proč se musíme teple oblékat?

Mareček: „(...) *aby nám nebylo zima a nebyli nemocní*“

Děti, a víte co se děje se stromy v tomto období?

Alenka: „(...) *opadávají*“

Marek: „(...) *padá listí a je žluté*“

A jaké stromy opadají?

Alenka: „(...) *všechny*“

Sofinka: „(...) *jabloň*“

Lubošek: „(...) *listnaté*“

Opadávají i jehličnaté stromy?

„(...) *ne*“.

Poté jsem děti poprosila, aby šly k oknu a podívaly se na břizu, kterou máme na zahrádce.

Mareček „(...) *má opadané listí*“.

Poté jsem se zeptala, jak se cítili, když byly chvíli venku, bez oblečení.

Alenka: „(...) *mě bylo zima*“.

Luboš „(...) *mě to nevadilo*“.

Touto otázkou jsem se snažila děti navést, že bez oblečení je všem venku zima, i té bříze, která tam stojí bez listí. Proto jsem je motivovala důležitým úkolem, který mi byl svěřen. Měla jsem zajistit šaty pro strom. Já však sama na tento úkol nestačím, a tak jsem si je vybrala jako pomocníky. Děti reagovaly radostí. Po rozhovoru v kruhu byly uvolněné a připravené k práci.

Výrazová hra

Po motivační části následovala výrazová hra, kde jsem dětem nabídla spoustu přírodního materiálu (javorové listí, bodláky, šípky, žaludy, bukvice, větvičky), které si nejdříve mohly prozkoumat. Připravila jsem dva velké bílé archy papíru, který symbolizoval kus velké bílé látky. Každé dítě si našlo své místečko, a začalo lepit listí na papír. Bylo dáno pravidlo, že

si děti nesmí brát velké hromádky přírodnin na své místo, musely si vzít jen tolik kolik potřebují. Využily téměř všechen materiál, který byl k dispozici. Alenka pracovala sama, k nikomu se nepřipojila. Situaci komentovala: „*Já to chču mít klásný, nechči nikoho*“. Pavel se spojil s Lubošem a Markem. Pavel pracoval také jen na svém malém místě, ostatní děti využily celý prostor, do prostoru, kde se následovně propojily s druhým kamarádem. Alena se během činnosti na práci soustředila, chtěla uskutečnit svůj záměr. Pro větší Příjemnou atmosféru při tvorbě jsem chtěla posílit tím, že jsem dětem pustila lesní zvuky. Alena se však začala chytat za hlavu, že jí to nebylo příjemné a začala dupat. Proto jsem zvuky vypla. Pavel se u činnosti nijak neprojevoval, byl stále potichu a věnoval se jen svému určenému místu, práci však plnil a soustředil se na lepení. Alena se rozplakala: „*Mě se to nepodažilo, že jsem vylila lepidlo*“. V tuto chvíli jsem zasáhla a poradila jí, že tam může nalepit další lísteček. Alena ihned vzala vhodný materiál a sama si poradila se svým problémem. Děti společně pracovaly ve skupině, bez problémů, rády si pomohly a poradily si, jak mají pokračovat. Jedině Alena chtěla dělat vše sama. Děti mě k činnosti vůbec nepotřebovaly, ozvaly se, jen když potřebovaly doplnit lepidlo do misek. Když už chlapci pomalinku ukončovali práci, začali být lehce neposední. Narušovali Alence práci tím, že se smáli a dělali nezbednosti a hluk. Alenka se začala vztekat, proto jsem práci chtěla ukončit. Alenka ji však chtěla dokončit. Bylo třeba chlapce zaměstnat. Proto začali uklízet zbytky materiálu do koše. Umyli si ruce a čekali až bude práce u konce. V závěru jsme si všichni stoupli okolo společné práce a podívali jsme se na náš společný výrobek. Každého jsem potom vybídla k tomu, aby si sedl na místo, kde pracoval.

Reflektivní dialog

Jak se ti dařilo tvořit šaty?

Alenka: „*(...) že jsme nalepili, vždycky šechno, aby stromu bylo teplo.*“

Lubošek: „*(...) nalepovat kaštany*“

Pavel: „*(...) nejlíp se mi pracovalo s šiškama, protože se mi líbijou.*“

Nicolas: „*(...) mě se špatně pracovalo s žaludama*“

Na jakou slavnost by je mohly stromy obléct?

Sofinka: „*(...) na zimu*“

Adélka: „*(...) karneval*“

Alenka: „*(...) jsem to chtěla říct, ale zapoměla jsem na to, jak se to jmenuje*“

Děti společnými silami vytvořily šaty pro strom, který stojí uprostřed školního hřiště. Když ze své zkušenosti zjistily, že bez teplého oblečení je jim venku zima, s ochotou a radostí přistoupily k úkolu, že musí i stromu vytvořit šaty, aby ho chránily před mrazem. Samotným

příkládáním javorových listů, šišek, kaštanů, větviček aj. na arch papíru se začaly tvořit určité obrazce, které se jim líbily. Pyšně se poté chlubil, jakou část tvořily. Práci zvládly bez jakéhokoliv mého zásahu a komunikací mezi sebou. Společně se domluvily nejen jak budou šaty vypadat, ale také na řešení, když nastala nějaká překážka. Když se práce blížila ke konci, bylo těžké jejich práci přerušit, protože podle dětí bylo nutné ještě něco dokončit. Při společném dialogu jsme zjistili, že nejobtížnější práce byla s žaludy a kaštany, které vůbec nedržely a stále se odlepovaly. Děti v reflektivním dialogu sdílely své zážitky z tvořivé činnosti a odnášely si pozitivní náladu, protože byly spokojené i s výsledkem své práce. Dokázaly hodnotit svou práci, co se jim povedlo a co ne. Uvažovaly, s kterým materiálem se jim špatně pracovalo, nebo s kterým se naopak pracovalo dobře. Především se dětem zalíbily „vrtulky“, které jsme společně vyhazovali do vzduchu a sledovali, jak padají. „*A půjdeme ty šaty obléct?*“ Po ukončení dialogu se šly děti do šaten obléknout a společně jsme naši velkou břízu oblékli do teplých šatů, které jí děti vytvořily.

8.3.2 Jsem jiný?

Skupina 6 dětí z toho 3 děvčata a 3 chlapci

Cíle: Osvojit si poznatky o vlastním těle a jeho zdraví.

Poznat sebe samého a rozvíjet pozitivní city ve vztahu k sobě.

Uvědomit si výtvarnou stránku knihy.

Organizační forma: skupinové vyučování

Pomůcky: kamínek, velký balící papír, suché pastely, lepidlo, tužka

Ledolamka

Druhou hodinu jsem zahájila společným pozdravem a zvolila jsem nový způsob sdělování příjemných a nepříjemných zážitků formou posílání kamínku. Každý za pomoci slov sděloval celé skupině svůj zážitek a předá jej dále. Děti byly klidné a naslouchaly ostatním. Následovalo výtvarné tvoření.

Výrazová hra

Před výtvarnou činností jsem nabídla dětem, společné protáhnutí a rozprouzení krve v těle. Společně jsme se tedy procvičili. Následovala pohybová hra „hlava ramena kolena palce“. Po této hře se děti trochu rozjařily a vládla veselá a radostná nálada, bylo potřeba je po chvíli opět uklidnit, abychom mohli navázat na další činnost. V prostoru třídy byla nachystaná encyklopedie lidského těla. Děti si knihou listovaly, nebo si prohlížely demonstrační obrázky, které byly předem nachystané. Dále byla k dispozici postava člověka, kde děti měly za úkol části těla poskládat. Následně reagovaly na pokyn učitelky, kdy jsem

se ptala, aby mi ukázaly ruce, hlavu, nohy, břicho, oko, ruce, prsty. Vše proběhlo rychle a bez problému, celá skupinka dětí správně reagovala na všechny pokyny. Poté jsem dětem vysvětlila, jak společně ve skupině nakreslit lidskou postavu, naší velikosti. Zvolila jsem arch balícího papíru, na který si děti lehly a navzájem si obkreslily svou postavu. Děti si poté našly svůj obrys a zjišťovaly, kdo je asi největší. Nezapojil se Pavel, ten se nechtěl nechat ani kreslit a nechtěl nikoho obkreslovat. Po otázce, proč nechce. Začal plakat. Nechala jsem ho tedy v klidu pozorovat ostatní děti při práci. Dále následovalo losování, kdo bude kreslit jaké části lidského těla. Podmínkou bylo, že kresba musí být nakreslena přes celý papír A3. Alenka si vytáhla hlavu, Mareček břicho, Leoš si vybral ruku, Adélka nohu, nakonec se přidal i Pavel který si vybral nohu. Martin levou ruku, Sofinka pravou ruku. Děti souhlasily se svým výběrem a mohly tvořit. Svě části končetin kreslily suchým pastelem na čtvrtku A3. Bez ostychu začala Alenka kreslit hlavu na které si dávala velmi záležet. „(...) *to je moje hava*“ na činnost se soustředila, byla však rozhozená z toho, že pastel se maže, a že se během kresby zašpinila. To ji však nebránilo ve tvoření. Dále mě při práci zaujal Leoš, který vůbec nevěděl, jak má kreslit ruku. „(...) *já to neumím, já nevím, jak se to dělá*“. Zkusila jsem mu poradit, že je možné si ruku obkreslit. Pavel se věnoval noze, kterou nakreslil a zdobil jí květinou, když jsem se ho zeptala, co kreslí, nedokázal mi odpovědět. Při pozorování jsem si všimla Adélky, která měla vylosovanou nohu, místo nohy kreslila sněhuláka. Následovala otázka: Adélko, co to kreslíš? Adélka: „(...) *sněhuláka přece*“ A ty máš kreslit sněhuláka, Adélko? „(...) *ne, ale mě se to nechce kreslit*“. Zároveň jsem se otočila k Leošovi a on stále nevěděl, jak má ruku obkreslit, místo toho si s Martinem povídal o hrách na tabletu. Kluky jsem přesunula každého na jinou stranu a pomohla jsem Leošovi obkreslit ruku. Mareček kreslil břicho, které měl během chvílky nakreslené. Až měly děti části těla hotové, měly za úkol na své tělo, které obkreslovaly, přiložit části, které suchým pastelem kreslily. Děti přiložily své části těla a pozorovaly zda, to mají správně přirovnané. Alenka hned opravila Leoše „(...) *tahle hukapatsí tak*“ Ťukala se na hlavu a Adélce opravila nohu, které říká „(...) *toto není noha, to másspatnepsece*“.

Reflektivní dialog

Jakou část těla jsi si vylosoval/a a v čem je důležitá?

Alenka: „(...) *havu*“ „*A zed*“ „*potože myslí*“

Mareček: „(...) *bžicho, máme tam jídlo*“

Adélka: „(...) *já nohu, ale mám sněhuláka a ledničku*“

Pavel: „(...) *nohu oranžovou a kolem je zed*“ Pavlík mluvil strašně potichu. Sedla jsem si blíž k němu a zvolila jsem komunikaci, kterou preferoval. Mluvili jsme spolu tiše a tím mi odpovídal na dané otázky.

Martin: „(...) *nebe, lízátko spadlo na silnici*“ *Hučičku*“

Jak se ti dařilo?

Leoš: „(...) *mě se nedažila ruka*“

V reflektivní části jsme se všichni společně shromáždili u naší postavy. Máme tady takovou velkou postavu člověka, ale něco jí chybí. „*Jak se může jmenovat náš človíček?*“ Děti začaly navrhovat svá jména, jelikož se překřikovaly, nabídla jsem opět kamínek a ten kdo ho držel v rukou, mohl mluvit. Kamínek putoval z jedné ruky do druhé a děti vymýšlely jména, která se jim líbila. Poté jsem nabídla prostor k diskusi, proč by se právě takto měla jmenovat naše postava. Děti nabízely jména především podle sebe, nebo svých blízkých, které mají rády. Jelikož se děti nedomluvily, navrhla jsem jméno podle kalendáře. „Evžen“. Děti byly kreativní a své kresby se snažily dozdobit různými květinami, nebo pozadím, které využila Alenka, protože má ráda fialovou. Mareček k bříšku doplnil různou zeleninu. Martin kreslil lízátko které drží v ruce. Sofinka navrhla slunce, které jí svítí přes rameno. Děti do obrázků nakreslily to, co mají rády a především jak vnímají k čemu části lidského těla slouží. Mnou položené otázky vedly k tomu abych zjistila, jak se dětem práce dařila a zda je vůbec bavila. Další otázkou bylo, k čemu je důležitá ta část, kterou zrovna dané dítě kreslilo. Během výrazové hry bylo znát, že se některé děti nechtěly zapojit. Adélka uvedla, že měla kreslit nohu, ale protože nechtěla kreslit nohu, tak si nakreslila sněhuláka. Leoš zase nevěděl co má za úkol kreslit. I když činnost neproběhla podle mých představ, mnoho reakcí ze stran dětí bylo pozitivních. Mohu uvést příklad kdy Mareček s Alenkou měly velkou radost z velké kreslené postavy, kterou si víceméně poskládaly samy. Při závěrečném hodnocení mě zaujala

Alenka, která když viděla, že je problém, začala reagovat a opravovat co nebylo správné.

8.3.3 Jak si barvy povídaly

Skupina 7 dětí, z toho 2 děvčata a 5 chlapců 4 předškoláci, 3 tříletáci

Cíle: Zobrazit představy o skutečnosti za pomoci barev a dorozumění se ve skupině.

Rozvíjet řečové schopnosti.

Komentovat zážitek a činnost.

Organizační forma: skupinové vyučování

Pomůcky: Obrázky smajlíků, příběh o skřítkovi Barvičce, prstové barvy, kašpárek, lentilky, voda, talíř,

Další činnost jsem zahájila přivítáním v kruhu. Přivítání následovalo pomocí různých smajlíků, jelikož jsem chtěla vědět jakou mají děti náladu a lehounce jim nastínit co se bude dít v další části našeho výtvarného působení. Předem jsem se děti ptala, co to jsou emoce. Co si pod tím slovem představily. Chlapec mi odpověděl, že „(...) *je to nemoc*“.

Zvolila jsem špatnou otázku a rychle jsem od ní opustila. Děti mi tedy na obrázku ukazovaly, jak se cítily, většina mi ukázala usměvavého smajlíka až na jednoho chlapce, který ukázal na zlobivého smajlíka. Moje reakce byla: *A jak to že se cítíš nazlobeně, kdo tě nazlobil, Pájo?* Pavel: „(...) *Protože mi to žekmožek*.“

Všechny děti mi odpověděly, jak se právě cítily a za nedlouho jsme se věnovali činností.

Motivační postup

Po skončení přivítání jsem dětem navrhla hru „na barvu“ Barvička je skřítek, který často mění barvy. Vedoucí vysloví barvu a děti, kteří ji mají na sobě si musí dřepnout, kdo ji nemá musí se co nejrychleji barvy chytit, než se ho dotkne Barvička. Během pobíhání ve třídě. Vedoucí povídá říkanku, která končí zvolenou barvou. *Začala jsem „Jeden skřítek v lese žil a barvičky si pořídil, jmenoval se Barvička a znala jej každá kytička, která byla.....“* Po vystřídání základních barev jsme se s dětmi přesunuli ke stolu, kde byly nachystané lentilky a bílé talířky. Děti měly za úkol po obvodu talíře naskládat lentilky, které jsme potom polili trochou vody. Touto činností jsem lehce nastínila, že lentilky ztrácí barvičky, tak jak bylo zmíněno v příběhu o skřítkovi. Děti pozorovaly, jak se barva rozpíjela a směřovala ke středu talíře. Ptala jsem se, co jim tento jev připomínal. Prvně nebyla žádná reakce.

Alenka „(...) *to je jak duha*“ poté bylo dlouho ticho.

Marek „(...) *je to vypadá jak jahůdka, jakože balonek*“

Leoš „(...) *to zkusíme doma taky... to se mi líbí*“.

Poté jsem dětem nabídla pohádku o skřítkovi, který ztratil barvičky. Děti si lehly na zem a odpočívaly. Příběh začal otázkou.... Jakou barvu má zima?

Alenka: „(...) *bílou*“

Marek: „(...) *modrou*“

Jakou barvu má jaro?

Leošek: „(...) *žlutou*“

Alenka: „(...) *červenou*“

Jakou barvu má léto?

Marek: „(...) *zelenou*“

Leoš: „(...) *hnědou*“

Alena nedávala pozor během otázek, povídala si s ostatními dětmi. Alena „(...) *mě se to nechce dělat, chci si hrát*“. O jakém tématu se děti teď bavíme? Co jsme teď společně vyjmenovávaly? Marek: „(...) *balvy*“. Pokračovala jsem příběhem o Barvičkách. „*Každý, kdo bydlí v barevném lese se vyznačuje tím, že se u něj vyskytuje velmi zvláštní a výjimečné schopnosti. Jedním z obyvatelů čarovného lesa je skřítek Barvička. Skřítek Barvička žije v domečku v čarovném lese. Jeho domeček je velice zvláštní. Celý povrch je zdobený pestrobarevnými kroužky, které si na domeček skřítek sám namaloval.....*“ Stala se však jedna věc Barvička ztratil štětce a v dnešním období, kde krajina je celá zasněžená se skřítkovi ztratil i domeček ve kterém bydlel. Děti jsem motivovala otázkou. Co myslíte děti zkusíme Barvičce pomoci? Jak bychom to mohli asi udělat? Když Barvičce zůstaly jen barvy? Marek „(...) *můžeme luky?*“ Odpověděla jsem: *Ano, my ten domeček se zahrádkou a plotem namalujeme rukama.* Měli jsme však jedno pravidlo, že u malování muselo být ticho, aby se nám i skřítek neztratil.

Výrazová hra

Z kruhu jsme se přemístili k připravenému materiálu, kde byl velký papír, dětem jsem ho popsala jako velkou krajinu zasněženou bílým sněhem. Protože bylo všude bílo, pomohli jsme skřítkovi cestu domů najít pomocí prstových barev. Před začátkem malby si děti vylosovaly, co budou malovat, na výběr byl domeček, plot, květiny, aj. Děti se rozmístily do dvojic, které si samy vytvořily. Alenka si zvolila Beátku a Marečka, Leoš vybral Lukáška, Pavel si vybral bratra Matyáše. K dětem jsem vybrala tříleté děti, proto aby se mohly společně uvolnit a pomáhat si. Dnes tomu nebylo jinak, v průběhu hry pěkně spolupracovaly. Každý si vybral dítě, ke kterému mají určitý vztah.

V průběhu hry se děti snažily nemluvit, jak bylo dáno v pravidlech. Alence trvalo dlouho, než začala tvořit, protože se jí nechtělo dělat to, co si vylosovala, domluvila se však s ostatními, že by ráda dělala domeček. Prvně vypadala na to, že se začne vztekat a brečet, ale nabídla jsem jí ať se zeptá, zda by si chtěl někdo úkol vyměnit. Děti s ní souhlasily a Alenka se plně vložila do malby domečku, kde si sama namíchala barvu, která se jí líbila. Všechny děti se daly do práce, na kterou se plně soustředily. Z bílé krajiny vznikala krásná barevná plocha. Všimla jsem si, že jeden chlapec narušil Alenčin prostor, a to se jí moc nelíbilo „(...) *Pája mi to tady zničil*“ během chvílky si však poradila a nepovedenou část ihned přemalovala. I když se všechny děti rozmístily do celého prostoru archu, Pája se jen schoulil ke svému rožku, na kterém maloval kytičky, které si vylosoval. I když bylo dáno pravidlo být potichu, aby se nám skřítek neztratil. Pravidlo se nepovedlo udržet, děti si mezi

sebou podávaly barvy a povídaly si co malovaly. Když jsem se však zeptala Alenky, zda má dost barvy odpověděla mi „(...) *pšššt musíme být potichu at nám neuteče skššitek*“. Až plocha papíru byla barevná, děti byly tak nadšené, že vymýšlely, co by ještě měly domalovat. Do tvorby jsem dětem jinak nezasahovala a nechala je vyjádřit svou fantazii. Při ukončování Mareček potřeboval více času, aby mohl dodělat to co ho ještě napadlo, chtěl obrázek ještě víc vylepšit. Alenka si dokreslila veverku na pařezu, protože mě však tížil čas, musela jsem činnost ukončit.

Reflektivní dialog

Jako motivaci jsem dětem nabídla experiment s lentilkami a příběh o Barvičce, který poté následoval. Tato činnost se vztahovala k tématu, které potom pokračovalo skupinovou malbou krajiny, nebo cestičky k domečku. Děti se posadily směrem k obrazu. Vrátili jsme se zpět k tomu, co jsme společně tvořili. První otázka zněla, Jakým prostředkem jste dnes malovaly? Alenka: „(...) *Hukama*“

Mareček: „(...) *Luky*“

Beátka: „(...) *lukama je to dobly*“

Protože se děti začaly překřikovat, podala jsem jim skřítku a ten, kdo ho držel v rukou mohl povídat. Alenka: „(...) *tam jsem malovala hehelku, ktelá sedí na pažežu*“. Ptala jsem se jaká činnost se jim líbila nejvíce. Všechny děti jmenovaly výtvarnou tvorbu. Nejvíce je zaujala malba prstovými barvami a podle reakcí dětí se jim líbilo, jak si barvu mohly mazat na ruce. Ke konci dialogu jsem se ptala dětí, jak se cítily teď po dokončené práci. Pája, který se cítil ze začátku rozzlobeně, teď odpověděl, že se cítil rád, protože se mu povedly květinčky, které maloval, že pracoval se svým bratrem, kterému vysvětloval jak měl pracovat. Leoš odpověděl, že je mu bylo do pláče, protože musel pracovat sám. Vypozorovala jsem, že se většina dětí dorozumívaly samy, radily mladším kamarádům, jak pracovat nebo co měly udělat, většinou si spolu nabíraly barvu a společně ji pokládaly na papír. Protože bylo pravidlo, že musely být tiše, děti si během malování šeptaly, což vyhovovalo Pavlovi, který převážně komunikoval šeptem. Z toho jsem usoudila, že se mu práce líbila nejen proto, že měl u sebe bratra, ale také, že se komunikovalo podle jeho potřeb. Během výrazové hry vznikla velká barevná krajina, která oplývala spoustou barev. Malování prstovými barvami se jim zalíbilo tak, že bylo nutné děti nutit ke konci, protože nás tížil čas. Opět chtěly mít obrázek co nejkrásnější. Tato činnost vedla ke spolupráci, ke komunikaci a dorozumívání mezi sebou. Skřítkovu krajinu jsme společně vystavili do chodby, a děti se opět rády chlubily ostatním dětem jejich dílem, které malovaly jen rukama.

8.3.4 S hudbou je mi dobře

Skupina 6 dětí, z toho 2 děvčata a 4 chlapci

Cíle: Za pomoci hudby znázorňovat své prožitky výtvarným ztvárněním.

Rozvíjet přirozené vztahy mezi sebou a plně je prožívat.

Rozvíjet pohybové dovednosti ve vztahu k hudbě a výtvarnému umění.

Organizační forma: skupinové vyučování

Pomůcky: Tapetové lepidlo, vodové barvy, voda, štětce, čtvrtky tvrdého papíru A4, suchý pastel, nůžky, velký balící papír, pastelky, audio nahrávka-labutí jezero

Ledolamka

Pravé zimní ledové počasí nám krásně nahrávalo k tématu o zamrzlém rybníku. Před naší společnou artefiletickou hodinou, jsme se s dětmi byli podívat na školní zahrádku, kde se leskl po celé ploše zahrady trávník ledem, byla velká námraza a díky tomuto přírodnímu jevu jsme se přiblížili k činnosti, která děti čekala. Ledolamka byla zahájena hrou na „dva mrazy“. Dvě děti-dva mrazy mají zbarvené nosy na červenou a modrou. Na protější straně stojí ostatní děti. Mrazy vyslovují říkanku. „*My jsme dva bratři zmrzlí, jak se patří. Já mám nos červený, já do modra zbarvený. Kdo se mrazu nebojí, ať jen chvíli postojí.*“ Děti odpovídají: „*my se mrazu nebojíme běháme a dovádíme*“ Děti vyběhnou a mrazy je honí. Chycené dítě zůstane stát-je zmrzlé. Hra se neobešla bez veselého výskotu a radostného pobíhání. Do hry se zapojily všechny děti i Pavel, který se stále v předešlých hodinách ostýchal a většinou jen tiše pozoroval.

Motivační část

Před začátkem motivační části jsem otevřela ve třídě všechna okna dokořán a společně jsme si povídali pohybovou říkanku „toto zebe, toto zebe“, touto říkankou jsem chtěla navodit atmosféru mrazu. Dále jsme si zazpívali společně písničku „sněží, sněží“. Po hudební chvílce si děti sedly na zem a pozorně poslouchaly hádanky, které se vázaly k tématu. „celý bílý, celý ztuhlý, má nos z mrkve, oči z uhlí. Hledí smutně do kraje, ví že z jara roztaje“.

Eliška „(...) *sněhulák*“. „Bez barev a bez palety na zdech kreslí bílé květy. Jeden známý malíř, nechce ani halíř“.

Odpověď dětí: „(...) *talíř*“ „*štětec*“

V tuto chvíli jsem děti pobídla, aby se podívaly ven z okna. Hned padla správná odpověď „(...) *mráz*“. Děti si lehly klidně na zem a začaly poslouchat pohádku o Zamrzlém rybníku. Leoš nedokázal ležet v klidu, pořád se vrtěl a nedokázal se uklidnit, ostatní děti pohádku poslouchaly až dokonce. Položila jsem otázku „co se stalo s rybníkem?“ Odpověď dětí:

„(...) zamrzl“ „(...) byl tam led“ Chodíte na led? Převážně všechny děti odpověděly, že ano. Co chodíte na led dělat? „bruslit“ Kdo umí bruslit? „já, já, já“ Následovně mi děti ukázaly jejich bruslení. Nejvíce mě zaujal Pavel, který se po celou dobu činností nechtěl zcela zapojovat. Tuto část si s radostí užil, bruslil s dětmi po ledě, dělal piruety, poskakoval, a dokonce se usmíval a smál se na všechny strany. Při hudbě si prozpěvoval se zavřenýma očima a bruslil dle svých představ. Alenka mi ukazovala, jak jí to jde s rukama za zády, děti se předbíhaly a chlubily mezi sebou, aby mi ukázaly jejich schopnosti. Ke konci této části jsem se děti ptala. Jaké sporty se dají dělat na ledu? První odpověď byla „(...) bruslit“ „(...) klouzat“ žádné jiné sporty děti neznaly.

Výrazová hra

Dětem jsem v motivační části lehce přiblížila, na další část. Nejdříve si děti měly nakreslit pastelkami postavu s bruslemi, kterou poté vystříhly. Toto se nelíbilo Alence, začala se chytat za hlavu a našťvaně říkala: „(...) to já nechci já neumím stříhat“. Poté se vložila do kreslení a na vztek zapomněla a věnovala se práci. Pavel si vzal arch papíru, nakreslil, kolečko a říkal, že to má hotové. Ihned jsem zasáhla a řekla dětem, že kresba měla být vybarvená a měla obsahovat i brusle. Pájovi se do této činnosti očividně nechtělo a nebyl sám, kterému se tato část nelíbila. Když jsem chystala vodní hladinu na další činnost. Leošek se ptal „(...) je co to je? To je voda, která je zmrzlá, na co to je?“ Během kreslení postav jsem si k sobě vždy zavolala jedno dítě a spolu jsme stříkaly vodovými barvami na vodní hladinu, kterou poté jemně promíchaly a natiskly na tvrdý papír. Tato práce symbolizovala, zamrzlou hladinu rybníku. Čtvrtku papíru jsme nalepili na velký balící papír a společně jsme ze všech čtvrtek vytvořili zamrzlou hladinu rybníku. Při práci s vodní hladinou děti byly zaujaté a neskrývaly radost z toho co jim vyjde na papír. „(...) to jsem nikdy nedělal“ „júúúúúú“ „to jsem nečekal“. Reakce dětí mě velmi potěšily, že si vlastně vyzkoušely něco nového a že je tento experiment velmi nadchl. Když pracovala s hladinou Alenka, byla u toho velmi zbrklá barvu rozstříkala po celém stole a po zemi, nechtěla si nechat vysvětlit, jak musí pracovat. Bylo nutné ji lehce brzdit a pomalu jsemi vedla k tomu, že to nebyla zimní bouře, ale klidnou zamrzající hladinu. Přesunuli jsme se k zamrzlému rybníku, který hrál všemi zimními barvami. Děti si na zhotovený led nalepily postavičky, které si vystříhly a při poslechu hudby „labutího jezera“ suchým pastelem kreslily (bruslily) uvolněnými tahy po hladině rybníku. Tahy pastelů znázorňovaly stopy bruslaře. Leoš měl při hudbě zavřené oči a jen se nechal vést rukou, kroužil stále kolem své postavičky. Pavel se zprvu nevyjadřoval, díval se na ostatní, co při hudbě dělaly a pak se připojil. Mareček si k hudbě zpíval. Alenka byla prvně našťvaná, že si pastelem nechtěně počmárala postavičku, pomohla jsem ji pastel

z postavičky setřít a ona mohla následovně začít kreslit stopu bruslaře. Děti byly při hudbě uklidněn, usoudila jsem, že si bruslení při hudbě velmi užily. Nabídla jsem jim, že mohou pastelem přejíždět i přes jejich barevné výkresy, nikdo však toho nevyužil. Mareček „(...) *já šl to nechci ničit*“.

Reflektivní dialog

Po úspěšném bruslení jsme si sedli kolem našeho společného zamrzajícího rybníka a společně jsme zhodnotili naši práci. Byl zahájen reflektivní dialog přímo nad prací zamrzlého rybníka. Ledolamka byla orientována k aktuálnímu období zimy, kdy jsem dětem nabídla pár aktuálních hádanek, týkající se tohoto období. Dále jsem využila k motivaci, bruslení na ledě a povídání si o tom jaké další různé sporty se dají na ledě provádět. Abych mohla pokračovat dále ve výrazové hře chtěla jsem docílit toho, aby děti měly poznatky o tom, jak vypadá zamrzlá hladina jezera. Toto jsme si společně předvedli bruslením a příštím rozhovorem. Přesunuli jsme se ke stolku, kde byly nachystané pastelky, nůžky a papír. Děti měly za úkol kreslit postavu na bruslích. Podle reakcí dětí je část kreslení nebavila, a tak se snažily obrázek co nejvíc odbít. Poté ale následovalo malování na vodní hladině, která děti hned zaujala. Malbu na vodní hladině si zkusil každý zvlášť a já jsem během jejich tvoření jen sledovala jejich zájem nad tímto experimentem. Jen Alenka potřebovala trochu usměrnit, neboť stříkala barvy po celé třídě. U všech dětí jsem zpozorovala nadšení a radost z něčeho nového. Každý si svou hladinu nalepil s postavou na balící papír a u svého obrázku seděly a čekaly na další část. Rozdala jsem dětem modrý suchý pastel a za poslechu hudby vyznačovaly stopu bruslaře. U některých jsem viděla, jak vedly stopu se zavřenýma očima a jak vnímaly melodii hudby. Svou stopu vedly pomaloučku, lehounce, ve většině případů tak, aby si nepokreslily svůj obrázek. První otázka: „jak se ti kreslilo při hudbě?“ Odpověď dětí: „(...) *dobře*“ „(...) *senzačně*“

Alena: „(...) *mě špatně, protože sem chtěla syšet kyp o mesid*“

Eliška: „(...) *dobře*“

Leoš: „(...) *mě ta hudba, byla stlašně hezká, to bylo doblý*“

Pavel: „(...) *bruslení*“

Davídek: „(...) *mě se cítilo skvěle*“

Mareček: „(...) *mě se kreslilo dobře*“

Co se vám nelíbilo?

Alenka: „(...) *stčihání*“

Pavlík: „(...) *kreslení panáčci*“

Davídek: „(...) *panáčci*“

Co se vám líbilo?

Leošek: „(...) mě se líbilo tady tohle“

Davídek: „(...) tady tohle malovat“

Alenka: „(...) mě se líbilo šecker“

Alenko i pohádka se ti líbila? „(...) my jsme měli pořádku? já jsem ji nesyšla“

Alenka mi na odpovídala na otázky z pohádky, práce Alenku tak zaujala, že na pohádku úplně zapoměla. Co se vám nedařilo? Téměř všechny děti odpovídaly, že se jim nedařilo kreslení panáčka. Průběh výrazové hry probíhal ze začátku nesměle, ale pak se vše rázem změnilo a u některých jsem viděla údiv nad prací, kterou dokázaly.

8.3.5 Jaký jsem kamarád

Skupina dětí 12, 6 předškoláků, 6 tříletáčků, z toho 2 děvčata a 10 chlapců

Cíle: Schopnost sledovat své chování i ostatních, za pomoci papírových kreseb využít fantazii a představivost.

Posilovat přirozené poznávání zvědavosti, zájmu a radosti z poznání.

Organizační forma: skupinové vyučování

Pomůcky: příběh o Sněhulákovi, odpadový materiál – papír, zmačkaný papír, pol. Koule, velké lego, dřívka, různý materiál, vodové barvy, sněh, táč, štětce.

Ledolamka

Zasněžené dětské hřiště nám napomáhalo k činnosti, které se věnovalo sněhulákům, jelikož se třída Motýlci (předškoláci) v předešlé hodině věnovala sněhulákům, chtěla jsem na toto téma navázat a pokračovat v průběhu činnosti. Svou hodinu jsem začala opět ledolamkou, na kterou se děti vždy těšily nejvíce, protože jsem vždy přišla s něčím novým a neopakovatelným. Před samotným hraním jsme se rozcvičili pohybovou říkankou „Chumelenice, Rampouch“ Dále pokračovala hra s názvem „Co se změnilo?“ „*dvě děti si obléknou část zimního oblečení-čepici, rukavice, šálu: 1 dítě odchází z místnosti, na zimním oblečení něco změníme, schováme a dítě za dveřmi má za úkol zjistit co se změnilo.*“ Do hry se zapojily všechny děti a při hře byly soustředěné, a klidné, děti se příjemně pobavily.

Motivační část

V motivační části jsem se věnovala příběhu o sněhulákovi. Děti ležely na zemi tak aby jim to bylo příjemné a se zavřenýma očima naslouchaly příběhu, který jsem jim předčítala. Před vyprávěním bylo dáno pravidlo, že nikdo nesměl během příběhu otevřít oči ať se děje co se děje. Děti odpočívaly a naslouchaly příběhu. Mladší děti vydržely se zavřenýma očima,

předškoláci však byli zvědaví a pravidlo nedodrželi. Po příběhu následovalo ticho a děti jen ležely a odpočívaly, začala jsem zpívat písničku *„sněží, sněží“* a druhá paní učitelka hrála na klavír. Během písničky jsem pohazovala po dětech zbytky skartovacího papíru, který symbolizoval sníh. Děti okamžitě vyskočily a sníh po sobě pohazovaly, poté přibyly zimní koule z papíru a následovalo krásné zimní koulování se sněhem. Hra se neobešla bez radosti a výskotu dětí. Po příjemném zážitku jsme si všichni sedli na paty do kruhu a vysvětlila jsem co nás dále čeká. V první řadě jsem podala otázku. „Co všechno můžeme dělat se sněhem?“ Odpovědi dětí: „(..) *dělat koule*“ „(..) *stavět sněhuláky*“ „(..) *anděla*“ zeptala jsem se na druhou otázku, „děti, myslíte si, že se dá na sníh malovat?“ Odpověď dětí: „(..) *ne*“, „(..) *ne to nejde*“, když jsem se zeptala proč to nejde. Nikdo neodpověděl. Touto otázkou jsem děti připravila na další výtvarnou činnost, která bude ukončovat výrazovou hru.

Výrazová hra

Během motivační části jsem dětem lehounce přiblížila, co se bude dít v následující části. Předem jsem nachystala různý materiál, který mohly děti využít k dané tvorbě. Na zemi byla přichystána dvě velká bílá plátna, která představovala bílou krajinu a na kterou měly děti vytvářet sněhuláka o celé velikosti plátna. Děti se před činností měly rozdělit do skupinek. Toto se nelíbilo Alence, která začala plakat a bít se do hlavy, měla strach, že si ji nikdo nevybere a že s ní nebude ten, koho chtěla. Určila jsem ji však jako kapitánku, protože byla nejstarší a hned se rozesmála. V druhé skupince byli sami chlapci. Děti si kamarády do skupinek vybíraly samy, to hned poukazovalo na to, kdo je čí kamarád. Velmi mě však zaskočilo, že Pavla si nikdo nevybral, proto jsem ho rázem přiřadila k Alence. Kapitáni si především vybírali mezi tříletými dětmi a své vrstevníky nechaly až ke konci. Skupinky přistoupily ke svému plátnu a přemýšlely, nad tvorbou sněhuláka. Děti měly na výběr mnoho různého materiálu. Alenčina skupina si vybrala dřevěná dřívka, skupinka Leoše si vybrala velké lego, při kterém hned Martin řekl: „(..) *to bude robo sněhulák*“. Já jsem se stala pozorovatelem a sledovala jsem, jak děti tuto hru prožívaly. Několikrát jsem musela zdůraznit pravidlo, že sněhulák musí být velký jako plátno. Děti jej dvakrát předělávaly. Alenka před zahájením opět začala plakat. Když jsem se jí zeptala, co se děje. Tak mi odpověděla: „(..) *já mám strach to skádat, že se mi to nepodaří*“ a *já si chci háť a nechci to dělat*.“ Nechala jsem tedy možnost, že se může jen dívat a sledovat, co ostatní děti dělají. Během chvilky se zvedla a šla tvořit se svou skupinkou. Nepokračovala ale ve tvorbě společného sněhuláka, ale šla si dělat sněhuláka zvlášť, do její tvorby jsem ji nezasahovala, sledovala jsem ostatní děti, jak si s tím poradily. Toto se nelíbilo Marečkovi. „(..) *Aleno, nám to kazíš, takto se to nemá dělat, Máme mít jenom jeden sněhuák*“ *„Běž pryč“* Alena začala

plakat. Marek ji dal do ruky kouli, přestala plakat a vzápětí se pustila do práce. Pavel se nijak opět nevyjadřoval, plnil si svou část práce, kterou mu zadal Marek a pozoroval ostatní. Předškoláci taky velmi pěkně zapojily do hry mladší děti, kterým říkaly, co mají dělat, tato práce však netrvala dlouho, Alena se přestala soustředit na práci a šla si s Beátkou hrát. Zde jsem, ale zasáhla do procesu a tříleté děti jsem poslala pryč, aby se děti mohly dále věnovat své práci. Ve skupince, kde měla být vedoucí Alena, převzal „velení“ Marek a diktoval ostatním co mají dělat. Marek: „(...) *já chci mít sněhuákahežčího, než má Leo*“. Děti se samy dohodly na tom, že si dají závod o nejhezčího sněhuláka, což jsem brala jako možnou motivaci mezi sebou. Skupinka Leoše nevěděla jak pokračovat v práci, chlupci ze začátku sledovali skupinu Alenky, podle které se odpíchli. Poté se snažili mezi sebou, co a jak vylepšit. Leoš se při práci velmi ztrácel, nevěděl, co dělat, vedl ho Martin. David měl zase strach něco někam dát, aby to neudělal špatně, chvíli je vedl Martin, ten se během chvíle na práci přestal pevně nesoustředit a začal dělat u činnosti všelijaké posunky a zvuky, což se potom klukům vůbec nelíbilo. Při otázce. Jestli posunky patří do procesu tvorby Martin odpověděl: „(...) *to je robloxu jako ten sněhulák*“. Až měli sněhuláci tvar, děti si jej dle své představy vyplnily sněhem, který ležel na hromádce na zemi (papír a polystyrenové koule). Až byly sněhuláci plně hotoví, přemístili jsme se všichni ke stolečku, kde byl na tácech nachystaný pravý sníh vodové barvy a štětce. „Děti, co je to bílé na stole?“ „(...) *to je sníh*“. Zopakovala jsem ji ještě jednou otázku, která zněla již v motivační části. „Dá se na sníh malovat?“

Martin: „(...) *nedá se malovat, protože to nejde*“

Alena: „(...) *je to studený*“ „*Není to papír*“

Vzala jsem do ruky štětec nabrala s ním vodovou barvu a názorně jsem ukázala dětem, tuto možnost. Děti byly zaujaté

Leoš: „(...) *ty brd'o*“

Marek: „(...) *to jsem ešte neviděl*“

Alena: „(...) *to je kása*“

Každý si vzal štětec a zkoušely sníh vybarvovat. Děti tiše pracovaly a vnímaly, jak se barva vpíjela do sněhu. Udivovalo je, že se na sníh dalo malovat. Dle mého názoru byla tato činnost pro ně nejatraktivnější. Poznaly něco nového a neobvyklého. Pavel si práci také velmi užil a s napětím sledoval, vpíjení barvy do sněhu. Po chvílce jsem děti vyrušila a zeptala se jich, zda je možné dát tento barevný sníh na výstavku. Odpověď dětí mě překvapila, protože všechny děti odpověděly, že ano, že obrázek ukážou mamince. Zkusila jsem je tedy navést jinak. „Děti podívejte se ven z okna, co se stalo se sněhem?“

Alena: „(...) je z něj voda“

David: „(...) roztál“ *A proč ten sníh taje?*

Marek: „(...) svítí tam sluníčko“

Leoš: „(...) je tam teplo“ *„dobře, a teď se podívejte, na tento sníh, který vybarvujeme, tento sníh je taky pravý, myslíte, že vydrží tady ve třídě, než přijde maminka?*

Alena: „(...) nevydrží“.

Reflexní dialog

Po barevném ztvárnění sněhu jsme si šli sednout k našim dvěma sněhulákům, kteří byli postaveni z různých materiálů. Než jsme se usadili a začali si povídat o naší tvorbě. Zeptal se Marek, který sněhulák je nejhezčí. Odpověděla jsem, že oba sněhuláci jsou krásní, že se moc povedli a za takovou skvělou spolupráci je musím všechny pochválit. První otázka: „Co se ti nejvíc líbilo na dnešním tvoření?“ U všech dětí zněla jedna stejná odpověď a tou byla, práce se sněhem a stavění sněhuláka. Pavel se podle výrazu vůbec nechtěl vyjadřovat, jen krčil rameny a potichu řekl „(...) sníh a dřevo“. Co se ti nelíbilo?

David: „(...) mě se nelíbilo, že jsem musel dělat ruce sněhulákovi.

Marek: „(...) mě se nelíbilo, že Alena: se mi pletla a házela sníh.“

Alena: „(...) mě se nelíbil stavění sněhuáka, jsem nevěděla jak, ale pak se mě to líbilo“

Martinse během dialogu pořád vrtěl a vyrušoval ostatní kamarády, vůbec nesledoval, co se dělo. Rušil ho poházený sníh, který ležel na zemi a s ním si hrál, nedokázal udržet pozornost. V reflektivním dialogu se děti vyjadřovaly nad tím, co prožívaly v průběhu výrazové hry. Zvolila jsem netradiční činnosti, které pro děti byly velice lákavé. Hru jsem opět zvolila jako skupinovou práci, která byla zaměřená na komunikaci mezi sebou. Líbila se mi spolupráce ve skupince Alenky, kde si Mareček poradil s problémem. Když Alena přestala pracovat, sám převzal ve skupině velení a nabídl Aleně další alternativu co může dělat. Pavel dostal ve skupině úkol a ten plnil, tak jak si Marek přál. Ve druhé skupině, kde byli samí chlapci, jsem pozorovala, že chlapci nevěděli jak pracovat. Trvalo dlouho, než se dali chlapci do práce, a to především při mém zásahu, kde jsem se snažila chlapcům pomoci. Ve skupině chlapců jsem měla zařazeného „intaktního“ chlapce. S myšlenkou, že by skupinku vedl. Opak byl pravdou a sám si neporadil. Děti ve skupinkách vyrobily dva velké sněhuláky využily své kreativity a sněhuláky vytvořily z různých materiálů, které měly po ruce. Svou práci hodnotily jako vydařenou. Ovšem odcházely s největším zážitkem malování na sníh.

8.3.6 Proč se staráme v zimě o živé tvory?

Skupina dětí 6 z toho 2 dívky a 4 chlapci

Cíle: Vytvářet citové vztahy a plně je prožívat.

Rozvíjet úctu k životu ve všech formách.

Posilovat prosociální chování k ostatním.

Utvářet vztah k živým tvorům.

Organizační forma: skupinové vyučování

Pomůcky: výkres A3, temperové barvy, štětec, dřívka, různé stavebnice, kusy látek, různý materiál, víčka, kolíčky

Ledolamka

Na zemi byla rozprostřená bílá látka, která symbolizovala zasněženou krajinu. Dříve než jsme začali, opět jsme se společně přivítali a povídali si, jak jsme se cítili. Opět byly k dispozici obrázky lidských tváří s různými emocemi.

Alena: „(...) *já se cítím takto*“

Já: a to je jak?

Alena: „(...) *no přecedobže*“

Marek: „(...) *„já mám bolavou havu“*“

Pavel: „(...) *se mi chce smát*“.

Téměř všechny děti se shodly na dobré náladě a tím jsme mohli zahájit naši společnou hru. Prvně jsme se společně protahovali, zahráli jsme píseň „*Huboval vrabčák na zimu*“ kdy při rytmu hudby poskakovaly po třídě a představovaly vrabčáky. Nechala jsem děti v roli ptáčků a zahráli jsme si hru „kdepak ty ptáčku hnízdo máš?“ Děti si vzaly podsedačky a rozmístily je do tvaru kruhu. Když hrála písnička „kdepak ty ptáčku hnízdo...“, děti létaly s rukama na ramenou a mávaly lokty okolo podsedáků. Když hudba přestala hrát děti usedly do hnízda (podsedák). „na hlídače“ jedno dítě bylo hlídačem a ostatní děti představovaly vrabce. Hlídač se posadí nebo si lehnul a zavřel oči. Děti představující vrabce se pomalu blížily k hlídači a „zobaly zrní“ dřeply si a špetkovitým úchopem d'obaly do země. Přitom povídaly básničku: „hlídač usnul na lavici, všichni vrabci na pšenici, až se zrní nazobáme, na hlídače zavoláme“ „Hlídači vstávej!“ Hlídač se probudil a honil vrabce. Koho chytil ten se stal hlídačem. Hru se opakovala, dokud nezůstal jediný vrabec. Cílem hry bylo vcítění se dětí do pocitů ptáčků v zimě a vyjádření svých reakcí.

Motivační část

V této části jsem dětem nabídla příběh „O ptáčcích“ Děti byly odpočaté a naslouchaly příběhu se zavřenými očima a představovaly si děj, který v pohádce probíhal. Alena se stále hýbala „(...) *já se nemůžu soustředit*“. Po přečtení příběhu jsem nechala děti stále ležet a na klavír jsem zahrála píseň „bude zima, bude mráz“ která téměř navazovala na příběh. Alena si sedla a začala zpívat, potom se přidal Leoš a Martin. Poté jsem si sedla k dětem na zem a povídali jsme si co se v příběhu odehrávalo., O čem byla pohádka? Alena: „(...) *o ptákách*“ Kde berou ptáčci v zimě potravu? Marek: „(...) *v krmítkách, my tam dáváme semínka*“ Leoš: „(...) *my nemáme krmítka*“ Jak kluci s tatínkem vyrobili krmítka pro ptáčky? Marek: „(...) *šroubovali dřevo a hřebík*“. Přesunuli jsme se ke stolečkům, kde byly připravené pomůcky k malbě. Děti měly za úkol namalovat takového ptáčka, kterého by chtěly vidět u svých krmítek. Alena: „(...) *já to neumím dělat*“. Leoš: „(...) *a jak má hypadat?*“ I když se dětem do malování nechtělo myslím, že se malba velmi povedla.

Výrazová hra

V ledolamce si děti zahrály na ptáčky, připomněli jsme si společně co vše bychom měli pro ptáčky dělat, aby přežili, krutou zimu. Otázka: poznáte a umíte pojmenovat ptáčky, kteří k vám létají? Marek: „(...) *sýkorka*“ Leoš: „(...) *vlána*“. Jestlipak víte, kdo děti, nosil ptáčkům do krmítka ptačí zob? Co kdybychom našim ptáčkům, také vytvořili krmítka? Hlasité odpovědi ano, ano naznačovaly dostatečnou motivaci a šli jsme všichni tvořit. Na zem jsem nachystala různý materiál, z kterého děti vyráběly krmítka pro své ptáčky. Dřív, než jsme začali krmítka tvořit, zeptala jsem se dětí, jaké to ptáčky namalovaly.

Marek: „(...) *já kleslil sykolku*“

Martin: „(...) *já mám soka*“ Co to myslíš Matěji? Kosa?“ *jo, já dělal kosa, ten mám na zahradě*“ Leoš: „(...) *já nevím, to je ptáček*“

Alena: „(...) *To sem malovala tady, toho ptáčka, čelnýho*“ A jak se jmenuje? „*to je asi vlána*“. A co myslíte, že těm ptáčkům chybí? Podle příběhu, který jsme si četli?

Leoš: „(...) *Klmitko*“

Marek: „(...) *Ale já ho tam namaoval*“.

Děti si mohly vybrat z jakého materiálu budou svá krmítka pro ptáčky tvořit. Alence se dnes nechtělo tvořit byla unavená a neměla svůj den. Proto jsem ji nabídla ať si na chvíli sedne a dívá se, jak děti staví své domečky. Alenka se za chvíli zvedla a šla si svoje krmítka stavět. Podle mého názoru spíše nevěděla, jak začít, proto se musela podívat, jak pracovali ostatní. Každý si vybral materiál, z kterého poté stavěl. Mareček byl kreativní a využil od každého materiálu něco, jak dřívka, stavebnice i kusy látek. Při hře byl velmi tichý a své dílo si náležitě užíval. Leoš také chvíli seděl a pozoroval Marečka, jak pracuje, podle něho navázal

na svou práci, a i on práci dokončil. Alenka se začala vztekat, že ji vzal Martin dřívko, které si chtěla vzít, stoupla si, zkřížila ruce a otočila se všem zády. Při této reakci jsem Alence ukázala v okně letícího ptáčka, ona se utíkala podívat. Řekla jsem jí, že hledá krmítko, které stavěla a dala se do práce. Pája se dnes nijak nevyjadřoval, byl celou dobu tichý a plnil dané úkoly. Nenutila jsem ho do řeči, protože vím, že když měl náladu tak se sám dokázal rozprávět. Martin seděl vedle Leoše, kterého stále popichoval, byl rozjařený a narušoval tvorbu dětí, kterým se jeho hlasitý smích nelíbil. Až měly děti krmítka hotové, vložily si do nich své výkresy.

Reflektivní dialog

Posadili jsem se do kruhu kolem krmítek a vrátili jsme se zpět k tomu co jsme tvořili. K rozhovoru jsem použila kamínek, který si děti posílaly a každý tak mohl říct, co se mu na předešlé části líbilo a co ne. Děti si prvně skákaly do řeči. Musela jsem zde zasáhnout a připomenout jim, že vždy mohl mluvit jen ten, kdo držel kamínek v ruce. Ostatní jen mohly naslouchat svému kamarádovi jak se mu práce dařila nebo jak se při práci cítil. Nikomu se přece nelíbilo, když někdo někomu skákal do řeči. Alena: „(...) *já to nedělám*“ „(...) *já taky ne*“. Děti hodnotily především to, co se jim líbilo a tou byla hra na „Hlídače“ Leoš: „(...) *já jsem tady utíkal a Mareček mě chytnul*“ Alena: „(...) *já jsem nechtěla dělat krmítko a pak se mi to líbilo*“ Prvně jsem si myslela, že Alenka začne mluvit o své reakci, když jí Martin vzal dřívko, ale myslím, že už na to zapomněla. Při tvorbě krmítek děti byly samostatné a opět využily všeho různého materiálu. V průběhu hry si pomáhaly, půjčovaly si různé věci a komunikovaly mezi sebou, kdo má jaké krmítko. Ke konci dialogu jsem dětem navrhla ukončovací hru, kterou jsme si společně zahráli. „*Ďob a Zob*“ na zemi byly vysypané polystyrenové tvary, které představovaly ptačí zob. Každé dítě si vzalo kolíček, kterým uchopoval polystyrenové tvary a dávaly je do svého krmítka. Děti si s učitelkou říkaly říkanku: „*Ďob a d'ob, zoby zob. Zrníčka nám ještě hoď! Bude zima velký mráz. Můžeme zítra přijít zas?*“ Učitelka: „*ptáčci zobou zrníčka, raduje se Alena, Martin, Leoš, Marek, Pavel – děti vyslovily teď a podle rychlosti se shromáždily u hromady pol. tvarů a kolíčkem po jednom přenášely zob do svých krmítek. Touto hrou jsme se společně rozloučili a děti končily tuto činnost s radostí a spokojeností. Děti povídaly ostatním dětem o svých zážitcích z tvoření, o svém výtvarném díle a především o tom proč je dobré mít na zahrádce krmítko pro ptáčky.*

8.3.7 Já a můj domov

Skupina dětí 6 z toho tři dívky a tři chlapci

Cíle: Zachytit své prožitky pomocí výtvarného projevu, podpořit tvořivost, představivost a fantazii.

Rozvíjet schopnost žít ve společnosti ostatních lidí.

Organizační forma: skupinové vyučování

Pomůcky: demonstrační obrázky, různý dřevěný materiál

Poslední den jsme se opět sešli v kruhu, i když se skupinka lehce změnila, zvolila jsem aktivitu z předešlého dne a tou byla, pokus o vyjádření své nálady. Dnes se nenašel nikdo, kdo by měl špatnou náladu, nebo kdo by měl nějaký problém se vyjádřit. Dále jsem navrhla novou hru „Sochy“ která spočívala v tom, že se děti pohybují po prostoru jako živé sochy, podle vlastního uvážení. Po daném pokynu „teď se proměňte v rytíře, medvědy, čarodějnice, žabky,“ se děti mění. Hra děti velmi rozveselila. Hru si nepatříčně užily a po třídě byl slyšet jen výskot a smích. Poté jsem si s dětmi sedla do komunitního kruhu a tiše jsme vyčkávali na to, co nás čekalo dál. Děti byly klidné, a tak jsme se mohli připravit na další výtvarnou činnost.

Motivační část

V tomto úseku jsem doprostřed kruhu předložila různé obrázky zvířat, lidí, květin, pastelek. Obrázků bylo dostatečně, každé dítě si mohlo vybrat ten, který ho oslovil. Leoš: „(...) *na co to je?*“ „(...) *to je pejsek*“ „(...) *tam je policajt*“ děti si sdělovaly co je na obrázcích. Nechala jsem děti si obrázky prohlédnout. Zeptala jsem se co si myslely, k čemu obrázky sloužily. „(...) *povídat si?*“, (...) *nevím*“. Pomaloučku jsem děti naváděla otázkou, aby mi odpověděly, s kým doma bydlí.

Alena: „(...) *já mám tatku, mamku a bášku*“

Leoš: „(...) *já bydlím s mamkou a tatkou a Nikolka a Milánek a babička a dědem taky bydlím, někdy*“

Pavel: „(...) *já mám báchu*“.

Poté jsem děti motivovala otázkou, co kdybychom těmto různým věcem vytvořily domeček? Každé dítě, které mělo vybraný obrázek položily před sebe na zem, Dětem jsem dala pravidlo, že musí dát obrázky tak aby domečky, které postaví znázorňovaly vesnici. Dále děti sdělovaly, čím je obrázek zaujal a proč si ho vybraly.

Výrazová hra

Donesla jsem různý dřevěný materiál. Protože už jsme s dřívky několikrát pracovali, děti věděly, co následuje. Děti vybíraly různá dřívka, kostky a dle svého uvážení začaly tvořit příbytky pro své obrázky. Materiál byl na jedné hromadě a děti si pro něj musely odbíhat, začaly stavět domky, které realizovaly dle své představy. Marek: „(...) *já ho postavím jako*

je náš dům“ „Já mu udělám střečku“ Alenka si vybrala obrázek se zvířátkem, prvně se na obrázek dlouho dívala a přemýšlela, jak domeček postaví. Po rozmyšlení postavila kostky kolem dokola a tvrdila, že to je v zoo jako ohrada. Když se ale podívala k Marečkovi, kde viděla že má na domečku komín, přiložila si ke svému domečku také komín, aby si mohly zvířátka v zimě zatopit. Martin si stále nevěděl rady, jak domeček postavit, neustále pokukoval po Markovi, který se již chýlil ke konci a domeček již akorát upravoval. Poté přemýšlel, co a jak dál položit, nakonec domeček postavil a byl s ním spokojený. Mareček si u stavění domečku prozpěvoval. Vybral si obrázek pejska, kterého by si hodně přál, a proto mu musel udělat krásný domeček, aby mu neutekl a měl se dobře. Jak Mareček tvrdil. Adélka postavila domeček se střechou a zahrádkou a vybrala si obrázek rodiny, která podle ní znázorňuje její maminku, tatínka, a sestru, jak jsou všichni spolu na výletě. „(...) *a je tam krásně, protože svítí sluníčko a jsme veselí“*. Pája zvolil klasický domeček se střechou, u tvoření se nijak nevyjadřoval mlčky si stavěl a poté jen pokukoval po ostatních. Vybral si obrázek květin. Až děti měly domečky hotové a bylo ještě dostatek času, navrhla jsem jim, zda bychom si k těm domečkům ze zbytků dřívěk, které zůstaly na hromádce, neudělali cestičku, která by vedla by vedla přímo k naší vesnici. Děti se výzvy chytily a začaly si stavět cestu z dřívěk po celém prostoru třídy. Děti se spojily a vznikla samostatná skupinová práce, kterou vedl Mareček, ostatní děti ho poslouchaly. Alenka si však chtěla vést cestu jinak, ta však zasahovala do Marečkovi práce. Já jsem jen pozorovala, jak si svůj problém vyřešil, protože se hned Alenka začala bít do hlavy, že to tak nechce a ostatní děti se přidaly k Marečkovi. Martin: „(...) *Andrejo nech toho, my to chceme tak“*

Leoš: „(...) *mě se nechce už“*

Nakonec si Alena sedla na pohovku a sledovala, jak si děti tvoří cestičku, z které se poté stala dráha.

Reflektivní dialog

V kruhu jsme si povídali o tom, jak se nám pracovalo s daným materiálem. Opět byl k dispozici kamínek, který určoval, kdo mohl mluvit. Všechny děti odpovídaly na to, že se jim práce líbila a že se jim líbilo všechno. Nejvíce se jim líbilo, že z cesty, kterou stavěly si vytvořily dráhu a koulemi se dostávaly do domečku. Při tomto procesu jsem děti nechala a sledovala jsem, jak si tuto chvíli užívaly. Přišlo na řadu další sdělení o obrázcích, které si děti vybraly do tvorby domečků. Většinou děti odpovídaly ze svých zkušeností, co mají doma, ale také se tu mimo jiné objevily i touhy jako

9 EVALUACE VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ

Výtvarné činnosti jsou evaluovány mou osobou a vedoucí paní učitelkou, která se v artefiletické hodině účastnila jako pozorovatelka. Evaluace jsem rozdělila do dvou kategorií. V první kategorii jsem evaluovala svůj průběh artefiletických činností a v druhé jsem použila evaluaci vedoucí paní učitelky.

9.1 Autoevaluace artefiletických činností v mateřské škole

Ze začátku realizace činností jsem k činnosti byla spíše skeptická, z důvodu, že práci nezvládnou, nebo že se mi práce nepovede podle mých představ. Postupem času, ale strach vymizel a činnosti jsem si s dětmi velmi užívala, mohu tedy říct, že s realizací výtvarného činností jsem spokojena. Činnosti byly zvoleny adekvátně k věku k dětem a byly realizovány v souladu s TVP, abych nenarušovala, nikterak výuku druhé paní učitelky. Díky menšímu počtu dětí jsem měla možnost více reagovat na komunikaci dětí mezi sebou a sledovat průběh těchto činností. Artefiletických činností se zúčastnily děti s podpůrným opatřením a když bylo potřeba doplnit skupinku, doplnila jsem ji o další „intaktní“ děti. Ve své skupince jsem měla tři děti, které neměly žádný vztah k výtvarnému projevu, vždy když měly něco tvořit v běžné hodině výtvarné výchovy, přistupovaly k činnosti znechuceně a nechtělo se jim nic dělat. Mohu však tvrdit, že během artefiletických činností za mnou děti běhaly a ptaly se kdy spolu opět půjdeme tvořit. Toto jsem považovala za velmi příjemnou zpětnou vazbu, která mě motivovala stále k lepším návrhům činností. Jeden chlapec, se ze začátku velmi špatně zapojoval do uvítacích her, plakal, nelíbilo se mu mluvit před ostatními dětmi. Ke konci činností se však krásně rozmluvil v uvítacích hrách si velmi užíval a uvolnil své pocity. Chlapec do ničeho nebyl nucen, sám zjistil, že se nemusí ničeho bát, a tak se začal pomalinku zapojovat. Dívka, která se vždy při běžné výuce vztekala a bila se do hlavy, protože se jí něco nedařilo, nebo ničila svoji tvorbu, v těchto činnostech navazovala s ostatními kontakt, nebo se nechala vést ostatními dětmi. Stalo se, že se párkrát zasekla, chtěla začít plakat, ale komunikace mezi dětmi byla tak úžasná, že svůj hněv zvládla. Mohu citovat jednoho chlapce, který ji při nějakém problému řekl „*Alenko neboj já ti pomůžu*“ dívka hned změnila pohled, zapomněla na svou potíž a pokračovala dál. Všechny činnosti byly závislé na spolupráci kolektivu a dorozumění se v něm, proto taky nebylo možné, aby dívka svoji práci nějak zničila, spíše si ji mohla vylepšit. Také bych chtěla zmínit chlapce, který pochází ze sociálně slabé rodiny, tento chlapec si všech činností velmi užil a práce ho upoutala na tolik, že se nemohl dočkat další práce. Snažil se mít všechno skvělé, ve skupině

vedl ostatní, jak mají pracovat, nebo jim pomohl při nějaké překážce. Ve své práci jsem viděla pokroky dětí při komunikaci a spolupráci. Tento projev mě vedl k tomu, vymýšlet stále složitější činnosti, na upoutání a soustředění. Snažila jsem se činnosti dělat pestřejší a zajímavější. Na dětech bylo znát, že byly odreagované a domnívám se, že si děti byly blízké. Děti v průběhu těchto činností byly značně ponořeny do své práce a nebylo třeba do jejich tvorby moc zasahovat. V činnostech se mi podařilo u dětí zapojit fantazii, komunikativnost a kooperativní schopnosti. Ke konci výrazových her následoval reflektivní dialog, který byl reflexí zážitků dětí z celé činnosti, téměř vždycky mi děti reflektovaly jen tu poslední činnost(část), kterou tvořily. U artefietických činností jsem děti viděla zaujaté, upoutané a soustředěné a jejich výrazy při tvoření experimentu byly pro mne výsledkem správně odvedené práce. Musím především pozitivně hodnotit spolupráci, při které děti mezi sebou musely komunikovat a dokázaly si poradit s problémy, které v průběhu práce nastaly, nebo si musely poradit, když se někomu nechtělo pracovat. Myslím si, že mé stanovené cíle byly naplněny u většiny dětí. Mohu říct, že artefietické činnosti by měly být zahrnuty do běžné výuky, protože se děti dokážou uvolnit, spolupracovat a odvázat se, především komunikovat mezi sebou. Časové vymezení bylo cca 90 minut, podle mé zkušenosti je málo, při reflektivním dialogu jsme museli končit dříve a nebylo dostatek času se vyjádřit a ukončit naši hru.

9.2 Evaluace paní učitelky v mateřské škole

Hodnocení výtvarných činností Jany Kafkové s vybranými dětmi s podpurnými opatřeními

Cíl: zaměřit se na prožitek a zážitek během procesu celé tvorby

„Všichni se potřebujeme zahřát“

Navození prožitku: PH – honička „Na barevné listí“ rozhovory s obrázky podzimu – barvy podzimu, oblečení, listnaté a jehličnaté stromy, jejich změny

Činnost: skupinové nanášení lepidla s různými pomůckami, lepení různých přírodních materiálů, obléknutí stromu do šatů na školní zahradě

Dětem se líbila honička na barevné listy, zapojily se všechny děti, dívka s ADHD nejdříve trucovala, po chvíli se zase vztekala, že nehoní. U rozhovorů s podzimními obrázky p. učitelka děti vhodně vedla ke správným odpovědím, zlehka namotivovala ke společné práci. Děti pracovaly samostatně, p. učitelka poradila v případě dotazů dětí, usměrnila v použití množství lepidla. Celkový výsledek byl velmi pěkný, děti byly rády, že oblékly strom a měly radost, že je kamarádi chválili.

„Jsem jiný“

Navození prožitku: komunitní kruh – Co se mi líbí ve školce? píseň s pohybem – „Hlava, ramena, kolena, palce“, říkanky s pohybem prohlížení Encyklopedie lidského těla – zopakování částí těla dle knihy, názorně na těle

Děti povídaly o tom, co se jim líbí ve školce, p. učitelka nezasahovala, jenom na začátku zdůraznila, aby mluvily celou větou. Práce s Encyklopedií se dětem líbila, pojmenovávaly části těla, které potom demonstrovaly na sobě. Při výběru dítěte k obkreslení postavy se Pavel rozbřečel, zapřel se a nespolupracoval. P. učitelka jej uklidnila a pokračovala dál...v dalších činnostech se už zase zapojil. Při kresbě části těla mladší dívka (5let3měsíce) nerespektovala dohodnutá pravidla a kreslila si, co chtěla, Leoš nevěděl, jak má nakreslit ruku (od malíčka dle matky tabletové dítě). Při skládání těla z nakreslených částí děti spolupracovaly, dívka s ADHD stále opravovala celek, když se jí to nelíbilo, bila se do hlavy. Pavel se zapojil, mluvil o své práci, spolupracoval.

Celkově to byla zdařilá kolektivní práce, pěkně promyšlený námět, p. učitelka neustále vede děti k samostatnému vyjadřování – u dětí převládá špatná výslovnost, u Leoše i slabá slovní zásoba.

„Jak si barvy povídaly“

Navození prožitku: P. učitelka se s dětmi přivítala s úsměvem a zeptala se, jestli je smutná nebo veselá. Nato ukázala dětem emotivní smajlíky na obrázcích a děti je slovně, mimikou i pohybem vyjadřovaly. PH „Na barvu“ – běh za doprovodu říkanky, následné chytání dětí dle zvolené barvy

Činnost: P. učitelka odměnila děti lentilkami, pověděly si, jak jsou krásně barevné a řekla, že jim ukáže kouzlo. Na talíři společně s dětmi poskládaly na okraji lentilky a nalily trošku vody – lentilky postupně začaly pouštět barvy, tvořily obrazce, ale nezpily se do sebe. U pozorování kouzla přečetla příběh O skřítkovi, kterému se ztratily všechny barvičky a on nemohl najít cestu domů. Děti si zopakovaly, jaké barvy převládají v různých ročních obdobích. Bylo potřeba, aby se děti ztišily, protože byl skřítek vystrašený a prstovými barvami domalovaly barevně cestu lesem, okolo rybníka apod. až k domečku. Děti malovaly cestičky, v klidu komentovaly, odkud kam cestičky vedou. Na závěr se skřítek objevil, poděkoval a vrátil se do své chaloupky. P. učitelka děti pochválila, že vydržely pracovat v klidu a díky tomu se skřítek nebál vrátit.

Tato činnost byla delší, ale p. učitelka měnila rytmus a tempo činností, děti měly neustále co dělat. Části projektu se zúčastnily i nejmladší děti ve věku do 3 let. Správně znázorňovaly pocity dle smajlíků, ovšem při položení otázky – Co to jsou emoce? – děti nevěděly. P. učitelka to vyhodnotila jako nevhodně položenou otázku, kterou musí příště položit jinak.

Velmi se jim líbilo kouzlo s lentilkami, pozorovala jsem na jejich tvářích úžas, radost, nadšení. P. učitelka vhodně zvolenými otázkami s dětmi probrala základní barvy daných ročních období a zdůvodnily si, proč to budou potřebovat při hledání cesty pro skřítku. Opět velmi pěkný projekt.

„S hudbou je mi dobře“

Pomůcky: výkresy, pastelky, nůžky, starý pekáč, voda, tapetové lepidlo, audio záznam „Labutí jezero“

Navození prožitku: Pozorování počasí z okna, básnička „ Z okna zimu pozoruji, něco o ní namaluji“ Říkaneky s pohybem se zimní tematikou PH „Dva mrazíci“ a „Hry na ledu“p. učitelka suchým pastelem nakreslila na lino obrys rybníka a v něm děti podle názvů zimních sportů znázorňují pohyb – bruslení, koulování, lyžování apod. Hádanky s obrázky o mrazu, o zimě Činnost: Kresba pastelkami postavy na bruslích, následné vystřížení. Tato činnost se dětem nelíbila, neměly chuť pracovat. Následoval pokus s vodou s rozmíchaným tapetovým lepidlem a kapkami barev. Tato práce děti nadchla, nadšeně pozorovaly měnící se skvrny – „hladina rybníku“, které se leskly. Opatrně s pomocí p. učitelky si každý obtiskl na výkres hladinu, po zvednutí pozorovaly svoje obrazce. Tyto výkresy samostatně nalepily na velký arch papíru i s vystříženou postavou na bruslích. Za poslechu skladby Labutí jezero suchými pastely projížděly – bruslily mezi svými obrázky jako ten jejich papírový bruslař.

Děti správně zhodnotily pohled z okna – mráz, námraza, slabé sněžení, zima, věděly základní znaky zimy, při hádankách si nebyly vždy úplně jisté, p. učitelka jim vždy pomohla obrázkem. Nechtěl ke kresbě bruslaře na bruslích p. učitelka zmírnila avizovaným překvapením, které má pro ně nachystané. Děti postavu nakonec zvládly bez problémů, Pavel s Leošem potřebovaly menší dopomoc. P. učitelka umí správně vyhodnotit situaci a poradit si s problémy laskavým přístupem.

„ Jaký jsem kamarád“

Pomůcky: čepice, šála, rukavice, zimní bunda, proužky papírků ze skartovačky, polystyrenové koule, lego, dřívka

Navození prožitku: Obrázky sněhuláků, zimní přírody.... Říkaneky s pohybem – Chumelenice, Rampouch Poznávací hra – „Co se změnilo“ podpora paměti, postřehu.....1. dítě si obleče zimní doplňky, 2. dítě jde potom za dveře.po návratu pozoruje, jestli se něco na oblečení změnilo. Učitelka během písničky „Jede zima, jede“ rozhazuje sníh (proužky ze skartovačky), nachystá polystyrenové koule – následuje koulování Poté si děti poslechnou příběh O sněhulákovi

Činnost: Protože je sněhulák smutný, že je sám, postavíme mu další sněhuláky. Děti p. učitelka rozdělí do 2 skupin, každá skupina si vybere, s čím chce pracovat. Jeden sněhulák vznikne obrys z kostek lega a proužků ze skartovačky a druhý z dřívěk obrys a polystyrenových kouliček.

Poznávací hra děti velmi bavila, Alenka si hned všimla změn, dobře reagoval i Leoš s Markem, Pavel byl zpočátku nejistý. Při hře se „sněhem“ si užily, jako by byl opravdový. Při stavbě sněhuláka se rozdělily do dvou skupin. Skupina – Marek, Pavel, Alena – Marek skupinu dokonale vedl, hned měl představu, co a jak skládat, když se Alena začala vztekat, Marek ji hned uklidňoval a vedl ji k společné práci. Přesto si Alena udělala ještě svého sněhuláka, se společným nebyla spokojená. Ve druhé skupině měly problém – vůbec nechápaly, co a jak mají dělat. Až viděly druhé děti a s pomocí p. učitelky postavil sněhuláka z lega a proužků papírů.

Velmi pěkný a dobře promyšlená činnost na rozvoj postřehu, paměti a fantazie. Děti si užívaly hry, jako kdyby byl sníh opravdový.

Reakce dětí na artefietické činnosti byly přiměřené, radostné, vyjadřovaly nadšení a podporu ve skupinové práci s kamarády

Při práci ve skupině si byly děti rovny, při vzniklých problémech se snažily je společně řešit, navzájem si pomáhat – např. Marek vedl dobře skupinu, když se Alena začala vztekat, něco se jí nelíbilo na kolektivní práci, Marek okamžitě nabídl pomoc, řešení, když se Martin začal nevhodně chovat, usměrňoval jej. Při práci spolu komunikovaly, většinou spolupracovaly. Co mají děti společné, je špatná výslovnost. Proto se p. učitelka zaměřovala hodně i na komunikaci mezi sebou.

Děti si aktivity užívaly, vyzařovala z nich radost, spokojenost, nadšení. Problémy byly často s Alenou (ADHD)–častá změna nálad, vztekání...p. učitelka si uměla poradit, naladit ji na změnu nebo na pokračování v práci.

Byly uplatněny metody naslouchání, pozorování, ukázka práce s pomůckou, experimentování, praktické, pokusy, hraní rolí, slovní.

V Šanově 11. 03. 2021 Janíková Hana, vedoucí učitelka MŠ Šanov

9.3 Srovnání autoevaluace a evaluace učitelky mateřské školy

Níže uvedená tabulka uvádí srovnání evaluace učitelky mateřské školy a mou vlastní autoevaluaci.

Oblasti evaluace	Evaluace učitelky	Autoevaluace
Cíle a jejich kontext k RVP PV	Konkrétnost stanovených cílů a jejich naplnění	Vhodně stanovené cíle
Souvislost obsahu s cílem	Vhodnost a přiměřenost zvolené činnosti, které vedla ke realizaci cílů	Vhodnost a přiměřenost zvolených činností, které souvisely s cíli
Průběh realizovaných aktivit	Individuální přístup Příležitost ke spolupráci ve skupině Komunikace mezi dětmi Příležitost pracovat samostatně, tvořivě Časová náročnost a přiměřenost	Vhodná motivace Činnosti vhodné pro děti předškolního věku Občasná nepřiměřená časová náročnost
Zjištěné závěry evaluace	Řešení problémů mezi dětmi Vhodná kamarádská atmosféra Činnosti zaměřeny převážně na komunikaci Občasné problémy s dívkou ADHD	Získání zájmu dětí o artefietické činnosti Udržení pozornosti u většiny dětí Zlepšení vztahů mezi dětmi

Tabulka 3 Srovnání evaluace učitelek 1

10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Při realizaci artefietických činností v mateřské škole rozhodně doporučuji pracovat s menší skupinkou dětí. V tomto případě jsem si vybrala děti s podpůrným opatřením, bylo více času sledovat každého z nich a zapisovat si postřehy, jak mezi sebou komunikují a jaký udělaly pokrok v průběhu artefietických činností. Když jsem mezi mnou vybranou skupinku připojila nejmladší děti od 2,5 let, má pozornost ulpěla na mladších dětech a sledování dětí starších mi unikalo. I když starší děti „maláčkům“ pomáhaly a braly si je pod ochrannou ruku, už bych této možnosti nevyužila. Soubor artefietických činností byl vesměs navržen pro děti od 5–7 let. Je vhodné mít každou činnost velmi pečlivě připravenou a mít vhodné otázky k reflexnímu dialogu, aby mohly děti aktivně odpovídat. Doporučuji mít všechny pomůcky předem nachystány, vždy když vcházely děti do třídy a viděly nachystané pomůcky, těšily se, co nového budou tvořit a tím jsem je podle mého názoru začala lehounce motivovat k tvorbě. Dalším důležitým bodem k artefietickým činnostem, který bych chtěla zdůraznit, je dostatek času, a to nejen k samotným hrám a činnostem, ale také k reflektivnímu dialogu, kdy si spolu s dětmi sdělujeme své zážitky a informace z procesu tvorby. Ověřila jsem si, že čas cca 90 min na výtvarné aktivity a dialog byl vzhledem k podmínkám zkrácen a děti neměly dostatek času na vyjádření všech potřebných informací. Dále bych chtěla upozornit, že je také důležité mít prostor se spolu rozloučit a děti připravit na další výtvarnou aktivitu. U výtvarné činnosti č. 1 (**Všichni se potřebují zahřát**) bych tvorbu přesunula do venkovního prostředí, kde by si děti mohly přírodní materiál vybírat a hledat samy. U výtvarné činnosti č.2. (**Jsem jiný**) zde bych zkusila pracovat více s knihou a změnila nabízený postup, (stříhání tvarů, nalepování na plochu). Dále bych umožnila využít různé výtvarné prostředky, nejen suché pastely (dost špiní), (které nebyly vhodné pro dívku s ADHD (neustále se utírala a začala plakat, že bude špinavá a že bude doma problém). Proto bych chtěla vložit poznámku, že je také velmi důležité používat k výtvarným činnostem různé ochranné oblečení, ochránit pracovní plochu, z které se dá výtvarný materiál snadno odstranit. Výtvarná činnost č. 4 (**S hudbou je mi dobře**) potvrdila, je nutné využít k práci s vodní hladinou větší plochu pro vodu, aby se na ni mohl ponořit celý arch papíru a barva se na něj otiskla. Dále bych využila pro děti další experimenty např. malování s ledem jako formu motivace, abych podpořila jejich zájem o netradiční tvorbu. Výtvarná činnost č. 5 (**Jaký jsem kamarád**), které se zúčastnily děti od 2,5 let, podpořila spolupráci a komunikaci. K utváření vztahů mezi dětmi přispěl také úkol pro starší děti, dal jim pocit zodpovědnosti (připravily mladším dětem překvapení). Prokázalo se, že pro artefietické činnosti je vhodné

zvolit aktivity vhodné a přiměřené věku dítěte. Doporučuji v artefietických činnostech práci ve skupině, děti se musí mezi sebou dorozumívat, pomáhat si a tím podněcujeme děti ke komunikaci, učí se naslouchat druhým, ale taky vyjádřit své názory.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku nabídky artefiletických činností pro děti předškolního věku s podpůrným opatřením. Práce má aplikační charakter, ověřuje rozvoj osobnosti v sociální a emoční oblasti. Reaguje také na skutečnost, že výtvarná tvorba je v poslední době pro děti méně zajímavá, děti ztrácí potřebu spontánně tvořit. Proto jsem zvolila artefiletický přístup, které podporuje intenzivní vnímání světa, má oporu v zážitku dítěte, podporuje jeho sebevyjádření, nabízí výtvarnou činnost prožít a následně reflektovat. I proto jsem artefiletiku chápala jako vhodnou součást vzdělávání předškolních dětí, a to nejen dětí s podpůrným opatřením. Z průběžného zkoumání v praktické části a zaznamenávání faktů jsem dospěla k závěru, že je artefiletika v mateřské škole velmi přínosnou formou vzdělávání, při které jsou děti vedeny hlavně ke komunikaci a sdílení zážitků, k projevům vzájemných vztahů mezi sebou. Vede k uvolnění dítěte, podporuje jeho expresivní vyjádření. Artefiletika má i pozitivní vliv na utváření nových sociálních vztahů a to především kamarádství mezi dětmi. Během aplikování artefiletických činností jsem byla velmi mile překvapena, jak děti mezi sebou komunikovaly a jak si dokázaly poradit s problémem, který nastal. Také se dokázaly uvolnit a během činností u všech dětí vládla bezprostřední veselá a příjemně kamarádká nálada. Děti se na činnosti velmi těšily nejen proto, že si v průběhu zahrály, ale také proto, že poznávaly něco nového a nevšedního. Proto mohu tvrdit a doporučit, že artefiletické činnosti se mohou zařazovat do předškolního vzdělávání, potvrdil se její přínos. Jsem přesvědčena, že artefiletika může nabídnout mnoho různých přístupů k dítěti, uplatnit respekt k jeho individuálním potřebám. Jsem rozhodnuta pokračovat v realizaci těchto artefiletických činností v mateřské škole a nadále se v artefiletice zdokonalovat. Jsem přesvědčena, že výsledky mé bakalářské práce mě utvrdily v tom názoru, že artefiletické činnosti podporují u dítěte rozvoj komunikace, práci ve skupině a schopnost dorozumět se v ní, stejně jako umění ustoupit, nebo si prosadit svůj názor. Nabízejí dítěti přirozenou formu vzdělávání, realizaci očekávaných výstupů daných vzdělávacími oblastmi RVP PV.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Anderlik, L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Exler, P. (2015). *Projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Goetz, M., & Uhlíková, P. (2013). *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén.
- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Slavíková, V., Hazuková, H., & Slavík, J. (2010). *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Úvaly: Albra.
- Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Jenett, W. (2013). *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2015). *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing.
- Jucovičová, D. (2014). *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova Praha.
- Křížová, Ž. (2018). *Výtvarné náměty a techniky v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník* (Vyd. 5). Praha: Portál.
- Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2015). *Dívej se, tvoř a povídej! : artefietika pro předškoláky a mladší školáky* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Stadlerová, H. (2010). *ZOP: zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita Brno.

Stadlerová, H. (2011). *Po O: východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita Brno.

Stadlerová, H. (2015). *Speciální výtvarná výchova v pomáhajících profesích*. Brno: Masarykova univerzita Brno.

Stehlíková Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Šobáňová, P. (2019). *Výtvarný projev a disabilita: kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Šmelová, E., & kol. (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole*. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné <http://kpv.upol.cz/download/Rozvoj-kompetenci-ucitelu/MONOGRAFIE_SMELOVA_a_kol.pdf

Thompson, A. M. (2018). *Mé dítě má ADHD: jak s ním přežít*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe.

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.

Internetové zdroje:

Inkluze in inkluzce.cz [cit. 2021-02-27] Dostupné z <https://inkluzce.cz/inkluzce/>

Podpůrná opatření in (MŠMT online) 2013-2021 [cit. 2021-02-27] Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

Valenta, M., & kol. (2015). *Katalog výtvarných opatření* [cit. 2021-02-27]. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/modifikace-vyuovacich-metod-a-forem/4-2-8-prevence-unavy-a-podpora-koncentrace-pozornosti-2/>

Vondrová, P., (2005). *Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*. [cit. 2021-02-27] Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/238/pojeti-vytvarne-vychovy-v-ramcovem-vzdelavacim-programu-pro-predskolni-vzdelavani.html/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder
ADHD	Attention Deficit Hyperaktivity Disorder
AJ.	A jiné
DSM-5	Diagnostický statistický manuál duševních poruch
IVP	Individuální vzdělávací plán
LDE	Lehká dětská encefalopatie
MKD-10	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů
MMD	Malá mozková dysfunkce
TVP	Třídní vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tj.	to je

SEZNAM TABULEK

TABULKA 1 ARTEFILETICKÉ ČINNOSTI 1	40
TABULKA 2 SADA ARTEFILETICKÝCH ČINNOSTÍ 1.....	46
TABULKA 3 SROVNÁNÍ EVALUACE UČITELEK 1	73

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: ARTEFILETICKÉ ČINNOSTI

Všichni se potřebujeme zahřát.



Jsem jiný



Kam se poděly barvy?



S hudbou je mi dobře



Jaký jsem kamarád



Proč se musíme v zimě starat o živé tvory?



Já a můj domov



