

Využití artefietiky v mateřské škole

Kateřina Mládková

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Kateřina Mládková
Osobní číslo:	H22231
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Využití artefaktiky v mateřské škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice výchovy prožitkem v mateřské škole.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti využití artefaktiky v předškolním vzdělávání.
Zpracování výtvarného projektu zaměřeného na využití artefaktiky v mateřské škole.
Ověření výtvarného projektu v mateřské škole.
Evaluace výtvarného projektu a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Basak, R., & Erdem, C. (2022). Art-Based Kindergarten Practices and Their Coherence with Art Curriculum Objectives. *Journal of Education and Learning*, 11(6), 119–132. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n6p119>
- Drahanská, P. (2020). *Učení prožitkem: Jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Petra Drahanská.
- Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev: V pedagogické praxi*. Grada.
- Slavík, J. (2018). Ještě jednou o strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 58(3-4), 6–27. <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2019/12/3-4-2018.pdf>
- Stadlerová, H., Novotná, P., Ovčáčková, J., Sommerová, M., & Strouhalová, M. (2020). *Uměním tě proměním: Výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání*. Masarykova univerzita.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-aplikační charakter. Zabývá se využitím artefiletického přístupu v mateřské škole, a především pak jejím začleněním v rámci výtvarných činností. Teoretická část úvodem stručně pojednává o výtvarném projevu dítěte a konkrétních koncepcích výtvarné výchovy. Hlavním zájmem práce je však představit artefiletiku jako možný pedagogicko-psychologický přístup využitelný v rámci podpory tvořivosti, rozvoje sociálních kompetencí a komunikačních dovedností u předškolních dětí. Na to navazují v rámci praktické části bakalářské práce, ve které tyto aspekty reflektuji pomocí výtvarného projektu, který je ukončen výstavou. Vzdělávací cíle jsou odvozeny tak, aby korespondovaly s výše zmíněnou podstatou artefiletiky. Projekt byl určen pro děti navštěvující poslední povinný ročník předškolní docházky a v závěru práce jsou mimo evaluaci zmíněna doporučení pro praxi. Ty se týkají nejen klimatu a velikosti skupiny, ale i přístupu učitele, volby témat, námětů a cílů.

Klíčová slova: artefiletika, reflektivní dialog, výrazová hra, arteterapie, tvořivost

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical-applied character. It deals with the use of the artistic approach in kindergarten, and especially with its inclusion in art activities. The theoretical part begins with a brief discussion of the child's artistic expression and specific concepts of art education. However, the main interest of the thesis is to present artphysics as a possible pedagogical and psychological approach applicable in the context of promoting creativity, development of social competences and communication skills in preschool children. I build on this within the practical part of the Bachelor's thesis, in which I reflect on these aspects through an art project that ends with an exhibition. Educational objectives are derived to correspond with the aforementioned nature of artephiletics. The project was designed for children attending the last compulsory year of pre-school, and recommendations for practice are mentioned at the end of the thesis, beyond the evaluation. These concern not only the climate and group size, but also the teacher's approach, choice of topics, themes and objectives.

Keywords: artephyletics, reflective dialogue, expressive play, art therapy, creativity

Nejprve bych chtěla poděkovat PhDr. Beátě Deutscherové, MBA za její odborné vedení práce. V další řadě moc děkuji mému příteli, který mi byl oporou nejen během psaní bakalářské práce, ale i po dobu celého studia a mé mamince, která mě vždy velmi podporovala a povzbuzovala. V neposlední řadě také velmi děkuji celému kolektivu MŠ Zdounky za ochotu při realizaci mé praktické části bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝTVARNÝ PROJEV DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	13
1.1 VÝZNAM A VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY	13
1.2 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY DĚTSKÉ KRESBY	16
2 OD VÝTVARNÉ VÝCHOVY K VÝTVARNÉ PRAXI V MŠ	19
2.1 POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY	19
2.2 VÝTVARNÉ ČINNOSTI V MŠ	21
3 ARTEFILETIKA	24
3.1 VYMEZENÍ ARTEFILETIKY	24
3.2 SPECIFIKA ARTEFILETIKY	26
3.3 PRŮBĚH ARTEFILETICKÉ ČINNOSTI	27
3.4 UČITEL VYUŽÍVAJÍCÍ ARTEFILETICKÝ PŘÍSTUP	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 REALIZACE PROJEKTU DĚTSKÝ VÝTVARNÝ ATELIÉR	33
4.1 AUTOPORTRÉTY	34
4.2 ZIMNÍ KRAJINA	37
4.3 ZIMNÍ OBLOHA	40
4.4 ZIMNÍ VESNICE I.	42
4.5 ZIMNÍ VESNICE II.....	44
4.6 VÝSTAVA MLADÝCH UMĚLCŮ	47
5 EVALUACE PROJEKTU	49
5.1 1. SETKÁNÍ.....	49
5.2 2. SETKÁNÍ.....	54
5.3 3. SETKÁNÍ.....	57
5.4 4. SETKÁNÍ.....	60
5.5 5. SETKÁNÍ.....	64
5.6 6. SETKÁNÍ.....	67
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	71
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
SEZNAM OBRÁZKŮ	79
SEZNAM TABULEK.....	80

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	81
SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma Využití artefiletiky v mateřské škole hned z několika důvodů. Toto téma je mi velmi blízké nejen proto, že se týká oblasti umění, ale i celkového přístupu k němu. Celá práce vznikala z vnitřního přesvědčení, že artefiletika má v prostředí mateřské školy své důležité místo. Jde o inovativní pedagogický přístup, který staví především na vlastním prožitku a reflexi. Její možnosti přesahují běžné výtvarné činnosti a dětem mohou nabídnout hlubší porozumění sobě, ostatním i světu.

Pro správné pochopení smyslu artefiletiky je velmi důležité, aby učitel rozuměl a chápal výtvarnému projevu dítěte, jemuž je proto věnována první kapitola teoretické části. Jelikož artefiletika se postupně vyvíjela z výtvarné výchovy a některých jejích přístupů, další část práce popisuje právě její konkrétní koncepce. Ty se postupem času měnily, a právě z jejich inspirace a poučení ze slabých míst vychází samotný vznik artefiletiky, kterou podrobně popisuje kapitola třetí. Mimo její základní vymezení se zde věnuji důležitým souvisejícím pojmům, mezi které patří reflektivní dialog, výrazová hra či hermeneutický kruh. Dále v práci charakterizují průběh artefiletických činností a v neposlední řadě popisují roli učitele, který tento přístup využívá a způsoby možného hodnocení, které je vhodné v rámci artefiletiky využít.

V praktické části popisují vlastní projekt s názvem Dětský výtvarný ateliér. Jeho forma v podobě dobrovolného výtvarného kroužku v odpoledních činnostech byla plánována a realizována s dětmi navštěvujícími poslední povinný ročník předškolního vzdělávání. Sjednocující téma všech setkání byla Zima, přičemž každé setkání mělo ještě konkretizované podtéma (Zimní krajina, Zimní obloha...). Cílem celého projektu bylo rozvíjet komunikační dovednosti, sociální kompetence a tvořivost dětí. Celý projekt byl zakončen závěrečnou výstavou nesoucí název Výstava mladých umělců. Na základě evaluace byly zpracovány doporučení pro praxi mateřských škol.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝTVARNÝ PROJEV DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

K naplňování cílů artefiletiky je důležité, aby učitel nejprve porozuměl významu, vývojovým etapám a specifikům dětské kresby. Právě z těchto poznatků vychází volba vhodných námětů i způsobů výtvarného vyjádření. Teprve když učitel chápe smysl a motivace dětského výtvarného projevu, může v artefiletickém přístupu pracovat cíleněji, citlivěji a s hlubším pedagogickým záměrem.

Obecně je výtvarný projev jeden z velmi důležitých způsobů vyjádření dítěte. Jde o činnost, která nám dokáže velmi dobře přiblížit vnitřní svět i vnímání samotného dítěte (Alford, 2015). Velmi úzce tak souvisí s jeho osobností jako celkem, což dokazuje zájem odborníků z psychologického hlediska, ale dokládají to i obory týkající se psychiatrie, umělecké terapie či samotné pedagogiky (Pugnerová & Plevová, 2022). I přesto je pro děti kresba stále určitou formou hry, dítě necítí tlak, nevnímá, že je diagnostikováno, hodnoceno nebo jinak vyšetřováno (Davido, 2008). Na tom se shoduje i Šobáňová (2019) která uvádí, že výtvarná tvorba jako specifický projev člověka slouží samozřejmě především k vyjádření sebe sama, ale má i terapeutické a relaxační účinky, jež mohou mít velký význam i pro lidi s fyzickými či mentálními poruchami. To dokládá zájem psychoterapie, konkrétněji například arteterapie, jež využívá výtvarný projev k práci s problémy a traumaty opomenutými v lidském nevědomí, a které je i věnována zmínka v rámci třetí kapitoly o artefiletice.

1.1 Význam a vývoj dětské kresby

Z hlediska psychologického významu je pro děti kresba stejně důležitá jako hra (Pugnerová & Plevová, 2022). Vágnerová (2017) dále uvádí tři zásadní funkce, které kresba plní. Jde o funkci expresivní, komunikační a terapeutickou. První **expresivní funkci** myslíme fakt, že pomocí kresby dítě vyjadřuje své myšlení a emoce, což jak uvádí Zakaria et al. (2021) může dospělým pomoci lépe porozumět vnitřnímu světu dítěte, jeho potřebám a pocitům, a tím podpořit jeho sociální a emocionální rozvoj. Kresba ve smyslu **prostředku komunikace** dle Vágnerové (2017) znamená pro dítě další způsob sdělování, kterým může vyplňovat jeho mezery a nedostatky ve verbální komunikaci. Pro Alford (2015) je v tomto ohledu kresba často srozumitelnější než slova. Další význam pro kresbu dle Vágnerové (2017) tvoří **funkce terapeutická**, neboli způsob řešení problému či pouhé odreagování a ulevení při obtížích. A k výše zmíněným přidává Pugnerová s Plevovou (2022) navíc čtvrtou **funkci diagnostickou**.

Dále můžeme charakterizovat určité faktory ovlivňující dětskou tvorbu. Dle Vágnerové (2017) závisí vývoj dětské kresby na kognitivních schopnostech, rozvoji motoriky a senzomotorické koordinaci, dále na vývoji exekutivních funkcí, zjednodušeně schopnosti plánovat své výtvarné činnosti a v neposlední řadě jej ovlivňují i sociokulturní faktory. Novotná (2021) také popisuje, co na dětskou výtvarnou tvorbu působí. Jde o věk dítěte, jeho dosavadní zkušenosti a osobitost i specifika spojená s výchovou či prostředím, které dítě obklopuje. Výše zmíněné autorky se zaměřují především na vývojové aspekty, zatímco Kupcová (2016) se soustředí na faktory ovlivňující výsledky dětské výtvarné tvorby. V první řadě záleží na náročnosti a volbě samotného úkolu, dále hraje roli rozdíl v psychice dítěte a výsledek se odvíjí i od samotné schopnosti tvořit.

Obecně je v knihách i odborných publikacích velmi často a hluboce popisována kresba člověka, což dává Davido (2008) do souvislosti s tím, že právě kresba lidské postavy je prvním a klíčovým tématem v dětské výtvarné tvorbě. Jejím prostřednictvím si totiž dítě začíná uvědomovat vlastní identitu i své místo ve společnosti. Uždil (2002) připisuje tomuto jevu stejný význam a konkretizuje důvod, proč dítě jako první tihne právě k zobrazování člověka. Podle něj to zapříčiňuje fakt, že děti jsou antropocentrické, jak uvádí Průcha (2001), stojí ve středu dění celého světa. Dalším z velmi časně zobrazovaných námětů je zvíře, jež dle Uždila (2002) vychází právě z postavy člověka a děti je tak zprvu zobrazují podobně jako postavu lidskou s výjimkou zakomponování zvířecích atributů (rohy, ocas...) nebo případného využití horizontální polohy těla. S Roeselovou (1997) se shoduje i na dalších námětech a zobrazovaných symbolech, mezi které patří stromy či květiny, mraky a slunce, domy nebo dopravní prostředky.

Vývoj dětské kresby

Podle Hazukové s Šamšulou (2005) a Novotné (2021) se výtvarný projev vyvíjí individuálně u každého jedince jiným tempem. Čemuž ale mírně odporuje Pugnerová s Plevovou (2022), které uvádí tvrzení některých autorů o existenci univerzálního vzorce vývoje dětské kresby. Jde o fakt, že všechny děti začínají kreslit stejně, a stejně se i v kresbě vyvíjejí. S posledním tvrzením souvisí i názor Kupcové (2016), že kresby stejně starých dětí se podobají, což připisuje postupnému vývoji osobnosti. V rámci rostoucího věku i zkušeností se však výtvarný projev každého dítěte vyhraňuje a postupně narůstají prvky odlišnosti.

Když vezmeme v úvahu tvrzení Hazukové s Šamšulou (2005) a Novotné (2021), že přechod mezi jednotlivými fázemi je individuální a může se u různých dětí projevat

rozdílným tempem, tak dělení dětského výtvarného projevu na jednotlivé fáze slouží spíše jako rámcové ohraničení pro orientaci učitelů. Jak ale naznačuje Pugnerová s Plevovou (2022) a Kupcová (2016), výtvarný projev dítěte se odráží od psychického a fyzického zrání člověka a dle Novotné (2021) lze právě na tomto principu postavit vývojové fáze dětské kresby. Ty se podle jednotlivých autorů liší a existuje hned několik různých dělení.

Roeselová (1997) dělí vývoj dětského výtvarného projevu na tři období. Jde o **období spontánního výtvarného projevování dětského věku** a následný **čas krize výtvarného projevu**, pro který je charakteristický postupný úpadek výtvarné aktivity. V poslední řadě jde o **čas dospívání**, pro ten platí dvě varianty. První je ta, kdy jedinec nepříjemné předchozí období nepřekonal, a proto se výtvarně vyjadřovat téměř přestal. U druhé varianty, kdy se jedinec přes předchozí fázi přenesl, se otvírají nové možnosti výtvarného projevu dle osobních preferencí a zájmů. Konkrétně se může jedinec orientovat na oblast tvorby podle modelu (zátiší, portréty, krajiny...), na volnou a autorskou tvorbu, grafickou či textilní práci nebo si vybrat z širokého spektra jiných výtvarně orientovaných možností.

Cognet (2013) uvádí fáze dle Luqueta. K nim přistupuje určitým způsobem kriticky. První etapou je **nahodilý realismus**, v níž bychom mohli tvorbu rozdělit do dvou částí. V první dítě náhodně něco nakreslí bez záměru vyobrazit cokoliv konkrétního a teprve v druhé fázi kresbu pojmenuje podle toho, co mu dílo připomíná. V druhé etapě **nezdařilého realismu** dítě kreslí například hlavonožce. Snaží se zachytit realitu, ale ještě toho není schopno. Pro následnou etapu **intelektuálního realismu** je typické využití transparence, sklápění či smíšeného profilu, jež jsou blíže popsány v další podkapitole. Poslední fází je **vizuální realismus**, který se již podobá kresbě dospělého jedince, jelikož je oproštěn od všech zvláštností dětského výtvarného projevu. Autorova hlavní výtka se týká Luquetova chápání realismu jako vnímání věcí tak, jak vypadají vizuálně. Úplně opomíjí subjektivní chápání reality člověka a jeho vnitřní vnímání, které jsou z pohledu psychologie velmi významné a probírané.

Stehlíková Babyrádová (2014) uvádí čtyři stádia vývoje kresby předškolního dítěte. Ty se podle ní volně prolínají a je normální, když se dítě nachází v jiném stádiu, než by náleželo jeho biologickému věku (ať už se dle věku dostanou do fáze vyšší, či se naopak nacházejí na úrovni nižší). Možný problém nastává teprve tehdy, když dítě v některé fázi stagnuje a v zobrazování figur se nijak nerozvíjí. První **fázi čáranic** časově vymezuje do třetího roku dítěte. Zatím jde o bezobsažné a chaotické pohyby paže, které dítě fascinují a bere je jako hru. Pro druhou **fázi zobrazování opakovaných tvarů** platí, že dítě se často obrací

k stejným tvarům, ve kterých nachází zalíbení. Je typické, že i když jde o identické tvary, dokáže je pokaždé popsat jinak a přiřazuje jim odlišné významy. Následuje **fáze symbolizace a ideoplasticismu**, jež se projevuje v podstatě abstraktním zobrazováním. A poslední **fází vizualizace a raného poetického fyzioplasticismu** myslíme snahu dětí vystihnout figury, věci a děje tak, jak je ve skutečnosti vidí. Přesto se však obrazy reality nepodobají, jelikož ji dítě ještě vyobrazit nedovede.

1.2 Charakteristické znaky dětské kresby

Od výtvarného projevu dospělých se dětská tvorba odlišuje mnoha způsoby, jež se mohou projevat určitými charakteristickými znaky. Můžeme je vnímat zejména u dětí předškolního a mladšího školního věku. Souvisí to s dosaženým vývojovým stupněm dítěte a k němu náležejícím vývojovým zvláštnostem. Přesto byly tyto znaky v minulosti považovány za chyby, které je potřeba co nejdříve cíleným pedagogickým působením napravit (Hazuková & Šamšula, 2005). S věkem výskyt těchto znaků ustupuje a postupně by měl úplně vymizet. V případě, že však v dětské výtvarné tvorbě přetrvávají i po desátém roce, může to značit určité poruchy či opožděný vývoj dítěte (Pugnerová & Plevová, 2022).

Jak uvádí Hazuková a Šamšula (2005), obecně k zvláštnostem dětské psychiky ovlivňující výtvarný projev dítěte řadíme především dětský egocentrismus a důsledky dětské fantazie. Hazuková (2022) dále podrobněji dělí charakteristické znaky dětského výtvarného projevu do šesti skupin dle vývojové podmíněnosti, přičemž charakteristika jednotlivých znaků odpovídá i její dřívější publikaci (Hazuková & Šamšula, 2005) a shoduje se i s popisem od Uždila (2002). Samotné členění je však autorským počinem pouze Hazukové (2022).

První skupinou jsou odlišnosti týkající se **grafického pohybu**. Konkrétně jde o **jednoduchost tahů a definitivní linie**, což znamená, že děti své kresebné tahy neopravují. Dalším znakem z této kategorie je **grafoidismus**. Jedná se o naklánění ve směru psaní nebo zaoblování ostrých úhlů spolu s přecházením jednoho tvaru do druhého. Pro **R-princip** platí pravidlo pravého úhlu souvisí s potřebou odlišit jeden směr od druhého. Příkladem tohoto znaku je kolmo posazený komín na střechu domu, větve pravoúhle vycházející ze stromu či stejně tak zobrazené ruce hlavonožců. Posledními v rámci této skupiny jsou **grafický automatismus a nepravý ornament**. Grafický automatismus znamená opakování známých tvarů a nepravý ornament dítě využívá pro zdobnost (často až zbytečnou) nebo

při nepochopení složitějších tvarů, které se snaží zjednodušit (Hazuková, 2022; Hazuková & Šamšula, 2005; Uždil, 2002).

Druhou kategorií je **snaha po úplnosti vyjádření**. Z hlediska perspektivy ji lze uplatňovat pomocí **zobrazování předmětu z nejvýraznějšího a nejcharakterističtějšího pohledu** nebo dokonce skrze **smíšený profil**, pro který je typické spojení několika pohledů. Dále jde o zobrazení na základní čáru či libovolně na ploše papíru **s podmínkou nepřekrývání se**, jindy se jedná o **transparenci**, které odpovídá vidění skrze předměty. V jednom obraze také můžeme pozorovat zobrazení časové posloupnosti a zachycení vícero fází jednoho děje, čemuž říkáme **výtvarné vyprávění**. V neposlední řadě dítě ve snaze po úplnosti vyjádření může projevovat **zájem o pro něj důležitý detail**, jež se okolí může jevit jako nevýznamný, **odlišnosti v rámci zachycení velikosti** osob či předmětů nebo **zjednodušování tvarů** (Hazuková, 2022; Hazuková & Šamšula, 2005; Uždil, 2002).

Pro třetí kategorii používá Hazuková (2022) nadřazený název **zobrazení objektů okolního světa**. Konkrétně tím myslí **přenášení znaků mezi představami** čili přenesení známého znaku na nový podobný objekt, **využívání již známých grafických typů** a přítomnost **odlišností v zobrazení částí lidské postavy**, ať už chybějících nebo naopak velikostně nadsazených. Tato skutečnost dle Vágnerové (2017) často signalizuje pouze dítě, jehož kresebný projev není na vysoké úrovni, v některých případech to však může reflektovat jeho emoční stav (napětí, nejistotu, úzkost...).

Čtvrtá skupina zahrnuje **důsledky zosobňujícího dynamismu**. Jedná se o **oživování neživotných předmětů, antropomorfismus a personifikaci** (Hazuková, 2022).

V rámci páté skupiny jde o znaky spojené se **zobrazením prostoru**. Může jít o obyčejné **rozptýlení kreseb** v rámci celého papíru, anebo naopak o **směřování kreseb k základní čáře** (spodní okraj papíru představující zem). Dalším komplikovanějším zobrazením prostoru je **zobrazení v pásech dle blízkosti**, kdy nejbližší předmět nebo děj bývá zobrazen nejnižše. Jestliže tomu je naopak, jedná se o **jev obrácené perspektivy**. V případě, kdy si dítě vytvoří pásy pomocí oddělení nebe a země, mluvíme o **intelektuálním horizontu**. Jde o usměrněnější, ucelenější a pro většinu lidí i konečnou fázi v zobrazování prostoru. Poslední znak této kategorie týkající se prostoru je **sklápění** (Hazuková, 2022; Hazuková & Šamšula, 2005; Uždil, 2002). Bývá projevem nepochopené perspektivy a je typický pro děti mezi pátým a sedmým rokem. Princip tohoto zobrazení vychází ze střídání horizontální a vertikální roviny, každý objekt je tak zobrazován ze svého nejpřirozenějšího úhlu pohledu (Davido, 2001).

Poslední kategorie se váže ke **koloritu**. Mluvíme o volbě barev u dětských děl, jež může být obecně zapříčiněna **preferencí** určitých barev, **záměrem** v rámci realistické tendence i **náhodou** využití dané barvy (Hazuková & Šamšula, 2005).

2 OD VÝTVARNÉ VÝCHOVY K VÝTVARNÉ PRAXI V MŠ

Pro lepší kontext a pochopení celé problematiky se v následující podkapitole nejprve věnuji tématu výtvarné výchovy, a teprve poté výtvarným činnostem v MŠ. Tím si připravuji půdu pro správné porozumění významu artefaktiky jako jednoho z možných přístupů k tvořivým činnostem.

Od výtvarné výchovy se předškolní vzdělávání vymezuje jiným pojmenováním. V MŠ využíváme termín výtvarné činnosti, ačkoliv z pohledu Hazukové (2022) bychom mimo toto odlišné pojmenování hlubší rozdíly hledat neměli. I z tohoto důvodu se níže věnuji konkrétním koncepcím výtvarné výchovy pro vyšší stupně vzdělávání, jelikož stejně tak jsou tyto přístupy aplikovatelné v rámci MŠ.

Slavík (2011) uvádí, že mezi tři hlavní estetické obory spadá hudební, dramatická, a právě výtvarná výchova. Příznačné zařazení těchto předmětů v praxi mezi výchovy poukazuje jejich orientaci především na rozvoj osobnosti dětí a žáků, který často probíhá formou tvořivých činností. Podobně i Roeselová (2003) vnímá v tomto označení předmětů hlavní záměr ve výchovném působení. Právě proto tyto obory, jak uvádí Slavík (2011), bývají často pokládány za „neučitelné“, přestože, jak uvádí Novotná a Kuříková (2022), jsou i dle RVP spjaté s rozvojem kreativity, která je popisována naopak jako „naučitelná“.

2.1 Pojetí výtvarné výchovy

Následující část textu se věnuje konkrétním koncepcím a přístupům k výtvarné výchově. Roeselová (1997) popisuje dvě koncepce výtvarné výchovy, kdy první pojetí je postaveno na **vrozených dispozicích dítěte** a výchozím jsou zde především vlastní názory, vnímání a zkušenosti, které dítě získává pomocí osvojování si pracovních postupů. V druhém případě pojetí pracuje s **výtvarnými dovednostmi dětí** a je zde naopak kladen důraz přímo na postup a techniku práce (při kresbě, malbě, modelování...), jež méně nadaným dětem neumožňuje dostatečnou míru sebeuplatnění a sebevyjádření. V rámci výtvarné výchovy učitelé často využívají tradiční náměty s nenáročnou motivací (cirkus, moje zvíře...), které dětskou tvořivost a představivost značně omezují a vedou je spíše k dodržování výtvarného postupu. V tomto případě jde právě o výše zmiňovanou dovednostně postavenou koncepci, u níž se potvrdilo, že vede k horšímu a někdy až dřívějšímu nástupu krize dětského výtvarného projevu. Davido (2008) obdobně zmiňuje, že školské práce postrádají originalitu, jsou omezovány specifickým námětem s cílem dodržet pravidla i postup a potlačují v dětech volné vyjádření. Přesto uvádí, že i témata s konkrétním zadáním jsou

potřebná pro rozvoj logického myšlení a dle jeho názoru by měl být poměr mezi oběma způsoby práce alespoň vyvážený, v ideálním případě by však měla originální témata převládat. S těmito tvrzeními souhlasí i Dytrtová (2012), jež popisuje tvorbu žáků ve škole jako stereotypní a omezenou na zadané téma a prostředky, přičemž jediným cílem práce je odevzdat výtvar učiteli, což obdobně uvádí i Jašurková (2015). Tato fakta Slavík (2013) připisuje již zmiňovanému postoji, že tvořivý projev bývá považován za neučitelný nebo dokonce nenaučitelný. Z tohoto důvodu se často stává, že učitel při výuce sklouzne buď k vzdělávání o historii a poučování o dílech, nebo se obrátí právě k učení technik a postupů, jak již podotýkají předchozí autoři. Jinou cestu, kterou může uvědomělý učitel zvolit, se jeví **přístupovat k tvorbě jako ke způsobu poznávání**.

Z pojetí o úspěšnosti ve výtvarné výchově dle Hazukové a Šamšuly (2005) vychází tři hlavní prvky, na kterých úspěšnost stojí. Jde o **výkony**, **činnosti** ale spadá sem i výše zmíněná **míra rozvoje žákovy osobnosti**, kterou nesmíme opomíjet. Jejich pojetí tak nahlíží na hodnocení komplexně jako propojení obou přístupů Roeselové (1997), která je popisuje naopak jako protichůdné. Místo aby upřednostňovali pouze techniku nebo pouze tvořivost, zdůrazňují, že všechny tři složky (výkon, činnost i osobní růst) by měly být v rovnováze (Hazuková & Šamšula, 2005).

Slavík (1997) vymezil čtyři pojetí výtvarné výchovy. Každé z nich je postaveno na jiné stránce výtvarného zážitku. První **art-centrické pojetí** se zaměřuje na samotné umění jako takové a estetiku. Klade důraz na vzdělání a výchovu v umění a kultuře. Pro **video-centrické pojetí** je zásadní vizuální charakter výtvarné výchovy a využití multimédií. Určitým způsobem se podobá předchozímu pojetí, obě totiž pracují s formou výtvarného projevu. **Gnozeo-centrické pojetí** bere výtvarnou výchovu a výtvarné umění jako prostředek nikoliv cíl při objevování světa. Při tvorbě využívá teoretické poznání a kritické myšlení. Poslední **animo-centrické pojetí** se soustředí na emocionální, osobní a hluboký prožitek prostřednictvím umění. Staví na poznávání skrze expresi čili výraz a souvisí tak s psychoterapií, konkrétně i s arteterapií.

Brücknerová (2011) pojmenovala čtyři různé koncepce, jak může učitel k výtvarné výchově přistupovat. Jako první uvádí pojetí výtvarné výchovy **jako manufaktury**, jež staví na správném postupu práce a preciznosti. Při chápání výtvarné výchovy **jako školy** učitel staví předmět na odborných dovednostech, zvládnutí techniky a znalosti teorie dějin umění. Pro žáky je volba úkolů často neatraktivní, svázaná šablonami, mantinely a má je vést k tomu, aby i takový úkol dokončili. Přístup k výtvarné výchově **jako hřišti** je založen

na dětské spontaneitě, volba činností je založená na atraktivitě, hravosti a nejdůležitější je žákův prožitek. Pro pojetí výtvarné výchovy **jako ateliéru** je typický reflektivní a aktivizující přístup učitele, který se snaží připravit vhodnou půdu pro žákovo poznávání a učení, ostatní záleží na aktivitě žáka. Ten není omezován, má prostor pro objevování hodnot, tvoření i vlastní názor.

Poslední zmíněný přístup Brücknerové spolu se Slavíkovým přístupem k tvorbě jako způsobu poznávání velmi odpovídá některým principům artefietiky, o které je řeč v následující kapitole. Dle Géringové (2011) právě některé aspekty výtvarné výchovy tvoří jeden z jejích inspiračních zdrojů.

V aktuálně platném RVP ZV 2021 je učivo výtvarné výchovy rámcově rozděleno do tří oblastí, které vedou k rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků (MŠMT, 2021). I s ohledem na zdroje ze starších let se však přístup učitelů k výtvarné výchově navzdory změnám v RVP ani v dnešní době příliš neliší. Uvedení autoři se shodují na názoru, že je pro výtvarnou výchovu velmi důležité rozvíjet především žákovu osobnost, pracovat s jeho vnímáním a názory. Bohužel většina učitelů volí takové činnosti, které k tomu nevedou a pracují pouze na úrovni učení technického postupu. Absence tvůrčí exprese a nepochopení, že cílem výtvarné výchovy není naučit kreslit, ale zprostředkovat dětem prostor, způsoby a zkušenosti, jakým mohou nejlépe vyjádřit své vnímání, vede k chápání výtvarné výchovy pouze jako stereotypního předmětu omezeného na výkon (Davido, 2008; Dytrtová, 2012; Hazuková & Šamšula, 2005; Jašurková, 2015; Roeselová, 1997). V rámci předškolního vzdělávání a výtvarných činností, kterým je věnována následující kapitola, upozorňuje Hazuková (2022) na podobné problémy a nedostatky, jaké vidíme u výtvarné výchovy na vyšších stupních vzdělávání. Zásadní je problém v nepochopení smyslu výtvarných činností učiteli.

2.2 Výtvarné činnosti v MŠ

Jak uvádí Hazuková (2022) pojem výtvarná výchova v RVP PV nenajdeme, ve spojení s předškolní pedagogikou užíváme pouze označení výtvarné činnosti. To ovšem autorka chápe jako mírně problematické, a proto uvádí rozdíl mezi těmito pojmy. Výtvarnou výchovu chápe jako cílevědomé působení na dítě, zatímco termín výtvarné činnosti nese mírně neutrální postoj k tomuto vzdělávacímu vlivu. Hlavní problém tohoto rozdílu v pojmech vidí v možném podhodnocování procesu nejen ze strany samotných učitelů, ale i v rámci možných mylných představ rodičů o přílišné volnosti či absenci vzdělávacích

obsahů. V RVP PV jsou výtvarné činnosti formulovány pouze v obecné rovině, jelikož prolínají všech pět vzdělávacích oblastí, do kterých je dokument rozdělen, což Vondrová (2005) vnímá jako výhodu pro učitele. Vytváří se jim tak možnost propojovat výtvarné aktivity s dalšími činnostmi v návaznosti na konkrétní téma. Novotná (2021) připisuje důvod pro toto vzdělávání v rámci provázaných oblastí dětskému synkretismu. To znamená, že děti vnímají všemi smysly a neuvědomují si hranice mezi jednotlivými vzdělávacími oblastmi a činnostmi. Jejich prožívání světa je celistvé a propojené, což umožňuje přirozeně integrovat výtvarné činnosti do různorodých situací, aniž by bylo nutné je striktně oddělovat nebo vymezovat.

Pomocí tří složek výtvarných činností, výtvarné tvorby, výtvarné imaginace a výtvarného vnímání, rozvíjíme čtyři základní lidské činnosti. Patří k nim poznávací, hodnotově orientační, přetvářecí a komunikační činnosti (Hazuková, 2022). Kresba jako složitý a komplexní proces musí využívat koordinaci kognitivních, regulačních i motorických dovedností (Vágnerová, 2017), dle Hazukové (2022) tak dosahujeme předpokladu pro všestranný rozvoj osobnosti dítěte. K tomu je potřeba správně pracovat s dílčími vzdělávacími cíli z RVP PV. To činí spoustě učitelů obtíže, jelikož vzhledem k výtvarným činnostem zde nejsou zmíněny přímo. Zásadní se zdá identifikovat je v obecných formulacích. Stejný problém zmiňuje a vnímá i Basak a Erdem (2022) u učitelů mateřských škol v Turecku.

V souladu s platnými kurikulárními dokumenty by měly vzdělávací instituce podporovat a vytvářet příležitosti pro dětskou tvorbu i spontánní výtvarný projev (Stadlerová et al., 2020). Podle Hazukové (2022) je pro volbu aktivit zásadní nejen znalost vývojových zákonitostí a potřeb, ale i znalost specifík dětského výtvarného projevu a respekt k jeho odlišnostem, s čímž se shoduje i Uždil (2002) a Stadlerová et al. (2020). Ta navíc mimo výše zmíněné klade důraz na vliv sociálního a kulturního prostředí, ze kterého dítě přichází. Právě tyto aspekty musí učitel brát v potaz a plně je respektovat při plánování nejen výtvarných aktivit. Hazuková (2022) jako ideální pro toto věkové období uvádí výtvarné činnosti zaměřené na explorační tvorbu neboli aktivity podporující objevování a zkoumání. Konkrétně může jít o výtvarné pokusy či experimenty nebo výtvarnou hru.

Jak bychom tedy měli k dětské tvorbě přistupovat? Učitel musí respektovat zvláštnosti dětského výtvarného projevu a nevnímat je jako chyby, ale jinakosti spojené s věkem dítěte (Hazuková & Šamšula, 2005; Uždil, 2002). Neměl by do děl dětí zasahovat, kritizovat je, ale měl by je brát vážně. Pro děti je důležitá svobodná volba témat, které nemusí mít vždy

hlubší význam. Jde především o dětský zážitek z tvorby. Ten by měl být zábavou a hrou, ne povinností (Uždil, 2002).

S jakými problémy se současné pojetí výtvarných činností potýká? Špatné chápání smyslu výtvarných činností vede k tomu, že učitele často pracují pouze na předávání technických postupů (Hazuková, 2022) a nesoustředí se na hlubší význam spojený s přístupem ke tvorbě jako způsobu poznávání (Slavík, 2013). Další problémová situace může nastat při špatné identifikaci dílčích vzdělávacích cílů (Basak & Erdem, 2022; Hazuková, 2022). Časté využívání stereotypních námětů, šablon a omezování přirozené dětské tvořivosti má jasný negativní vliv na dětskou výtvarnou tvorbu (Davido, 2008; Dytrtová, 2012; Hazuková, 2022). Učitelé chybují i v oblasti vzdělávacího přístupu. Mají pocit, že pouze zařazováním netradičních výtvarných technik naplní moderní a tvořivé pojetí (Hazuková, 2022).

3 ARTEFILETIKA

Mezi různými přístupy k výtvarné výchově vyniká artefiletika svou orientací na zážitkové pojetí vzdělávání s důrazem na reflektivní složku. Obsahem poslední kapitoly je tak shrnutí teoretických východisek artefiletiky a jejich propojení s praktickým uplatněním.

Autorem pojmu artefiletika je doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., který termín jako takový užívá od poloviny devadesátých let minulého století (Géringová, 2011). V zahraničí se tato výchovná a vzdělávací koncepce dočkala pozitivního ohlasu v Německu nebo Holandsku, kde tento přístup dokládají a popisují přeložené knihy právě manželů Slavíkových (Rodová & Lojdová, 2019).

Slovo artefiletika vzniklo jako spojení dvou pojmů, kdy první část arte vychází z umění jako takového, ale současně se pojí i s arteterapií, a druhá část filetika odkazuje na filetický přístup k výchově (Géringová, 2011). Tento přístup bychom mohli chápat ve smyslu propojení tvůrčí exprese s reflexí, čímž se nám prolíná princip umělecké tvorby i princip vědy (Potměšilová & Sobková, 2012). Dle Slavíkové et al. (2007) bychom mohli tento přístup shrnout jako pojetí výchovy, v němž se snažíme skloubit emocionální, sociální, ale i samotný intelektuální rozvoj.

3.1 Vymezení artefiletiky

Slavíková, et al. (2007) uvádí, že artefiletika je „reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních)” (s. 15). I z výše uvedeného je patrné, že artefiletika je pedagogicko psychologický přístup založený na propojení exprese s reflexí. Dalším důležitým prvkem je zapojení osobních zkušeností a prožitků, na které klade artefiletický přístup obrovský důraz (Slavík, 2001). Díky těm se nám dostává nejen poznávání sebe samého, ale zároveň si skrze ně vytváříme vztah ke světu a propojujeme osobní zkušenost s obecným poznáním, což podle Géringové (2011) hraje klíčovou roli v procesu učení. Podobně Škoda a Doulík (2011) uvádí, že právě díky individuálním prožitkům a zkušenostem spolu s asociačními vazbami tvořenými na základě osvojených poznatků se stává učení efektivním.

Z hlediska teoretických východisek můžeme artefiletiku řadit ke konstruktivistickým koncepcím (Potměšilová & Sobková, 2012), které jsou založeny na aktivním budování vědění samotným subjektem (Skalková, 2007). Toto konstruování poznání v rámci

artefiletického přístupu může probíhat prostřednictvím hermeneutického kruhu. Hermeneutika a konkrétně její filetický přístup byl dalším základem ve vývoji artefiletiky (Slavík, 2015).

Dle Rodové a Lojdové (2019) v artefiletice nenalezneme žádné věkové omezení. Lze ji aplikovat na všech stupních vzdělávání, nevyjímaje dospělé. Především v předškolním a raném školním věku má však celá koncepce a uplatnění jejich principů velmi výrazný efekt. Cílí především na rozvoj komunikativních a sociálních dovedností, emoční inteligence, psychické odolnosti či sebepoznávání. Obecně by u dětí měla podněcovat jejich zvědavost, motivovat je k poznávání a porozumění světu. Nosková (2018) obdobně uvádí výše zmíněné oblasti a vyzdvihuje celkově komplexní rozvoj osobnosti dítěte.

Slavík (2001) ve spojení s artefiletikou uvádí termín a jeden z prostředků v uměleckých aktivitách. Jedná se o pojem pozitivní prevence psychických a sociálních poruch, což definuje tak, že „pozitivní prevence podporuje a rozvíjí tvůrčí kulturní a prosociální aktivity, které snižují pravděpodobnost vzniku psycho- a socio-patologií” (Slavík, 2001, s. 14). Jde o princip odvrácení rizik, který nazýváme salutogenezi a jenž v rámci artefiletiky umožňuje porozumění, pochopení a následnou práci s problémem. Artefiletika je tedy salutogeneticky orientovaná a může sloužit jako doplněk k arteterapii, v níž jde více o patogenezi (Závora, 2010) spolu s cílem odstranění nemoci (Slavík, 1997).

V této souvislosti je patrné, že artefiletický přístup se od postupů tradiční výtvarné výchovy určitým způsobem odlišuje (Slavík, 2001) a částečně se přibližuje arteterapii, což uvádí Potměšilová a Sobková (2012), které artefiletiku staví na pomezí psychoterapie a pedagogiky.

Zásadní rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií najdeme v jejich motivu. Zatímco artefiletika se zabývá vzdělávacími motivy, arteterapie míří k motivům terapeutickým, poněvadž jde o klinický obor s cílem objasňovat problémy klientů a léčit je (Slavík & Hajdušková, 2010). Přestože artefiletický přístup využívá podobných postupů jako arteterapie a ani nezapírá její příbuznost, proti arteterapii se vymezuje vystihující záměnou pojmu terapie za filetiku (Potměšilová & Sobková, 2012).

Z hlediska společných prvků těchto dvou oborů lze jmenovat tři oblasti: oblast cílů, metod a forem. Ve vztahu k cílům mají artefiletika a arteterapie společné zaměření na rozvoj sociálních kompetencí a sféru sebepoznání. Ty jsou naplňovány pomocí metod exprese

spojené s reflexí a formou obě odvětví využívají skupinové aktivity a kruhové uspořádání (Géringová, 2011).

3.2 Specifika artefiletiky

Pro artefiletiku existuje několik níže zmíněných zásadních pojmů a prostředků. Člověk by jim měl rozumět a dále je aplikovat, aby dokázal plně obsáhnout její výchovně vzdělávací funkce (Géringová, 2011).

Jeden ze specifických pojmů tvoří **ledolamky**. Jinými slovy ice-breakers, které dle Slavíkové et al. (2007) slouží jako rozechřívací hry k otevření artefiletického setkání a naladění na následující výrazovou hru. I když tematicky nemusí souviset s navazujícími činnostmi, vždy by měly být voleny na základě toho, čeho chceme docílit. Mezi funkce, které mohou ledolamky plnit, patří uvolnění, převedení dětí od předchozích aktivit k otevření se novému zážitku nebo zapojení celé skupiny včetně učitele. Tento aspekt je pro děti velmi atraktivní. Konkrétně může jít o seznamovací hry, aktivity na důvěru, haptické či pohybové hry, činnosti spojené s kresbou a mnoho dalších.

Artefiletika stojí na **výrazové hře**. Jde o uměleckou činnost, která v pedagogickém díle tvoří důležitý prvek výchovného setkání a ve které dochází k potřebnému sebevyjádření (Slavík, 1997). Slavíková et al. (2007) dále uvádí, že mimo sebevyjádření slouží výrazová hra jako důležitý zdroj pro poznávání, či dokonce sebepoznávání. Za vyjadřovací formu ve výrazové hře považuje Slavík (1997) expresi neboli výrazový projev, který ve svém dalším díle Slavík (2018) specifikuje jako tvůrčí a autorský akt potřebný k vyjádření a následnému poznávání. Jde například o dramatickou, výtvarnou nebo hudební činnost, která je často postavena jako skupinová aktivita, případně individuální tvorba v rámci skupiny (Slavík, 1997) a je způsobem i příležitostí pro vyjádření nejen poznatků či zkušeností, ale i citů a přání (Slavík, 2001). Tyto umělecké a tvůrčí aktivity dítěti umožňují propojit si osobní zkušenosti s širšími kulturními souvislostmi, v čemž Slavíková et al. (2007) vidí důvod pro lepší a hlubší zapamatování si než u mechanicky učených informací.

Výrazová hra vždy ústí **reflektivním dialogem**. V artefiletice bychom celkově mohli reflexi rozdělit do dvou spolu souvisejících částí. Nejprve nám jde o zjišťování prožitků, postojů, záměrů či celkově zpětného pohledu na věc pro aktéra. Poté je ale důležité navázat porovnáním zážitků s ostatními aktéry aktivity a na to navazující zjištění shody či odlišnosti. A právě tyto dvě po sobě jdoucí části nám nastartují již samotný reflektivní dialog (Slavík,

2001). Je patrné, že cílem reflektivního dialogu není hodnocení výsledků jako takových, ale tento dialog slouží spíše k ventilaci svých prožitků a zážitků z aktivity (Slavík, 1997).

Celý artefiletický proces může probíhat v rámci **hermeneutického kruhu**. Jde o specifický pojem vycházející z hermeneutiky. U té lze odlišit hned několik významů. S ohledem na historický vývoj mohou být vykládány několika způsoby. Jedním z nich je chápání hermeneutiky jako metody rozumění (Hroch et al., 2010), jež se v kontextu artefiletiky jeví jako nejvíce hodící. Dokládá to fakt, že v tomto výchovně vzdělávacím modelu je zásadním prvkem reflektivní dialog, který vede aktéry ke společnému přemýšlení, propojování souvislostí, a tím se jim dostává právě porozumění (Rodová & Lojdová, 2019). Hermeneutický kruh je modelem, který Hroch et al., (2010) definují jako „kruhovou strukturu procesu rozumění společenským, dějinným a duchovním skutečností“ (s. 46). Horák (2017) tento základní pojem vyjadřuje jako vztah mezi částí a celkem, kdy dochází ke vzájemnému na sebe závislému ovlivňování. Postup od části k celku nebo od celku k části se neustále opakuje, a to v závislosti na nových poznatech a zjištěních. Hroch (2003) navíc specifikuje ještě výše zmíněné vzájemné ovlivňování části a celku jako skutečnost, že nedokážeme porozumět částem, když alespoň okrajově nechápeme celek, ale i naopak nemůžeme dostatečně pochopit celek, když nerozumíme jeho částem. Od toho se však mírně liší formulace Bakešové (2009), která tento proces popisuje jako postup od prvotního předporozumění, které se našim pochopením mění v porozumění. Tímto krokem se však naše porozumění stává novým východiskem, neboli předporozuměním, a našim cílem je prohloubit své znalosti a dospět znovu k porozumění. Jde tedy o neustále se opakující proces. Na základě výše uvedeného můžeme shrnout, že většina autorů vnímá hermeneutický kruh jako cyklicky se opakující proces porozumění daným skutečností, který v rámci artefiletiky slouží především k propojování a upřesňování souvislostí, prohlubování stávajících znalostí, a tím i k vytváření komplexnějšího a ucelenějšího pohledu na dané téma. (Bakešová 2009; Horák, 2017; Hroch, 2003, 2010; Rodová & Lojdová, 2019).

3.3 Průběh artefiletické činnosti

Slavíková et al. (2007) popisuje model artefiletického setkání, který rozděluje do sedmi částí. Nejde o vyloženě striktní předpis, a tak je možné některé části dle potřeby ubírat (mimo výrazovou hru a reflektivní dialog) nebo přidávat a přizpůsobovat je i z časového hlediska dané skupině a jejím požadavkům. Konkrétně uvádí tyto fáze:

1. Uvítání
2. Ledolamka
3. Ztišení
4. Motivace
5. Výrazová hra
6. Reflektivní dialog
7. Závěrečný rituál a rozloučení

Uvítáním myslíme pozdravení s případným krátkým rozhovorem zaměřeným na téma dle dětí, navazujeme ledolamkou, kterou většinou následuje fáze ztišení. Ta má za cíl zklidnění skupiny a může jít například o krátký rituál, jež při artefiletických setkáních s mírnými obměnami opakujeme. Další důležitou fází je motivační vstup. Může mít spousty forem, mezi některé z nich patří pohádka, příběh nebo například i brainstorming. Pokračujeme výrazovou hrou, jež ústí v reflektivní dialog. K závěru setkání probíhá rozloučení s případným závěrečným rituálem, jehož účelem je „zatáhnout oponu“ a ukončit artefiletické setkání. Může mít libovolnou formu a je možné jej i úplně vynechat (Slavíková et al., 2007).

Jelikož artefiletika staví na osobním prožitku a zkušenosti (Slavík, 1997), jedním ze způsobů, jak otevřít téma a připravit si půdu pro následnou výrazovou hru, může být již výše zmíněný **brainstorming** (Lemrová, 2024). Díky němu jsou děti schopny formulovat množství nápadů, myšlenek i dětských představ neboli prekonceptů, a tím nejenže využívají svou kreativitu, ale zároveň i poskytují učiteli základní stavební kámen, od něhož se může odvíjet míra dalšího prohlubování znalostí o daném tématu (Drahanská, 2020). Velkou didaktickou výhodou brainstormingu je dle Lemrové (2024) přímé zapojení dětí do procesu získávání informací. Každá vyřčená myšlenka může podnítit ostatní k dalším nápadům. Tím cílíme mimo kreativní či kritické myšlení i na spolupráci. S ohledem na uvedené lze shrnout, že brainstorming je efektivní způsob, jakým se učitel může seznámit s prekoncepty neboli prvotními představami dětí k danému tématu. Následně tato zjištění může využít jako východisko pro nastavení vhodné úrovně vzdělávacího obsahu, který bude odpovídat možnostem, schopnostem a potřebám dětí. Těm zase tímto způsobem vytváříme prostor pro aktivní účast na vzdělávacím procesu i přirozený rozvoj komunikačních dovedností a kritického myšlení (Drahanská, 2020; Lemrová, 2024; Slavík 1997).

3.4 Učitel využívající artefietický přístup

Učitele lze obecně specifikovat jako kvalifikovaného základního činitele výchovně vzdělávacího procesu (Průcha et al., 2001). Pokud je navíc pro svůj obor zapálen, artefietika mu podle Rodové a Lojdové (2019) přináší značnou možnost seberealizace.

Zásadní pro učitele využívajícího artefietický přístup je **odborná příprava**. Dle Rodové a Lojdové (2019), přestože mají pro využití artefietiky nejlepší předpoklady učitelé expresivních oborů, nejde o striktní pravidlo. Vždy je důležité, aby zájem o tento obor byl doplněn výcvikem v tomto typu pedagogického myšlení. Stejně tak Slavíková et al. (2007) nahlízejí na důležitost určité metodické průpravy zaměřené na daný věk dětí. Touto průpravou chápou nejen odborné knihy, ale vyzdvihují i speciální zážitkové výcviky. Díky nim si učitel projde celým artefietickým procesem z pohledu žáka či dítěte, a tím prohloubí své předpoklady k efektivní výchovně vzdělávací práci s artefietickým přístupem. Slavík (1997) tyto výcviky považuje za učitelskou zkušenost, která může učiteli později pomoci předcházet komplikacím v rámci citlivých otázek. To znamená, že díky předchozí vlastní zkušenosti učitel dokáže lépe rozlišit které věci je vhodné rozebírat, čemu se vyhnout nebo na co příliš neupozorňovat. Dále také vycítit, kdo chce být osloven, kdo si nepřeje, aby na něj byla tolik upoutána pozornost, ale zároveň ani nikoho nepřehlížet. Rodová a Lojdová (2019) mimo výše zmíněné doplňují i další možnosti, jak v této oblasti dále prohloubit své znalosti, a to pomocí různých programů dalšího vzdělávání učitelů, jež jsou v současné době dostupné.

S tím souvisí i fakt, že jelikož artefietika učiteli poskytuje prostor a šance pro brzké zachycení signálů obtíží u dětí, neměl by učitel překračovat a přetěžovat své učitelské kompetence. V případě odhalení závažných dětských obtíží by se učitel měl vždy poradit s rodinou dítěte a následně odborníky a neměl by se stavět do role terapeuta (Slavíková et al., 2007).

Mimo potřebné vzdělání má artefietika i specifické nároky na **osobnostní předpoklady učitele**. K nim patří například vysoká míra empatie a akceptace, velká schopnost sebereflexe a práce s vlastními emocemi a prožitky, vnímavost či kreativita (Slavíková et al., 2007). To Slavík (1997) souhrnně chápe jako osobní zralost a moudrost. Důležitou podstatou artefietiky je dobrý vztah učitele a žáka nebo dítěte. Základem by vždy měla být vzájemná důvěra a respekt. S tím souvisí další tvrzení Slavíka (2004). Uvádí, že v rámci artefietiky by měl učitel vystupovat jako průvodce, který podporuje a usměrňuje

proces učení. Dále učitel vytváří podnětné a bezpečné prostředí, bez něj dle Noskové (2018) nelze plně naplňovat cíle artefietiky. Právě díky takovému klimatu dítě bez obav vyjadřuje své pocity. V souladu s tím upozorňuje Slavík (1997), že bez bezpečného prostředí plného vzájemné důvěry artefietika postrádá svůj smysl.

I v rámci artefietiky se může učitel setkat s **problémem vyhoření**. Jako ochranu proti tomuto syndromu Slavíková et al. (2007) uvádí například preventivní supervize nebo bálintovské skupiny, které Svobodová (2012) popisuje jako prostředek sloužící ke skupinovému řešení problému. K nejjednoduššímu způsobu, jak předejít vyhoření, však může stačit pouhý pravidelný odpočinek, oddech a relaxace (Slavíková et al., 2007).

Důležitou složkou výchovně vzdělávacího procesu je i **hodnocení**. Tomu se učitel nevyhne ani v případě artefietiky. Jelikož artefietika neklade takový důraz na estetické a výtvarné kvality jako je tomu u tradiční výtvarné výchovy, měl by se učitel nad obsahem hodnocení zamyslet hlouběji (Géringová, 2011). Neexistuje konkrétní předepsaný postup, jak by mělo hodnocení a evaluace výsledků v artefietice vypadat, ideální cesta je ta, kdy učitel dokáže přizpůsobit metodiku hodnocení skupině, se kterou právě pracuje (Slavíková et al., 2007). S tím souhlasí i tvrzení Géringové (2011), že každý učitel může tuto fázi pojmout určitým způsobem po svém a zaměřit se na to, co on považuje za důležité nebo čeho chtěl v průběhu činností dosáhnout. Obě výše zmíněné publikace (Géringová, 2011; Slavíková et al., 2007) se však shodují, že učitel by si měl na začátku tohoto procesu položit dvě zásadní otázky. V první řadě musí vědět co hodnotit, následně pak jak hodnotit.

1. Co hodnotit?

Géringová (2011) uvádí několik cest, kterými může učitel své hodnocení směřovat a kterými můžeme reflektivní dialog podněcovat. Jedním z nich může být **kladení pozornosti na rozdíly a shody v tvorbě**, ve smyslu rozdílného pojetí ve ztvárnění stejného námětu. Reflektujeme zde odlišné prekoncepty dětí spolu se sociokognitivním konfliktem. Další zkoumanou složkou může být **tvořivost v rámci provedení i nápadu**, kdy se zaměřujeme na kreativitu nebo inovativnost. Jiným vodítkem může být například **přiléhavost výtvarného výrazu k myšlence**, a s tím související schopnost vyjádřit svou myšlenku, **práce s výtvarnými prostředky** nebo se můžeme zaměřit na oblast **sociálních kompetencí**. Zde zkoumáme především věci jako je spolupráce s ostatními, vzájemný respekt a v neposlední řadě i adekvátní sebeprosazení.

2. Jak hodnotit?

Jakmile učitel identifikuje oblast hodnocení, musí se zaměřit na samotný způsob. Slavíková et al. (2007) specifikuje několik strategií, jak k této fázi v rámci artefietiky přistupovat. Pro předškolní a mladší školní věk je velmi vhodné využití **nehodnotící zpětné vazby**. Tu bychom mohli definovat jako komentář bez přímého hodnocení, přičemž podstatou je zdůraznit důležitost určitého faktu či jevu a vyhnout se přímému hodnotícímu soudu (dobře nebo špatně) a srovnávání (lepší nebo horší) či škatulkování dětí dle výkonů (šikovný nebo podprůměrný).

Další možnost je tvorba **hodnotícího žebříčku**, jenž spočívá ve srovnávání děl na základě určitých kritérií. Těchto kritérií využívá učitel vždy více, aby ukázal, že každé dílo může mít své kvality v něčem jiném, a tím pádem se každým kritériem mění pořadí v tomto žebříčku. Jak uvádí Géringová (2011), v praxi můžeme využít s tím související tzv. pastelkovou metodu hodnocení. Ta spočívá v tom, že každému kritériu přiřadíme jednu konkrétní barevnou pastelku. Děti pak touto barvou pastelky ocení to dílo, které kritériu dle jejich názoru nejvíce odpovídá. Výsledkem je přehledný žebříček, kterým ukazujeme podstatu, originalitu a kvalitu každého díla.

Za velmi užitečnou pokládají Slavíková et al. (2007) i **zpětnou vazbu ve smyslu poučení**. Dítěti tím vytváříme prostor pro zamyšlení se nad svou prací a dáváme mu tak příležitost k dalšímu rozvoji sebereflexe. Konkrétně tím myslíme nejprve identifikaci problému či nespokojenosti dítěte a na tomto základu může učitel spolu s dítětem přemýšlet, hledat a zkoušet jiné varianty a způsoby řešení.

Uvedení autoři se tedy shodují, že pro správné pedagogické působení v souladu s artefietikou je zásadní nejen odborné vzdělání spojené s metodickou přípravou (Rodová & Lojdová, 2019; Slavík, 1997; Slavíková et al., 2007), ale také osobnostní kvality učitele, jeho role jako průvodce a v neposlední řadě i samotné klima prostředí, které učitel vytváří ve spolupráci s dětmi (Nosková, 2018; Slavík, 1997, 2004; Slavíková et al., 2007). Důležité je i hodnocení, jež však v artefietice nemá stanovenou pevnou metodiku a učitel si jej volí sám podle potřeb a množností skupiny. Před samotným hodnocením by si měl vždy nejprve ujasnit, co konkrétně a jakým způsobem chce hodnotit (Géringová, 2011; Slavíková et al., 2007).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE PROJEKTU DĚTSKÝ VÝTVARNÝ ATELIÉR

Pro svou praktickou část bakalářské práce jsem zvolila zpracování, realizaci a evaluaci výtvarného projektu, který využívá principy artefietického přístupu. Na základě zjištění bylo následně vytvořeno doporučení pro praxi.

Charakteristika projektu

Celý projekt byl realizován formou výtvarného kroužku, který nesl název Dětský výtvarný ateliér. Výsledný produkt a závěr všech setkání tvořila Výstava mladých umělců. Mimo první setkání jsem zvolila hlavní téma celého projektu nesoucí název Zima. Ke každému setkání bylo následně doplněno konkretizující podtéma. První setkání se tématem lišilo, jelikož šlo o úvodní hodinu, která si kladla za cíl vytvořit ve skupině základ pro příjemné klima a směřovala k seznámení dětí (šlo o děti ze dvou tříd, a tudíž se ne všechny děti mezi sebou znaly). Poslední setkání se uskutečnilo formou výstavy, které se zúčastnili vystavující děti, rodiče, jiní rodinní příslušníci dětí navštěvujících kroužek nebo některé děti z jiných tříd MŠ. Vystavovaná díla byla poté přístupná v prostorách MŠ následující týden, a to i pro ostatní rodiče a děti.

Hlavní cíle projektu

Vzdělávací cíle jsou odvozeny tak, aby korespondovaly s podstatou artefietiky. Každé setkání tedy vedlo k naplnění těchto stěžejních cílů:

1. Rozvíjet komunikační dovednosti u dětí
2. Podpořit sociální kompetence u dětí
3. Podpořit tvořivost dětí

Cílová skupina a časové parametry

Projekt byl realizován v Mateřské škole ve Zdounkách. Účast byla nabídnuta dětem (se souhlasem rodičů) ze dvou tříd, které navštěvují poslední povinný ročník předškolní docházky. Rodičům byly předem vysvětleny principy artefietiky a smysl projektu, zdůraznila jsem také, že vzhledem k artefietickému přístupu nejde tolik o výsledky ve smyslu vizuálního vzhledu konečného produktu, ale důraz je kladen především na samotný proces tvorby. Tento aspekt je mnohem důležitější, a proto byl tento kroužek vhodný pro všechny děti, které výtvarné činnosti baví, aniž by šlo o úroveň jejich dovedností v rámci kresby, malby či dalších výtvarných technik. Do obou tříd byl tedy s dostatečným předstihem poskytnut formulář k zapisování dětí do kroužku a následně byl zákonným

zástupcům předán k podpisu informovaný souhlas pro účast jejich dětí na projektu. Celková maximální kapacita byla záměrně stanovena na 14 dětí (7 z každé třídy), jelikož v rámci uplatnění artefietického přístupu platí, že pro menší skupinu budou mít setkání větší efekt a přínos. Kapacita nebyla zcela naplněna a kroužku se nakonec účastnilo celkově 12 dětí, z toho 6 dívek a 6 chlapců. Skupina byla rozmanitá, dvě děti měly 3. stupeň podpůrných opatření a jedno dítě bylo s odkladem povinné školní docházky.

Tento výtvarný kroužek se konal v průběhu ledna a začátku února, v intervalech šlo o odpolední setkávání jedenkrát týdně trvající přibližně hodinu. Pro případ, že by se některá z aktivit protáhla, jsem však nastavila časovou dotaci každého setkání na 1,5 hodiny. Tím jsem se chtěla vyhnout možným komplikacím s dřívějším příchodem rodičů a postupnému vyzvedávání dětí. Díky tomu stihly vždy všechny děti dokončit, co započaly a v průběhu projektu se nestalo, že by dítě odcházelo dříve, než mělo činnost hotovou.

4.1 Autoportréty

Tabulka 1 – cíle, kompetence a pedagogické strategie 1. setkání

1. setkání – Autoportréty <i>úvodní hodina, seznámení se</i>	
Cíle z pohledu učitele	Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti Rozvíjet u dětí sociální dovednosti Rozvíjet koordinaci ruky a oka u dětí
Cíle z pohledu dítěte	Popsat svůj vzhled Porovnat společné i odlišné charakteristiky každého jedince Nakreslit svůj portrét (vyzdvihnout v něm své specifika či přednosti)
Kompetence	<i>Dítě dokáže popsat svůj vzhled i vzhled ostatních</i> = komunikativní kompetence – ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách <i>Dítě dokáže přijmout odlišnosti každého jedince</i> = sociální a personální kompetence – je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem

	<i>Dítě dokáže nakreslit samo sebe (zaznamenat své rysy i přednosti)</i> = sociální a personální kompetence – umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
Organizační forma	Řízená činnost
Výukové metody	Rozhovor, práce s obrazovým materiálem, instrukce, výtvarná činnost
Prostředky a pomůcky	Obrazový materiál (ukázky autoportrétů), prázdný rám, zrcadla, tvrdé papíry (A4), voskovky barevné rámečky

(zdroj: vlastní)

Průběh činnosti:

Jelikož šlo o první společné setkání, úvodem jsem děti seznámila s koncepcí všech setkání. Dále se každý krátce představil, řekl své jméno a jaké má koníčky.

Poté jsme se již pustili k samotnému tématu – Autoportrétům. S dětmi jsem tedy v kruhu probírala to, že každý je jiný a jedinečný, přesto nás spousta věcí spojuje. Každý se popsal při pohledu do zrcadla a děti se pokusily říct, co na sobě mají rády. Zaznělo i to, co se na nich líbí ostatním (i v rámci vlastností) či jejich specifické rysy. Dále proběhla hra – ledolamka, ve které jsme zjišťovali, co máme všichni společného. Následovala již samotná výtvarná aktivita – výrazová hra, ve které si každé dítě vytvořilo svůj portrét, a nakonec proběhla závěrečná reflexe – reflektivní dialog.

Ledolamka

Jako rozehrávací hru jsem zvolila „kompot“. Jde o známou a v mateřské škole velmi využívanou aktivitu, kterou děti znají, a proto byla pro úvodní setkání velmi vhodná. Princip hry spočívá v tom, že děti stojí v kruhu a učitel volí, kdo si mění místo. Například: Vymění si místo ten, kdo má dlouhé vlasy; vymění si místo ten, kdo má domácího mazlíčka; vymění si místo ten, kdo má rád červenou barvu; vymění si místo ten, koho baví kreslit, malovat a vyrábět... Tím jsem navodila příjemnou atmosféru a pro děti hra sloužila především k prolomení ledů a k poznávání ostatních.

Motivace

V rámci motivace jsem dětem ukázala autoportréty slavných umělců (Vincent van Gogh, Pablo Picasso) i ukázky jiných dětských autoportrétů. Tím jsme společně otevřeli konverzaci na téma, co jsou autoportréty a zkusili jsme podle obrázků uhodnout, proč se daní autoři vystihli právě takto. Mluvili jsme společně o tom, že ve svých uměleckých dílech můžeme zvýraznit své přednosti a věci, co na sobě máme rádi. Děti z konkrétních ukázek hádaly, co na sobě daný autor mohl mít rád. Dále určovaly specifický výrazný rys, který jej pravděpodobně vystihuje. Například Pablo Picasso se v jednom svém díle vyobrazil s velkým nosem. Děti polemizovaly nad tím, proč a co ho k tomu mohlo vést.

Výrazová hra

Poté jsme již přistoupili k samotné kresbě autoportrétů pomocí voskovek. Děti měly i nadále k dispozici zrcátka k vlastnímu pozorování. Navíc děti utvořily dvojice, ve kterých si mohly navzájem radit, pomáhat a konzultovat. Dále bylo úkolem dětí zakreslit na část trička to, co mají rádi. Nakonec dílo vsadit do rámečku vybrané barvy.

Reflektivní dialog

V rámci reflektivního dialogu si děti nejprve ve dvojicích popisovaly své výtvary a snažily se zhodnotit podobu, popsat specifické rysy promítnuté do díla, okomentovat, jak se jim pracovalo a dařilo. Následně si šly děti postupně prohlédnout díla ostatních. Daných autorů se mohly doptávat na otázky.



Obrázek 1 Hodnocení – Autoportréty

(zdroj: vlastní)

4.2 Zimní krajina

Tabulka 2 – cíle, kompetence a pedagogické strategie 2. setkání

2. setkání – Zimní krajina <i>spolupráce, netradiční výtvarná technika</i>	
Cíle z pohledu učitele	Seznámit děti s netradiční výtvarnou technikou Podpořit u dětí vzájemnou spolupráci Podpořit u dětí jejich kreativitu
Cíle z pohledu dítěte	Praktikovat techniku mramorování pomocí pěny na holení Spolupracovat ve skupinách na společném díle Vytvořit společné dílo dle fantazie
Kompetence	<i>Dítě dokáže tvořit dle zadání</i> = kompetence k učení – dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno se dobrat k výsledkům <i>Dítě dokáže pracovat ve skupině</i> = sociální a personální kompetence – se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje <i>Dítě dokáže projevit svou fantazii ve výtvarném díle</i> = kompetence k řešení problémů – hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady), využívá při tom fantazii a představivost
Organizační forma	Skupinová výuka
Výukové metody	Rozhovor, brainstorming, popis, instrukce, výtvarná činnost, skupinová práce
Prostředky a pomůcky	Demonstrační obrázky výtvaru, šedé tvrdé papíry (velikost 70x50 cm), bílé tvrdé papíry (velikost 23x23 cm), bílé měkké i tvrdé papíry (A4), voskovky, vodové barvy, štětce, kelímky s vodou, pěna na holení, akrylové barvy, táč, špejle,

	kuchyňské utěrky, pastelky, nůžky, lepidla, vata, vyřezané papírové vločky
--	--

(zdroj: vlastní)

Průběh činnosti:

Na úvod jsme si povídali o tom, co všechno patří k zimě, které věci se s ní pojí. Dále proběhla ledolamka, založená na výtvarné hře ve dvojicích. Během ní jsem s dětmi ve skupinách připravila pomocí mramorování základ pro výrazovou hru, jež následovala. Jejím cílem bylo ve skupinách vytvořit obraz zimní krajiny. Na závěr proběhla závěrečná reflexe s dialogy.

Ledolamka

Děti tvořily ve dvojicích na společný papír. Šlo o výtvarnou hru, kdy jeden byl v pozici trenéra bruslení – voskovkou kreslil po papíře, druhý představoval bruslaře – kopíroval a následoval tahy trenéra. Poté si děti pozice vyměnily, a nakonec papír zaplnily modrými vodovými barvami. To symbolizovalo zmrzlou vodu, na které jsou vidět stopy bruslařů – tahy voskovkou.

V průběhu jsem si brala skupiny dětí a vytvořili jsme si pomocí mramorování pěnou na holení „řeku“, kterou jsme využili následně. Mramorování je technika založená na promíchání barev špejlí v holící pěně a obtisknutí vzorů na papír. Pro děti jde o velmi atraktivní činnost, která je bavila.



Obrázek 2 Mramorování – Zimní krajina

(zdroj: vlastní)

Motivace

Pro motivaci a úvod k výrazové hře jsem využila brainstorming. Děti měly za úkol přemýšlet nad tím, co je specifické pro zimní období. Společně jsme se dobrali k závěrům, že v zimě můžeme provozovat spoustu sportů. Děti se rozpovídaly o tom, kdo co umí a co koho za sport baví. Dále jsme společně popsali, jak vypadá zimní příroda a jaké přírodní jevy můžeme v zimě pozorovat. Doplnila jsem dětem, proč tomu tak je, a tím jsme si společně udali náměty a ucelili představu o tom, co všechno můžeme do svého výtvarného díla promítnout.

Výrazová hra

Pro hlavní výtvarnou činnost – výrazovou hru jsem děti rozdělila do skupin po třech. Jejich úkolem bylo vytvořit obraz zimní krajiny. Na tom, jak bude dílo vypadat se ovšem musela skupina domluvit a schodnout. Poté samostatně nakreslily, vystříhly objekty a nalepily část své řeky. Tu představoval arch papíru vytvořený pomocí techniky mramorování. Výsledné dílo děti dotvořily pomocí vaty a vyřezaných vloček.



Obrázek 3 Společná práce – Zimní krajina

(zdroj: vlastní)

Reflektivní dialog

V rámci reflexe jsem se s dětmi bavila především o jejich pocitech při tvoření. Děti popisovaly, jak se cítily při práci s pěnou na holení. Shodly se na tom, že šlo o činnost, ve které se mohly vybit a projevit, na druhou stranu je však míchání barev v pěně uklidňovalo a fascinovalo. Hodnotily také, že přiložení papíru, obtiskování a dotek papíru

na pění byl velmi zvláštní, ale příjemný. Některé děti v této fázi hladily papír dlouho a postupně na něj začaly více a více tlačit, takže se do pěny papír bořil stále více, což se jim velmi líbilo.

Dále se děti vyjadřovaly k lepení vaty. Šlo o část, která je také velmi zaujala, ačkoliv to nebyl můj hlavní záměr. Při plánování mě to nenapadlo. Děti si užily trhání vaty na malé kusy a při reflexi popisovaly, že nejvíce je bavilo vytvářet z vaty malé kuličky. Kvůli lepidlu dětem zůstávala vata na prstech, což se některým nelíbilo. Já jsem s vtipem odvětila, že každý správný umělec je někdy špinavý. Toho se prakticky všechny děti ihned chytily a již vata na prstech nikomu přímo nevadila. Děti zalepené prsty začaly zkoumat a experimentovat s vatou nalepenou na rukách.

4.3 Zimní obloha

Tabulka 3 – cíle, kompetence a pedagogické strategie 3. setkání

3. setkání – Zimní obloha <i>netradiční výtvarná technika, hmatové vnímání</i>	
Cíle z pohledu učitele	Seznámit děti s netradiční výtvarnou technikou Rozvíjet u dětí hmatové vnímání Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti
Cíle z pohledu dítěte	Praktikovat techniku malby barevným pískem Manipulovat s pískem Popsat své pocity při manipulaci s pískem
Kompetence	<i>Dítě dokáže tvořit dle zadání</i> = kompetence k učení – dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno se dobrat k výsledkům <i>Dítě dokáže manipulovat s pískem</i> = kompetence k učení – soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje a experimentuje <i>Dítě dokáže vyjádřit své pocity z činnosti</i> = komunikativní kompetence – se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady
Organizační forma	Řízená činnost

Výukové metody	Rozhovor, popis, instrukce, výtvarná činnost
Prostředky a pomůcky	Bílé tvrdé papíry (A4), papírové tácky, barevný písek, lepidlo, pastelky, vodové barvy, kelímky s vodou, štětce

(zdroj: vlastní)

Průběh činnosti:

Společně jsme si připomenuli věci, týkající se zimy. Zaměřili jsme se na to, jak vypadají vločky. Jako ledolamka proběhla aktivita kreslení prstem do písku. Hlavní výtvarnou aktivitou byla tvorba oblohy s vločkami z barevných písků a následná reflexe.

Ledolamka

Každý si nejprve zkusil do písku nakreslit vločku a sněhuláka. Dalším úkolem bylo kreslení a hádání libovolných obrázků dětmi ve dvojicích.



Obrázek 4 Ledolamka – Zimní obloha

(zdroj: vlastní)

Motivace

S dětmi jsem si povídala o tom, jak vypadá v zimě nebe. Řešili jsme, jakou může mít nebe barvu. V návaznosti na to samy děti začaly debatu o počasí a sněhu. Navázala jsem povídáním o tom, co to sníh je a jak vzniká. Děti se společně pokusily popsat, jak by taková vločka mohla vypadat. Došly k závěru, že každá vločka je jedinečná. Dále jsem dětem ukazovala obrázky různých vloček a rozpoznávali jsme v nich různé geometrické tvary, obrazce či opakování.

Výrazová hra

Úkolem dětí bylo vytvořit zimní oblohu dle jejich představ. Nejprve si děti pastelkami vločky předkreslily, nanesly lepidlo a poté vločky vysypávaly barevným pískem. Počet vloček jsem nezdala a každé dítě to pojalo po svém. Nakonec vytvořily pozadí dle libosti pomocí vodových barev. Několik dětí v průběhu předkreslování vločky chtělo začínat znovu, jelikož se jim vločka buď nelíbila, nebo podle nich nepovedla tak, jak chtěly.

Reflektivní dialog

Především jsme řešili to, jak se dětem s pískem pracovalo a jaké měly pocity při kreslení do písku. Mimo jednoho chlapce práce i hra s pískem všechny bavila, líbila se jim a byla jim příjemná. Tento chlapec měl problém s tím, že se mu písek lepil na ruce, přičemž se ale sám již v průběhu rozhodnul, že se chce překonat a zvládnout to (i když věděl, že nemusí). Na závěr se tak sám při reflexi dokázal pochválit. Byl na sebe pyšný, že to zvládnul. Po vyslovení této sebereflexe ho začaly oceňovat a chválit i ostatní děti.

4.4 Zimní vesnice I.

Tabulka 4 – cíle, kompetence a pedagogické strategie 4. setkání

4. setkání – Zimní vesnice I. <i>Plastická tvorba, příprava na výstavu</i>	
Cíle z pohledu učitele	Rozvíjet jemnou motoriku Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti Podpořit zrakové vnímání
Cíle z pohledu dítěte	Vytvořit plastický objekt za pomoci sádrových ob vazů Popsat své pocity při práci se sádrovými ob vazy Poskládat správně části obrázku zvířete na pozvánku
Kompetence	<i>Dítě prokazuje manuální zručnost</i> = kompetence k učení – při zadané práci dokončí, co započalo, dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno se dobrat k výsledkům <i>Dítě dokáže vyjádřit své pocity z činnosti</i> = komunikativní kompetence – se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady

	<i>Dítě dokáže</i> = kompetence k řešení problémů – užívá při řešení problémů logických postupů
Organizační forma	Řízená činnost
Výukové metody	Rozhovor, popis, instrukce, výtvarná činnost
Prostředky a pomůcky	Plocha (papírová) představující cestu vesnicí, pastelky, sádrové obvazy, nádoby s vodou, předpřipravené modely sněhuláků a domů

(zdroj: vlastní)

Průběh činnosti:

Na začátku tohoto setkání jsme se bavili o tom, jak vypadá vesnice a jaké stavby v ní můžeme potkat. Následně přišla na řadu ledolamka. Zahráli jsme si „na honěnou po vesnici“. Při hlavní výtvarné aktivitě děti tvořily sádrové modely sněhuláků nebo domů (dle jejich výběru). Ty jsme použily na dalším setkání při stavbě společné vesnice. Dalším úkolem bylo vytvořit pozvánku na výstavu, jež byla tematicky zaměřená na zimní spánek zvířat. Děti si vybraly zvíře (medvěd, ježek nebo netopýr), to musely správně poskládat a nalepit. Pozvánku pak dokreslily dle vlastní fantazie. V reflexi jsem se zaměřila především na pocity při práci se sádrou.

Ledolamka

V rámci ledolamky jsme si zahráli „na honěnou po vesnici“. Na stůl jsem připravila papíry s předkreslenými překážkami (symbolizující budovy, stromy...). Každý na začátku dostal pastelku a děti se postavily do zástupu za sebe. Postupně vybíhaly, pokládaly pastelku na papír a hlídaly si správný úchop. Úkolem dětí bylo překonat dráhu a to tak, že na startu položí pastelku na papír a vyhýbají se nakresleným překážkám. Nejprve takto běželi všichni, pak pouze dívky a chlapci fandili. Následně se děti v povzbuzování vystřídalaly.

Motivace

Dětem jsem dala chvíli na to, aby si promyslely, co všechno by podle nich mělo být v jejich ideální vesnici. Své představy popsaly a dávali jsme dohromady, jak by mohla vypadat naše společná ideální vesnice, která se bude líbit nám všem.

Výrazová hra

V této části setkání děti nejprve tvořily sádrové modely sněhuláku nebo domů. Základ těchto modelů jsme měla předem přichystaný. Sněhuláky jsem vytvořila z polystyrenových koulí a domky jsem slepila z kartónu. Úkolem dětí bylo jejich vybraný objekt celý pokrýt sádrovými obvazy a pomocí nich dotvořit i detaily dle libosti. V druhé části jsme tvořili pozvánky na závěrečnou výstavu. Děti měly na výběr ze tří připravených zvířat, která se vždy skládala ze dvou částí. Jejich úkolem bylo zvířata správně na pozvánku poskládat, přilepit a pozvánku kreativně dozdobit.



Obrázek 5 Práce se sádrou – Zimní vesnice I.

(zdroj: vlastní)

Reflektivní dialog

Pro reflektivní dialog byla stěžejním tématem práce se sádrou. Děti popisovaly jejich pocity a dojmy. Překvapivě nikdo neměl výrazný problém se nakonec zašpinit. Ze začátku většina dětí k práci přistupovala rozvážně a opatrně. Nakonec se však všichni do sádrování pustily naplno. Nejvíce děti v závěru mluvily o tom, jaké bylo sádrové obvazy mačkat a tvarovat.

4.5 Zimní vesnice II.

Tabulka 5 – cíle, kompetence a pedagogické strategie 5. setkání

5. setkání – Zimní vesnice II. <i>Plastická tvorba, příprava na výstavu</i>	
Cíle z pohledu učitele	Podpořit u dětí vzájemnou spolupráci
	Podpořit u dětí jejich kreativitu

	Rozvíjet komunikační dovednosti u dětí
Cíle z pohledu dítěte	Vytvořit společně model vesnice Vytvořit společné dílo dle fantazie Popsat společný model vesnice
Kompetence	<i>Dítě dokáže pracovat ve skupině</i> = sociální a personální kompetence – se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje <i>Dítě dokáže projevit svou fantazii ve výtvarném díle</i> = kompetence k řešení problémů – hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady), využívá při tom fantazii a představivost <i>Dítě dokáže popsat svými slovy model vesnice</i> = kommunikativní kompetence – ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení i odpovědi
Organizační forma	Skupinová výuka
Výukové metody	Rozhovor, brainstorming, instrukce, výtvarná činnost, skupinová práce
Prostředky a pomůcky	Dřevěné kostky, sádrové domky a sněhuláci, akrylové barvy, štětce, houbičky, kelímky s vodou, bílá látka, vata, větvičky, plastelína, drobné komponenty (dřevěné lavičky, filcový plot, umělé stromy, filcové koule, vlna, bavlněné vlákno), papírový model řeky

(zdroj: vlastní)

Průběh činnosti:

Nejprve si připomeneme, co by v takové vesnici mohlo být. Děti ve skupinách staví svou vlastní vesnici z kostek, pojmenují a popíší ji ostatním. Poté jsme dotvořili naše sádrové objekty pomocí temperových barev. Následně jsme se pustili do stavby naší společné vesnice, jež děti okomentovaly a popsaly. Dětem jsem rozdala jejich pozvánky doplněné

o text. Vyzkoušely si, co kdo bude říkat a prezentovat na výstavě. V závěru jsme si připomenuli, jak se na výstavě správně chovat.

Ledolamka + motivace

Pro toto setkání sloužila ledolamka zároveň i jako motivace pro hlavní činnost. V rámci ledolamky děti měly za úkol vyzkoušet si ve skupinkách výstavbu vlastní vesnice z kostek. Vesnice mohla obsahovat cokoliv. Proběhla prezentace jednotlivých skupin dětí, společně je pojmenovávaly, popisovaly a hodnotily originalitu a přednosti postavených vesnic.

Výrazová hra

V první části děti dokončily své sádrové modely. K dispozici měly temperové barvy, stužky a barevné chlupaté drátky. Poté jsme přistoupili k samotné výstavbě modelu vesnice. Děti mohly využít vatu, větvičky a drobné komponenty (dřevěné lavičky, filcový plot, umělé stromy, filcové koule, vlnu, bavlněné vlákno...). Bylo čistě na nich, jak bude jejich vesnice vypadat. Jediná podmínka z mé strany byla, aby se děti mezi sebou dohodly, komunikovaly. Výsledek byla práce všech (ne jednotlivců) a všichni s podobou společné vesnice souhlasili.



Obrázek 6 Stavba modelu vesnice – Zimní vesnice II.

(zdroj: vlastní)

Reflektivní dialog

Reflektivní dialog probíhal formou diskuze, proč vesnice dětí vypadá zrovna tak, jak vypadá, čím je výjimečná, jaké má přednosti, co je podle každého na ní nejlepší i nejhezčí. Úkolem dětí bylo zkrátka svou stavbu obhájit.

4.6 Výstava mladých umělců

Tabulka 6 – cíle, kompetence a pedagogické strategie 6. setkání

6. setkání – Výstava mladých umělců <i>Prezentace výsledků</i>	
Cíle z pohledu učitele	Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti Rozvíjet u dětí sociální dovednosti Podpořit u dětí vztah k sobě
Cíle z pohledu dítěte	Představit díla návštěvníkům výstavy Dodržovat společenské konvence (vhodné chování na výstavě) Přijmout pozitivní ocenění za odvedenou práci
Kompetence	<i>Dítě dokáže popsat svými slovy model vesnice</i> = komunikativní kompetence – ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení i odpovědi <i>Dítě se dokáže vhodně chovat na společenské akci</i> = činnostní a občanské kompetence – uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku <i>Dítě dokáže přijímat zpětnou vazbu</i> = kompetence k řešení problémů = se nebojí chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu
Organizační forma	Výstava
Výukové metody	Rozhovor, popis, prezentace výsledků
Prostředky a pomůcky	Vystavovaná díla, červená slavnostní stuha, nůžky, přípitek, slavnostní projev (můj + ředitelky MŠ), projevy dětí, symbolické dary pro děti: vlastnoručně vyrobená a ilustrovaná hra Výtvarnický dooble, vlastnoručně vyrobené a ilustrované tematické Zimní pexeso s věnováním

(zdroj: vlastní)

Průběh činnosti:

Před výstavou jsme si zopakovali, co bude kdo na výstavě říkat, jelikož jednotlivé výrobky představovaly návštěvníkům děti samy (průběh, technika, pocity). Dále jsem s dětmi udělala malý kruh podpory, ve kterém jsme se všichni snažili navzájem povzbudit a pochválit. Chtěla jsem tím minimalizovat stres a nervozitu u dětí. Následovala samotná výstava. Po úvodní řeči paní ředitelky a mém proslovu přestřihly děti slavnostně pásku a otevřely tak dveře na výstavu. Dále děti postupně představovaly svá díla návštěvníkům. Po představení našich výtvarů si děti připily dětským šampusem, čímž zakončily oficiální část výstavy. Závěrem jsem každému dítěti jako poděkování za odvedenou práci předala vlastnoručně vyrobené dárky (mnou ilustrovaný Výtvarnický dobble a Zimní pexeso s věnováním). Pomalu jsme se rozloučili a ukončili náš výtvarný kroužek.

Obrázek 7 Přestřihávání pásky – Výstava mladých umělců



(zdroj: vlastní)

Obrázek 8 Představení děl – Výstava mladých umělců



(zdroj: vlastní)

5 EVALUACE PROJEKTU

V rámci evaluace projektu jsem zvolila dvě metody sběru dat, vlastní reflexi a reflexi pozorující učitelky (ředitelky MŠ), které jsem následně podrobila komparaci. Za účelem systematizace a zpřesnění odpovědí jsem pro sebe i učitelku zvolila osm stejných kategorií k hodnocení a zpětné vazbě. Tím jsem vytvořila podmínky potřebné pro přehledné srovnání výpovědí. Zvolenými kategoriemi jsou:

1. Zhodnocení zvolené pedagogické strategie
2. Naplnění výukových cílů
3. Organizace výstupu
4. Zhodnocení připravenosti v rámci realizovaných činností
5. Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi
6. Volba a přínos činností z hlediska artefaktiky (včetně odůvodnění)
7. Případné návrhy na změny
8. Poznámky

5.1 1. setkání

Tabulka 7 – vlastní reflexe k 1. setkání

AUTOPORTRÉTY – VLASTNÍ REFLEXE	
Volba pedagogické strategie	Jako organizační formu jsem u prvního setkání záměrně a dle mého názoru vhodně zvolila právě řízenou činnost, jelikož si myslím, že k úvodnímu a poznávacímu setkání ve spojení s konkrétními naplánovanými aktivitami se hodí nejvíce. Snažila jsem se také využít pestrou paletu metod, které jsem v průběhu výstupu střídala.
Naplnění cílů	Cíle byly dle mého zvoleny vhodně, byly adekvátní věku i schopnostem dětí. Z mého pohledu byly také všechny naplněny. Děti dokázaly popsat svůj vzhled a vystihnout i některé detaily. Porovnávaly společné i odlišné charakteristiky každého jedince, což cílilo na pochopení a toleranci k určitým odlišnostem a specifickým. V neposlední

	řadě děti dokázaly nakreslit svůj portrét za pomoci zrcadla, které využívaly ke zkoumání svých rysů a detailů obličeje, musely se tak soustředit na koordinaci ruky a oka.
Organizace výstupu	Organizace výstupu byla vcelku vhodná, identifikovala jsem však část výstupu, která by z časového hlediska mohla být méně náročná. Konkrétně šlo o činnost týkající se popisu svého vzhledu. Děti po chvíli ztrácely pozornost a nevydržely poslouchat ostatní ze skupiny. Ze situace i z komentářů dětí jsem pochopila, že šlo především o fakt, že se děti už velmi těšily na samotné vyrábění a chtěly s ním začít co nejdříve. Jako další by jistě stálo za to zmínit výstavu již na začátku setkání, na což jsem opomenula a zmínila ji až v průběhu.
Připravenost	Z hlediska mé přípravy bylo vše v pořádku. Pro představu jsem vytvořila svůj portrét, aby si děti lépe dokázaly představit, co budeme tvořit. Všechny další pomůcky jsem měla přichystány, nic mi nechybělo. Nemusela jsem pro nic odcházet a vzdalovat se od dětí.
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	Ke každému jsem se snažila přistupovat individuálně a nečekané situace jsem dokázala rychle řešit. Nedošlo tak k ničemu, co by zvlášť významně setkání narušilo nebo omezilo.
Volba a přínos aktivit	Aktivity byly dle mého názoru zvoleny vhodně. Setkání bylo úvodní a jeho důležitým úkolem bylo seznámení se a snaha o vytvoření dobrého základu pro zdravě fungující skupinu. Činnosti mířily na sociální kompetence dětí, což je z hlediska artefietiky důležitý prvek. Dále na komunikaci, kterou se pomocí artefietiky snažíme rozvíjet. V neposlední řadě pak i na samotnou výtvarnou tvorbu. Tou jsem s dětmi otevřela téma výtvarného umění, ponořili jsme do světa malířů a obrazů. Výsledné výrobky – autoportréty později posloužily na závěrečné výstavě pro tzv. Stěnu umělců, což byla pro děti dobrá motivace po celý projekt.

Návrhy změn	Z hlediska změn bych určitě zvolila zkrácení části týkající se popisu vzhledu každého dítěte. Jako možné vylepšení by šlo využít prázdného rámu pro lepší demonstraci pojmu portrét, kdy bych dětem lépe a názorněji ukázala, co vše a jaké části mají být na portrétu vyobrazeny. Za důležitou úpravu bych považovala i dřívější zmínění samotné závěrečné výstavy.
Poznámky	Překvapilo mě, jak děti zaujaly a pobavily názorné ukázky portrétů od slavných umělců. Vzhledem k mému zjištění by šel tento dětský zájem využít a rozvíjet v rámci dalších aktivit a činností.

(zdroj: vlastní)

Tabulka 8 – reflexe učitele k 1. setkání

AUTOPORTRÉTY – REFLEXE UČITELE	
Volba pedagogické strategie	Při úvodním setkání studentka zvolila řízenou činnost se skupinou 12 dětí. Volila různé metody práce (rozhovor, práce s obrazovým materiálem, instrukce, výtvarná činnost – portrét voskovkami), činnosti i metody vhodně střídala a volba pedagogických strategií tak byla správná.
Naplnění cílů	Stanovené cíle studentky se dařilo naplňovat. Děti rozvíjely komunikační a sociální dovednosti (jak se cítím, co mám rád, co se mi na sobě líbí, jak vypadám, co mám společného/v čem se liším s ostatními), procvičena byla koordinace ruky a oka při kresbě portrétu.
Organizace výstupu	Výstup byl z organizačního hlediska dobře naplánovaný až na několik málo nuancí. Kateřina však dokázala analyzovat a interpretovat výsledky setkání a ze závěrů a doporučení si vzala inspiraci pro plánování dalšího setkání.
Připravenost	Příprava studentky byla svědomitá. Měla přichystány všechny pomůcky, které reflektovaly její pedagogický cíl a podpořily motivaci dětí.

Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	Oceňuji, že Kateřina dokáže v situacích, které se vymykají očekávanému postupu zachovat klid a rozvahu.
Volba a přínos aktivit	Aktivity byly studentkou zvoleny vhodně. Kresba portrétu pro děti nebyla neznámou a jako počáteční technika byla tudíž optimální.
Návrhy změn	Hlavní motivace „uspořádání výstavy pro rodiče“ zvolila studentka až na konci setkání, kdy už částečně upadala pozornost dětí. Možná by bylo vhodnější tuto motivaci použít na začátku setkání a dále ji v průběhu hodiny u dětí rozvíjet (vědomost cíle).
Poznámky	Vzhledem k menší znalosti dětí a prostředí měla studentka při prvním setkání větší očekávání na to, co všechno za daný čas zvládnou. Některé činnosti byly příliš dlouhé a upadala pozornost dětí. Na konci hodiny však byla studentka schopná sebereflexe a dokázala situaci reálně posoudit a vyvodit z ní ponaučení pro další setkání.

(zdroj: vlastní)

Tabulka 9 – komparace mé reflexe a reflexe učitelky 1. setkání

AUTOPORTRÉTY – KOMPARACE				
		Vlastní reflexe	Reflexe učitelky	Shoda
Volba pedagogické strategie	+	Vhodné	Vhodné	
	–	/	/	
Naplnění cílů	+	Volba cílů byla adekvátní, cíle byly naplněny	Cíle byly naplněny	
	–	/	/	
Organizace výstupu	+	Organizace výstupu byla vcelku vhodná	Dobře naplánovaný výstup	
	–	Jedna aktivita byla časově příliš náročná (zkrátit ji), pozdější zmínka o výstavě	Jedna dlouhá aktivita (studentka si na tomto základě vzala ponaučení pro plánování dalších	

			výstupů), zmínění výstavy až ke konci setkání	
Připravenost	+	Pečlivá příprava	Svědomitá příprava studentky	
	–	/	/	
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	+	Rychlé řešení nečekaných situací	Studentka dokáže v nečekaných situacích zachovat klid a rozvahu	
	–	/	/	
Volba a přínos aktivit	+	Aktivity byly z hlediska artefietiky a potřebného přínosu zvoleny vhodně	Aktivity byly zvoleny vhodně. Optimální pro první setkání	
	–	/	/	

(zdroj: vlastní)

Popis komparace:

V rámci porovnání odpovědí na jednotlivé předem stanovené otázky jsme se prakticky ve všech bodech s učitelkou, která můj výstup sledovala, shodly. Volba pedagogických strategií byla vhodná stejně jako volba a adekvátnost cílů. Ty byly naplněny. Příprava byla v pořádku stejně tak jako volba aktivit. Ty byly z hlediska využití artefietického přístupu vhodně zařazeny i zrealizovány. Shodly jsme se i na jedné negativní věci a připomínce výstupu, kterou jsem osobně reflektovala již během setkání. Šlo o příliš dlouhé úvodní kolo, kdy každé dítě postupně popisovalo svůj vzhled. K tomu došlo, protože po započnutí činnosti jsme musela kolo dokončit, aby nebyl nikdo vynechán ani upozaděn a každé dítě mělo prostor se vyjádřit. Děti tak rychle ztrácely pozornost a nevydržely vyslechnout si každého. Tuto činnost bych jistě udělala příště kratší a pravděpodobně i jinou formou, na čemž jsem se shodla i s učitelkou. Možné vylepšení této aktivity by mohlo stát na utvoření menších skupinek, ve kterých by se děti popisovaly vzájemně a společně, a tudíž bych aktivizovala celou skupinu, ne pokaždé jen jednotlivce. Tím by nedocházelo k takovým ztrátám na pozornosti dětí.

Modifikace v rámci hodnocení:

Při hodnocení výtvorů by šlo mimo mnou zvolenou metodu nehodnotící zpětné vazby velmi dobře využít i hodnotící žebříček, konkrétně tzv. Pastelkovou metodu, zmiňovanou v teoretické části. Učitel zvolí kategorie k hodnocení a přiřadí k nim barevné pastelky.

Dítě dostane jednu pastelku každé barvy a následně ji přiděluje k dílům, která jsou dle jeho názoru pro kategorií nejvýstižnější. Například modrá pastelka bude charakterizovat kategorii: podoba autoportrétu s autorem. Každý svou modrou pastelku položí před dílo, které se podle něj nejvíce podobá autorovi. Další možné kategorie: vystižení charakteristického rysu, originální zpracování, detailní zpracování, nejbarevnější dílo nebo tričko, které se mi nejvíce líbí. Tyto kategorie by měly být sestaveny hlavně tak, aby je děti pochopily a zároveň by pro každou skupinu vypadaly jinak.

5.2 2. setkání

Tabulka 10 – vlastní reflexe k 2. setkání

ZIMNÍ KRAJINA – VLASTNÍ REFLEXE	
Volba pedagogické strategie	Zvolená organizační forma i výukové metody byly dle mého názoru vhodné a účinné.
Naplnění cílů	Cíle byly z hlediska artefietického přístupu zvoleny vhodně a korespondují s hlavními cíli projektu.
Organizace výstupu	Z organizačního hlediska se jednalo o zdařený výstup, který měl ale rezervy v rámci volby velkého počtu aktivit a moc vysokých cílů splněných za jedno setkání.
Připravenost	I přes náročnější činnosti z hlediska organizace jsem měla všechny pomůcky předem přehledně připraveny (vytvořeny stanoviště s úkoly u jednotlivých stolů), což mi pomohlo vše správně a rychle zvládnout. Při změně činností nevznikaly žádné prodlevy. Po vysvětlení děti začínaly ihned pracovat.
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	K žádným závažnějším situacím nedošlo, drobné odchylky jsem zvládala řešit bez komplikací.
Volba a přínos aktivit	Aktivity byly z hlediska artefietického přístupu zvoleny velmi vhodně. Při rozložení do delšího časového úseku by u každé činnosti docházelo k většímu a hlubšímu uplatnění artefietických cílů, přičemž vzhledem ke stavbě výstupu tak, jak proběhl, šlo stále dle mého názoru o zdařilé a velmi pěkné artefietické setkání.

Návrhy změn	Zadala jsem si hned několik činností a aktivit, které bylo v průběhu setkání potřeba stihnout pro dokončení finálního výsledku. I když si myslím, že jsem děti tímto akčnějším přístupem o prožitek nepřipravila, tak kdyby byly činnosti rozděleny do vícero dní, jistě by měly děti větší prostor pro poznávání a kreativní experimentování. Ideální by tedy bylo rozdělit setkání do dvou dnů.
Poznámky	/

(zdroj: vlastní)

Tabulka 11 – reflexe učitele k 2. setkání

ZIMNÍ KRAJINA – REFLEXE UČITELE	
Volba pedagogické strategie	Při druhém setkání zvolila studentka činnosti podporující skupinovou práci. Vhodně střídala metody a formy práce (individuální činnosti, práce ve dvojici, skupinová práce).
Naplnění cílů	Cíle byly naplněny. Děti se seznámily s netradiční výtvarnou technikou mramorování, podpořily schopnost vzájemné komunikace a spolupráce a rozvíjely svou fantazii a kreativitu při vytváření společného obrazu zimní krajiny.
Organizace výstupu	Děti zpracovávaly ve skupinách obraz zimní krajiny. V rámci omezené časové dotace se studentka snažila maximálně využít prostor pro všechny aktivity a výstup byl tak velmi dynamický.
Připravenost	Studentka byla na hodinu velmi dobře připravena. Měla přichystány všechny potřebné pomůcky, měla promyšlený koncept střídání činností, vhodně individualizovala činnost podle schopností dětí.
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	Studentka byla schopna operativně reagovat na vzniklé situace, nenechala se zaskočit a dokázala improvizovat.

Volba a přínos aktivit	Děti měly možnost pracovat v duchu artefietického přístupu. Téma mohly uchopit podle svého cítění a v rámci svých schopností dojít ke společnému výsledku.
Návrhy změn	Činnost byla časově poměrně náročná. Za optimálních podmínek by bylo vhodné ji rozložit do kratších časových úseků a postupně se k ní vracet.
Poznámky	Mramorování dětí zaujalo, bavilo je míchat barvy do holící pěny a otiskovat výkresy. Technika vyžaduje delší čas na schnutí hotového výkresu.

(zdroj: vlastní)

Tabulka 12 – komparace mé reflexe a reflexe učitele 2. setkání

ZIMNÍ KRAJINA – KOMPARACE				
		Vlastní reflexe	Reflexe učitelky	Shoda
Volba pedagogické strategie	+	Vhodné, účinné	Vhodné	
	–	/	/	
Naplnění cílů	+	Naplněny	Cíle byly naplněny	
	–	/	/	
Organizace výstupu	+	Zdařilá	Maximální využití časové dotace pro aktivity, dynamický výstup	
	–	Mnoho aktivit, rozdělit do vícero dní	Časově náročná činnost (rozdělit ji do více setkání)	
Připravenost	+	Velmi dobrá, i díky tomu jsem stíhala rychlejší změny činností	Studentka byla velmi dobře připravena, promyšlený koncept střídání činností	
	–	/	/	
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	+	Rychlé řešení nastalých situací, bez komplikací	Studentka reagovala operativně, nenechala se zaskočit a dokázala improvizovat	
	–	/	/	
Volba a přínos aktivit	+	Vhodné přínosné aktivity	Práce v duchu artefietiky, možnost uchopit téma podle svého	
	–	/	/	

(zdroj: vlastní)

Popis komparace

Při srovnávání odpovědí na zadané otázky jsme se s učitelkou shodly ve všech oblastech. Pedagogická strategie byla dle našich názorů zvolena vhodně, při skupinové výuce bylo využito hned několik metod, které jsem dle potřeby střídala, abych zajistila komplexní výstup a udržela dostatečnou pozornost dětí při všech činnostech. Dle učitelky byly cíle zvoleny vhodně a byly naplněny, s čímž se shoduji i já. Organizace výstupu byla zdařilá, ovšem s učitelkou jsme obě dospěly k závěru, že rozdělení tohoto společného tvoření do více dní by působilo lépe. Z hlediska času a prostoru jsem však zvolila tuto variantu a realizaci celého výtvaru v jeden den. Ve výsledku ani jedna z nás nespátřujeme zásadní problém. K tomu, aby byly všechny aktivity řádně splněny a nešlo o závod s časem, jsem měla vhodně připraveny všechny pomůcky. Podle činností jsem vytvořila určité sekce u stolů, kde byly přichystány všechny potřebné věci, proto nedocházelo k žádným prodlevám. Při rychlejších změnách a přechodech proběhl celý výstup plynule. K žádným závažným problémům nebo nedostatkům nedošlo a drobné odchylky jsem řešila s klidem a okamžitě, s čímž souhlasila i pozorující učitelka. Všechny aktivity byly dle našich názorů a shody s artefietickým přístupem vhodné a pro děti přínosné. Netradiční výtvarná technika děti velmi zaujala a dala jim prostor pro experimentování s barvami. Práce ve skupinách dětem nedělala výraznější problém a byla velmi efektivní.

Modifikace setkání

Při větší časové dotaci by tento výstup šel ideálně rozdělit do více kratších setkání. V rámci prvního setkání by učitel s dětmi praktikoval techniku mramorování, kdy si každé dítě může vytvořit více obrázků. Experimentování s barvami by mohlo být delší, případně lze zařadit i další netradiční techniky jako například dripping (kapání a stékání barev), rozfoukávání barev, malování pomocí provázků a jiných materiálů. Celkový obraz by děti dotvářely až při druhém setkání.

5.3 3. setkání

Tabulka 13 – vlastní reflexe k 3. setkání

ZIMNÍ OBLOHA – VLASTNÍ REFLEXE	
Volba pedagogické strategie	Organizační forma i výukové metody byly zvoleny vhodně.

Naplnění cílů	Cíle dle mého názoru odrážely charakter výstupu a byly vhodně naplněny.
Organizace výstupu	Z organizačního hlediska byl dle mého názoru výstup vydařený. Činnosti na sebe navazovaly, byly vhodně propojeny a logicky uspořádány.
Připravenost	Všechny pomůcky byly předem připraveny a uloženy na dostupném místě. Pro činnost jsem předem nabarvila písek, a to i v barvách, které pro zimu nejsou úplně typické, jelikož jsem nechtěla děti nabádat a svazovat jen konkrétními barvami.
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	Na neobvyklé situace jsem se snažila reagovat rychle a bez prodlev. K žádným problémům ani nedostatkům z tohoto hlediska tedy nedošlo.
Volba a přínos aktivit	Aktivity byly zvoleny dle mého názoru vhodně. Pro děti byly zajímavé a v rámci artefietiky i přínosné.
Návrhy změn	/
Poznámky	/

(zdroj: vlastní)

Tabulka 14 – reflexe učitele k 3. setkání

ZIMNÍ OBLOHA – REFLEXE UČITELE	
Volba pedagogické strategie	Studentka zvolila vhodné metody i formu.
Naplnění cílů	Cíle byly naplněny. Děti měly možnost pomocí netradiční výtvarné techniky rozvíjet svou jemnou motoriku i hmatové vnímání. Výstup podporoval i jejich slovní vyjadřování, kreativitu a fantazii.
Organizace výstupu	Činnosti na sebe logicky navazovaly a byly přiměřeně časově rozvržené. Struktura výstupu byla promyšlená a umožnila dětem jak zklidnění, tak soustředěnou práci. Studentka pružně reagovala na individuální potřeby dětí, například u dětí, které chtěly práci opakovat.
Připravenost	Studentka byla dobře připravená. Měla připravené veškeré pomůcky a promyšlený koncept celé lekce. Vhodně volila

	motivační rozhovor i závěrečnou reflexi, které přirozeně vycházely z dětského zájmu a aktuální atmosféry ve třídě.
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	Studentka dokázala citlivě a s respektem reagovat na individuální potřeby dětí. Oceňuji její přístup k chlapci, který měl zpočátku problém s pískem. Vytvořila mu bezpečný prostor pro vlastní rozhodnutí a přirozenou seberegulaci.
Volba a přínos aktivit	Studentka vhodně kombinovala výtvarné a smyslové aktivity, které se opíraly o dětskou zkušenost se zimou a podněcovaly představivost. Zvolená výtvarná technika práce s barevným pískem poskytla dětem možnost vlastního výrazu a zároveň v sobě nesla silný senzorický rozměr. Reflexe byla vedena způsobem, který podporoval sdílení zážitku i ocenění druhého. Děti měly volnost v pojetí výsledného výtvarného výstupu, což odpovídá principům artefietiky.
Návrhy změn	Možná by pomohlo příště více řídit tempo. Některé děti se zdržely u předkreslování, jiné se ihned pouštěly do práce s pískem.
Poznámky	Děti práce bavila a aktivně se do činností zapojovaly.

(zdroj: vlastní)

Tabulka 15 – komparace mé reflexe a reflexe učitele 3. setkání

ZIMNÍ OBLOHA – KOMPARACE				
		Vlastní reflexe	Reflexe učitelky	Shoda
Volba pedagogické strategie	+	Vhodné	Vhodné	
	–	/	/	
Naplnění cílů	+	Naplněny	Naplněny	
	–	/	/	
Organizace výstupu	+	Vydařený výstup, činnosti vhodně propojeny	Logická a promyšlená struktura výstupu	
	–	/	/	
Připravenost	+	Dobrá příprava	Studentka byla dobře připravena	
	–	/	/	

Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	+	Rychlý přístup, nenastaly problémy	Dobrý individuální přístup k dětem, rychlé reakce na potřeby dětí	
	–	/	/	
Volba a přínos aktivit	+	Aktivity byly zajímavé, v rámci artefietiky přínosné	Vhodně zvolené a kombinované aktivity, volnost v pojetí výsledného výtvarného výstupu, splněny principy artefietiky	
	–	/	/	

(zdroj: vlastní)

Popis komparace

V rámci třetího setkání se má reflexe a reflexe učitelky shodují ve všech sledovaných oblastech. Organizační forma a metody výuky odpovídaly cílům výstupu i věku dětí. Stejně tak se shodujeme na tom, že byly stanovené cíle naplněny. Organizace výstupu byla oběma stranami hodnocena jako logická, plynulá a promyšlená. Činnosti na sebe navazovaly a umožnily dětem soustředěnou i klidnou práci. V oblasti připravenosti jsme se rovněž shodly. Pomůcky byly připraveny včas a poctivě. S nečekanými situacemi jsem se dle mého názoru vyrovnávala dobře, což stejně tak hodnotila i učitelka. Učitelka navíc oceňuje můj citlivý přístup k jednomu z chlapců, který měl zpočátku problém s prací s pískem. Také v oblasti volby a přínosu aktivit panuje shoda. Aktivity byly zajímavé, podnětné a v souladu s principy artefietiky. Jediná doporučená úprava směřovala k větší regulaci tempa práce, neboť některé děti se zdržely déle u předkreslování, jiné se této části prakticky nevěnovaly. Tento fakt mě samotnou nenapadl a při výstupu jsem jej ani nepocítovala.

5.4 4. setkání

Tabulka 16 – vlastní reflexe k 4. setkání

ZIMNÍ VESNICE I. – VLASTNÍ REFLEXE	
Volba pedagogické strategie	Organizační forma i výukové metody byly dle mého názoru zvoleny vhodně.
Naplnění cílů	Myslím si, že cíle byly zvoleny adekvátně věku i dovednostem dětí a z mého pohledu byly naplněny.
Organizace výstupu	Organizaci i celý výstup hodnotím kladně jako zdařilý, přestože jsem se po celou dobu potýkala s problémem

	s hlasivkami. I proto jsem musela přizpůsobit obtížnost tvorby pozvánek tak, aby bylo pro děti jednoduché je vytvořit i bez mé větší intervence.
Připravenost	Všechny pomůcky jsem měla předem připraveny. Nastříhaných sádrových obvazů i misek na vodu bylo pro děti přichystáno dostatek tak, aby měl každý volný prostor pro práci bez omezení. Na výběr měly děti ze dvou předpřipravených modelů. Předem vystřižené části zvířat byly nachystány ve více variantách, aby si děti také mohly vybrat.
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	Ze strany dětí obecně k žádným větším nečekaným nebo neobyčejným situacím nedošlo. Jediná věc, se kterou jsem musela pracovat byla má zdravotní (hlasová) indispozice.
Volba a přínos aktivit	Myslím si, že toto tvoření dětí velmi zaujalo. Bylo pro ně neznámé. Velmi oceňovaly fakt, že tvořily plastický výrobek, který si mohou výsledně odnést domů. Práce není obtížná, ale je velmi efektivní, proto ji považuji za velmi vhodnou.
Návrhy změn	Jako možnou změnu uvádím celý koncept pozvánek. Z hlediska tvořivosti by šly pojmout lépe a kreativněji.
Poznámky	Velmi mě překvapilo, že na začátku našich setkání spousta dětí řešilo, že mají špinavé ruce. Při předchozím výstupu měl jeden chlapec problém s pískem, a přesto se všichni do práce se sádrou pustily. Nikdo ani nemluvil o tom, že by mu byla práce s ní nepříjemná, nebo by mu dokonce vadila. U některých dětí bylo vidět, že postupují opatrně, přesto se všichni zapojili, včetně dětí, u kterých jsem čekala mírné obtíže. Nakonec jsem postřehla, že velká část dětí si špiní ruce od sádry jakoby schválně a velmi se v tom vyžívá.

(zdroj: vlastní)

Tabulka 17 – reflexe učitele k 4. setkání

ZIMNÍ VESNICE I. – REFLEXE UČITELE	
Volba pedagogické strategie	Čtvrté setkání pracovala studentka s dětmi pomocí řízené činnosti. Vhodně kombinovala činnosti pohybové a statické, využívala prostor celé třídy, aby udržela pozornost dětí.
Naplnění cílů	Činnosti a aktivity směřovaly k naplnění daných pedagogických cílů.
Organizace výstupu	Organizace výstupu byla vhodně rozfázována do dvou po sobě jdoucích setkání.
Připravenost	Precizní příprava na hodinu, dostatek pomůcek i materiálu pro všechny děti, možnost vybrat si variantu (sněhuláci, domečky, tvorba pozvánky – různá zvířátka)
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	Zdravotní indispozice studentky – práce s hlasem. Dokázala optimalizovat nutnost mluvit na děti, a přitom nepřepínat hlasivky.
Volba a přínos aktivit	Vytváření plastických objektů za pomoci sádrových ob vazů děti zaujalo. Technika byla jednoduchá, a přitom velmi efektní. Tvorba pozvánek podpořila motivaci dětí k prezentaci výsledků své práce před rodiči.
Návrhy změn	Pozvánky pro rodiče – příště doporučuji větší časový předstih pro rozeslání pozvánek, aby si mohli rodiče zajistit volno na výstavu.
Poznámky	Zajímavé bylo sledovat jednotlivé děti a jejich postoje k ušpinění rukou od sádry. Kateřina k nim přistupovala citlivě a s pochopením.

(zdroj: vlastní)

Tabulka 18 – komparace mé reflexe a reflexe učitelky 4. setkání

ZIMNÍ VESNICE I. – KOMPARACE				
		Vlastní reflexe	Reflexe učitelky	Shoda
Volba pedagogické strategie	+	Vhodné	Vhodné	
	–	/	/	
Naplnění cílů	+	Naplněny	Naplněny	
	–	/	/	
Organizace výstupu	+	Zdařilý výstup	Výstupy vhodně rozfázované do dvou setkání	
	–	Hlasová indispozice	/	
Připravenost	+	Všechny pomůcky předem připraveny, více variant na výběr	Precizní, dostatek pomůcek, možnost výběru	
	–	/	/	
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	+	K problémovým nečekaným situacím ze strany dětí nedošlo, z mé strany jsem celou dobu musela pracovat s hlasem (zdravotní indispozice)	Studentka dokázala optimalizovat nutnost mluvit na děti, a přitom nepřepínat hlasivky	
	–	/	/	
Volba a přínos aktivit	+	Aktivita zvoleny vhodně, i přes jednoduchost byly efektivní	Plastická tvorba dětí velmi zaujala, tvorba pozvánek dětmi byla zvolena vhodně	
	–	Tvorba pozvánek mohla být tvořivější	/	

(zdroj: vlastní)

Popis komparace

Většina mých odpovědí v daných kategoriích se shodovala s výpovědí učitelky. Velký rozdíl vidíme ve vnímání mé hlasové indispozice. Učitelka se zaměřila a hodnotila ji ve smyslu toho, že jsem si i s tímto zdravotním problémem dokázala poradit. Já na ni nahlížím spíše jako faktor, který výstup ovlivnil. Nemyslím si však, že nějak zvlášť negativně ovlivnil cíle výstupu. Myslím si, že v rámci mých hlasových možností jsem výstup zvládla opravdu dobře. Proto když na to pohlédnu z druhé strany, s učitelkou jsem se ve výsledku shodla, že i s touto nepřízní jsem se dokázala vypořádat dobře. K tomu se váže i činnost týkající se tvorby pozvánek, jež si zpětně myslím, že bych dokázala pojmout více tvořivě (a to i přes mou indispozici). Učitelka ale tento fakt nezmiňuje, tvorba

pozvánek se jí líbila. V jiných odpovědích se však již shodujeme. Pedagogická strategie byla zvolena vhodně, cíle byly naplněny, výstup byl dle nás obou dobře strukturovaný a hledisko volby aktivit obě hodnotíme kladně. Aktivita byly zajímavé, pro děti nové, efektní a přínosné.

Modifikace v rámci tvorby pozvánek

Zpracování pozvánek je proveditelné mnoha způsoby. Jedna z možných technik k využití může být například enkaustika. Jde o malbu horkým barevným voskem, kdy pomocí enkaustické žehličky děti prolínají barvy a vytváří v nich různé struktury. Tyto obrázky by mohly posloužit jako podklad pro text k pozvánkám. Další možností by mohlo být i využití skládání papíru. Jednoduchým způsobem se dají vytvořit objekty, které by po otevření pozvánky s textem vystoupily do popředí. Těmito objekty mohou být zvířata v zimním spánku pro dodržení námětu.

5.5 5. setkání

Tabulka 19 – vlastní reflexe k 5. setkání

ZIMNÍ VESICE II. – VLASTNÍ REFLEXE	
Volba pedagogické strategie	Práce ve skupině byla dle mého názoru zvolena vhodně. Vše koresponduje se smyslem artefietiky a podporuje vzájemnou spolupráci i další důležité oblasti.
Naplnění cílů	Cíle byly dle mého názoru zvoleny adekvátně věku a artefietickými přístupu. Byly naplněny.
Organizace výstupu	Výstup byl z mého pohledu dobře naplánovaný. Bylo znát, že děti jsou již na strukturu artefietických činností zvyklé, aktivity pro ně byly stále zajímavé. Celkově toto setkání již pomalu směřovalo k závěrečné výstavě.
Připravenost	Vzhledem k prostorům, které jsem měla k dispozici jsem mohla předem dobře připravit základ vesnice, ke kterému jsme se dostaly po dokončení malování našich sádrových objektů. Nechoázelo k žádným prodlevám. Vše bylo nachystáno tak, abych se s přípravou ani hledáním pomůcek už během setkání s dětmi nemusela zdržovat. Připravila jsem spoustu možných

	komponentů ke stavbě modelu vesnice. Děti mohly materiál využívat podle libosti a měly spoustu možností.
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	S nečekanými situacemi jsem se dokázala rychle vypořádat, nic výstup negativně neovlivnilo. Šlo například o situaci, kdy dva chlapci svůj model domalovali rychleji než ostatní. Pro tyto děti jsem měla k dispozici další sádrové modely, které sice samy nevyráběly, ale mohly je pomalovat a umístit do společné vesnice.
Volba a přínos aktivit	Aktivity byly podle mého názoru zvoleny vhodně. Stavba modelu vesnice byla pro děti zajímavá. Šlo o tvořivou činnost, se kterou se běžně nesetkávají. Z hlediska artefietiky jsem se snažila plně podpořit všechny oblasti jejího zájmu.
Návrhy změn	/
Poznámky	Bylo pěkné vidět, jak se děti do stavby (z kostek i později tvorby společného modelu) vžily. Intenzivně ji komentovaly, popisovaly a obhajovaly. Dokázaly se i navzájem pochválit a ocenit práci druhých.

(zdroj: vlastní)

Tabulka 20 – reflexe učitele k 5. setkání

ZIMNÍ VESNICE II. – REFLEXE UČITELE	
Volba pedagogické strategie	Kateřina zvolila pro tuto hodinu skupinové činnosti, které podtrhly její záměr podněcovat děti k vytvoření společného díla podle jejich fantazie, podpořit u nich vzájemnou spolupráci a rozvíjet jejich kreativitu a komunikační dovednosti. Během setkání vhodně střídala různé pedagogické metody. Činnosti měly logickou strukturu.
Naplnění cílů	Cíle, které si studentka stanovila, byly naplněny.
Organizace výstupu	Studentka se snažila o promyšlené a systematické zpracování výstupu i výsledků práce dětí a plně respektovala pedagogická doporučení týkající se využití artefietiky u dětí.

Přípravenost	Příprava byla spolehlivá, tvůrčí a nápaditá.
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	Drobné nuance, které se během hodiny objevily, řešila studentka vždy s přehledem, nic ji nevyvedlo z míry.
Volba a přínos aktivit	Aktivity navazovaly na předešlé setkání, děti dále rozpracovávaly téma z minulé hodiny a mohly sledovat, jak se jim pod rukama „rodí“ výsledný model zimní vesnice, do kterého každý z nich přispěl svým dílem, ze kterého se radoval.
Návrhy změn	/
Poznámky	Společná stavba vesnice se u dětí setkala s obrovským úspěchem. Děti pracovaly se zájmem, přirozeně a svobodně tvořily, projevovaly radost z výsledku své práce.

(zdroj: vlastní)

Tabulka 21 – komparace mé reflexe a reflexe učitelky 5. setkání

ZIMNÍ VESNICE II. – KOMPARACE				
		Vlastní reflexe	Reflexe učitelky	Shoda
Volba pedagogické strategie	+	Vhodné	Vhodné	
	–	/	/	
Naplnění cílů	+	Naplněny	Naplněny	
	–	/	/	
Organizace výstupu	+	Vydařený výstup pomalu směřující k závěrečné výstavě	Promyšlený a systematický, respektování artefietického přístupu	
	–	/	/	
Přípravenost	+	Vše vhodně připraveno a naplánování	Spolehlivá, tvůrčí, nápaditá	
	–	/	/	
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	+	Dobrá a rychlá	Studentka se nenechala vyvést z míry	
	–	/	/	

Volba a přínos aktivit	+	Aktivity byly originální, vhodně zvoleny a plně respektovaly artefietický přístup	Navázání na předešlé setkání, byla vidět dětská radost z tvorby	
	–	/	/	

(zdroj: vlastní)

Popis komparace

Při porovnávání mých i učitelčiných výpovědí jsem ve všech bodech při tomto výstupu narazila na shodu. Forma i zvolené metody byly dle našich názorů vhodné, metody měly logickou strukturu a dostatečně se střídaly i prolínaly. Cíle byly adekvátní a byly naplněny. Z organizačního hlediska na tento výstup obě nahlížíme jako na zdařilý. Připravenost byla na vysoké úrovni a v nečekaných situacích jsem reagovala vhodně a okamžitě. Aktivity byly v rámci artefietického přístupu přínosné a cílily na potřebné oblasti.

5.6 6. setkání

Tabulka 22 – vlastní reflexe k 6. setkání

VÝSTAVA – VLASTNÍ REFLEXE	
Volba pedagogické strategie	Dle mého názoru byla forma výstavy velmi dobré zakončení naší společné práce, což jsem viděla i na reakcích dětí a rodičů.
Naplnění cílů	Cíle byly stanoveny vhodně a byly naplněny.
Organizace výstupu	Toto poslední společné setkání bylo podle mě naplánováno, a i realizováno velmi dobře.
Připravenost	Přípravy na samotnou výstavu probíhaly předchozí den tak, aby bylo v den výstavy vše nachystáno a nic nechybělo. Pro děti jsem již během našich setkání připravovala vlastnoručně vyráběnou a kreslenou hru Výtvarnický dooble a Zimní pexeso s věnováním. Tímto jsem chtěla dětem poděkovat a předat jim maličkost na památku.
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	S nastalými situacemi jsem pracovala rychle a klidně. Snažila jsem se řešit vše bez stresu a zmatků.
Volba a přínos aktivit	Myslím si, že pro děti šlo o novou a přínosnou zkušenost. Děti se na přípravách výstavy podílely a musely své výtvary

	odprezentovat a projevit tak své komunikační dovednosti. Děti dokázaly před rodiči překonat ostych. Výstavu si dle mého dokázaly užít.
Návrhy změn	/
Poznámky	Velmi mě těšilo, že jsem dostala nejen od paní ředitelky takovou důvěru. Byla mi vždy velmi nápomocná, pomáhala mi spolu s ostatními učitelkami s předáváním informací rodičům i s organizací. Nápad se jí líbil a jsem vděčná za možnost tento projekt realizovat v jejich MŠ.

(zdroj: vlastní)

Tabulka 23 – reflexe učitele k 6. setkání

VÝSTAVA – REFLEXE UČITELE	
Volba pedagogické strategie	Několikatýdenní práce byla završena výstavou pro zákonné zástupce a veřejnost, na které děti prezentovaly výsledky své práce. Výstava měla u návštěvníků vynikající ohlas a byla velmi efektivní.
Naplnění cílů	Stanovené cíle z pohledu učitele i dětí se podařilo beze zbytku naplnit.
Organizace výstupu	Organizace výstupu byla velmi precizně promyšlena a připravena (slavnostní vernisáž, galerie výtvarných prací, prezentace výsledků dětmi, rozhovory s rodiči nad výtvořky a fotkami z činností).
Připravenost	100%
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	Některé děti se nemohly pro nemoc výstavy zúčastnit. Prezentace výtvarných děl dětmi se tedy musela operativně přeorganizovat, pozměnit. Studentka reagovala přirozeně, beze stresu, povzbuzovala děti a podpořila jejich jistotu při představování své práce před dospělými návštěvníky.
Volba a přínos aktivit	Závěrečná výstava byla důstojným a krásným zakončením artefietického výtvarného kroužku a věřím, že v dětech

	i rodičích zanechala hluboký dojem a radost z výtvarného tvoření.
Návrhy změn	/
Poznámky	Velké ocenění si zaslouží fakt, že studentka dětem jako poděkování věnovala vlastnoručně malované pexeso a hru dobble. Tento osobní dárek svědčí o jejím nadšení pro věc.

(zdroj: vlastní)

Tabulka 24 – komparace mé reflexe a reflexe učitele 6. setkání

VÝSTAVA– KOMPARACE				
		Vlastní reflexe	Reflexe učitelky	Shoda
Volba pedagogické strategie	+	Vhodné	Vhodné	
	–	/	/	
Naplnění cílů	+	Naplněny	Naplněny	
	–	/	/	
Organizace výstupu	+	Dobře naplánovaná	Precizně promyšlena a připravena	
	–	/	/	
Připravenost	+	Velmi dobrá, přípravy probíhaly s předstihem, tvorba vlastních materiálů a her	100%	
	–	/	/	
Schopnost vypořádat se s nečekanými situacemi	+	Udržení klidu, nezmatkování	Přirozené reakce bez stresu	
	–	/	/	
Volba a přínos aktivit	+	Výstava byla nová příležitost a zkušenost pro děti, dle mého zvolena vhodně, podporující artefietický přístup	Důstojné zakončení kroužku, ten zanechaly velký dojem	
	–	/	/	

(zdroj: vlastní)

Popis komparace

Mezi mým i učitelčíným hodnocením panuje shoda. Obě si myslíme, že volba pedagogické strategie (zakońčení projektu formou výstavy) byla vhodná a efektivní. Cíle byly vhodné a byly naplněny. Organizace, průběh i příprava výstupu byly precizní, promyšlené a velmi vydařené. Také zvládnutí nečekaných situací vnímáme kladně. Byla jsem schopná zachovat klid a řešit problémy rychle a beze stresu. Toto tvrzení učitelka konkretizuje a popisuje mou pružnou reakci na absenci některých dětí, čemuž jsem průběh výstavy musela přizpůsobit. Dle mého názoru šlo o pro děti novou, zajímavou a přínosnou zkušenost. Učitelka pak zmiňuje hluboký dojem, který akce zanechala v dětech a rodičích.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě realizace projektu Dětský výtvarný ateliér a jeho evaluace lze formulovat následující doporučení pro praxi:

Obecně bych hodnotila, že forma projektu v podobě výtvarného kroužku probíhajícího jednou týdně v odpoledních činnostech byla vhodná a ideální. Z časového hlediska byly rozestupy mezi setkáními adekvátní. I přes časovou rozsáhlost projektu bylo stanoveno jednotné téma propojující všechna setkání se zakončením závěrečnou výstavou. Ta po celou dobu sloužila pro děti jako velká motivace.

První důležité doporučení se týká důrazu na příjemné a bezpečné **klima skupiny**. Na tom je potřeba pracovat již od prvního setkání. Celkově atmosféra skupiny se zdá být klíčová a může velmi ovlivnit (pozitivně i negativně) výsledky i jednotlivé části setkání. Konkrétně pro reflektivní dialog je důležité respektující a otevřené prostředí. To učitel může budovat za pomoci aktivit podporujících navazování vztahů mezi dětmi a skupinových činností.

S tím souvisí i další bod týkající se **velikosti skupiny**. V artefietice platí, že v příliš velké skupině nemusí být dosahováno takových efektů a přínosů. Naopak při malém počtu dětí mohou vznikat problémy s narušením skupiny v případě, kdy několik dětí onemocní. Proto se jako ideální zdá být skupina s počtem okolo patnácti dětí. Vzhledem k výše popsanému doporučuji v případě realizace ponechat charakter projektu a jeho formu ve smyslu výtvarného kroužku v odpoledních činnostech.

Jako přínosné se jeví volit i **témata**, jež jsou pro děti známá. Učitel může dobře stavět na znalostech dětí, které bude následně přirozeně prohlubovat. Zároveň by mělo jít o témata, která nebudou pro děti příliš svazující. Děti by je měly dokázat uchopit po svém a z různých úhlů pohledu.

Učitel by si měl klást i dlouhodobější a náročnější cíle. V rámci artefietiky se můžeme skrze obecné motivy dostávat i k hlubším souvislostem nebo citlivějším tématům. Artefietika tak dává velký **prostor pro rozvoj dětské osobnosti**. Je vhodná pro všechny děti, nejen ty výtvarně nadané.

Na to navazuje doporučení, jak přistupovat k výsledným dětským dílům. Zásadní není to, jak dílo vizuálně vypadá, mnohem důležitější je **prožitek dětí**. Další doporučení staví na poskytnutí dostatečné volnosti v rámci výtvarného projevu. Snaha vyhnout se šablonám

a nutnosti dodržovat předepsané postupy či příliš konkrétní náměty se jeví jako velmi podstatná. Na to navazuje i následný **reflektivní dialog**, v němž dětem otevíráme mnohem širší prostor pro jejich sdílení pocitů a dojmů. Reflektivnímu dialogu musí učitel věnovat dostatek času a neměl by jej opomíjet.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo představit možnosti využití artefiletického přístupu nejen v mateřské škole. Tento přístup i s ním související poznatky popisují v teoretické části, na kterou navazuje část praktická. Své zjištění aplikuji v rámci výtvarného projektu.

V teoretické části jsem se věnovala pochopení dětského výtvarného projevu, který je pro práci učitele zásadní a jehož znalost považuji za důležitý předpoklad pro správnou práci s artefiletikou. Další kapitola popisuje různé přístupy k výtvarné výchově i výtvarným činnostem. V rámci nich dochází k častým jevům nepochopení smyslu a špatné identifikace cílů ze strany učitelů. Právě z těchto nedostatků výtvarné výchovy a výtvarných činností se snaží artefiletika poučit. Její principy se zakládají na dětské tvořivosti a prožitku spolu s reflexí. V poslední kapitole teoretické části bylo mým cílem představit a detailně popsat principy, specifika a průběh artefiletických činností.

Praktická část nabízí zpracování, realizaci a evaluaci projektu s názvem Dětský výtvarný ateliér. Byl určen pro děti posledního povinného ročníku předškolního vzdělávání. Během šesti společných setkání jsem se snažila uplatňovat principy artefiletiky a rozvíjet komunikační dovednosti, sociální kompetence a tvořivost dětí. Zásadní bylo hned od začátku budovat příjemné a bezpečné klima skupiny a podpořit spolupráci mezi dětmi. Všechny činnosti stavěly na prožitku dětí a pracovaly s dětskými představami a zkušenostmi. Výsledkem a závěrem projektu bylo realizování Výstavy mladých umělců. Výstavou jsem s dětmi důstojně zakončila výtvarný kroužek. Při prezentaci našich výsledků nešlo tolik o vizuální vzhled, ale důraz byl kladen na schopnost dětí hovořit o svých výtvorech a sdílet své pocity i myšlenky.

Evaluace projektu proběhla formou vlastní reflexe spolu s reflexí pozorující učitelky, jež jsem následně podrobila komparaci. Na základě zjištění bylo vytvořeno doporučení pro praxe mateřských škol.

V budoucnu bych ráda na tuto zkušenost navázala, dále rozvíjela znalosti i dovednosti v rámci artefiletického přístupu a hledala další možnosti, jak prvky artefiletiky přirozeně začleňovat do své práce s dětmi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Alford, C. (2015). Drawing. The universal language of children. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 12(1), 45–62. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v12i1.46>
- Bakešová, A. (2009). *Filosofický slovník*. Knižní klub.
- Basak, R., & Erdem, C. (2022). Art-based kindergarten practices and their coherence with art curriculum objectives. *Journal of Education and Learning*, 11(6), 119–132. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n6p119>
- Brücknerová, K. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Masarykova univerzita.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Portál.
- Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (2. vyd.). Portál.
- Drahanská, P. (2020). *Učení prožitkem: Jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Petra Drahanská.
- Dytrtová, K. (2012). Tvorba, význam a arteterapie. *Výtvarná výchova*, 52(2), 15–19. <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2016/02/VV-c2r2012.pdf>
- Géringová, J. (2011). *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Triton.
- Hazuková, H. (2022). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání* (2. vyd.). Raabe.
- Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Univerzita Karlova.
- Horák, V. (2017). *Společnost jako otázka: hermeneutický pohled na sociologii*. Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Hroch, J. (2003). *Filosofická hermeneutika v dějinách a v současnosti* (2. vyd.). Masarykova univerzita.
- Hroch, J., Konečná, M., & Hlouch, L. (2010). *Proměny hermeneutického myšlení*. Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Jašurková, P. (2015). *Nápadník do hodin výtvarné výchovy: nápadník pro ty, kdo skrze vlastní tvorbu chtějí pochopit, co nám sděluje tak zvané „abstraktní umění“*. Edika.
- Kupcová, Z. (2016). Rozvíjení tvořivosti a fantazie pomocí výtvarných činností. In L. Bezděková, M. Kubecová, Z. Kupcová, & H. Váňová, *Rozvíjíme výtvarné dovednosti a fantazii dětí* (s. 45–86). Raabe.
- Lemrová, S. (2024). *Pedagogická psychologie*. Grada.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://digitalizace.rvp.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>

Nosková, J. (2018). Artefiletika a podpora dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. *Kultura, umění a výchova*, 6(2). [https://www.kuv.upol.cz/post/artefiletika-a-podpora-deti-ze-sociálne-znevýhodněného-prostředí](https://www.kuv.upol.cz/post/artefiletika-a-podpora-deti-ze-socialne-znevychodnneho-prostredi)

Novotná, M., & Kuřiková, M. (2022). Modely kreativity a jejich význam ve vzdělávání. *Výtvarná výchova*, 62(3-4), 84–99. <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2023/08/Vytvarna-vychova-c3-4-r2022.pdf>

Novotná, P. (2021). Výtvarný projev předškoláku. In H. Stadlerová, P. Novotná, K. Juřicová, M. Kovářová, K. Tuřáková, & J. Francová, *Po O. Východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání* (s. 7–30). Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/download/2179/6405/3974-1?inline=&fakulta=PEDF>

Potměšilová, P., & Sobková, P. (2012). *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník* (3. vyd.). Portál.

Pugnerová, M., & Plevová, I. (2022). *Dětský výtvarný projev: V pedagogické praxi*. Grada.

Rodová, V., & Lojdová, K. (2019). Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu. *Komenský*, 141(2), 5–12. https://milanova.9e.cz/wp-content/uploads/02_141.pdf

Roeselová, V. (1997). *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Sarah.

Roeselová, V. (2003). *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Univerzita Karlova.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování* (2. vyd.). Grada.

Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Karolinum.

Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění – teorie a praxe artefiletiky 1. díl*. Univerzita Karlova.

- Slavík, J. (2011). K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21(2), 207–225. <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/872/749/0>
- Slavík, J. (2015). Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1). <https://www.kuv.upol.cz/post/artefiletika-přilezitost-pro-expresi-v-dialogu-teorie-a-praxe>
- Slavík, J. (2018). Ještě jednou o strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 58(3-4), 6–27. <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2019/12/3-4-2018.pdf>
- Slavík, J., & Hajdušková, L. (2010). Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefiletiky. *Arteterapie*, (22-23), 71–82. <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:6e3dac34-cb1a-4474-9d4d-148a9426a41e?page=uuid:8060186a-d319-11e1-826e-0050569d679d>
- Slavík, J., & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění – teorie a praxe artefiletiky 2. díl*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Portál.
- Stadlerová, H., Novotná, P., Ovčáčková, J., Sommerová, M., & Strouhalová, M. (2020). *Uměním tě proměním: Výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- Stehlíková Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: https://kvv.upol.cz/images/upload/files/VÝTVAR_small.pdf
- Svobodová, D. (2012). Přidejte minuty, ušetříte hodiny... Balintovské skupiny v sebekoučování. *Psychologie dnes*, 18(4), 48–50.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.
- Šobánková, P. (2019). *Výtvarný projev a disabilita: kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte* (5. vyd.). Portál.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.

Vondrová, P. (2005, květen 23). Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. *Metodický portál: Články*.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/238/pojeti-vytvarne-vychovy.html>

Zakaria, M. Z., Yunus, F., & Mohamed, S. (2021). Drawing activities enhance preschoolers socio emotional development. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), 18-27.
<https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.2.2021>

Závora, J. (2010). Salutogenetický charakter artefiletiky Jana Slavíka. *Arteterapie*, (22-23), 93–96.
<https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:6e3dac34-cb1a-4474-9d4d-148a9426a41e?page=uuid:80606699-d319-11e1-826e-0050569d679d>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Hodnocení – Autoportréty.....	36
Obrázek 2 Mramorování – Zimní krajina	38
Obrázek 3 Společná práce – Zimní krajina.....	39
Obrázek 4 Ledolamka – Zimní obloha	41
Obrázek 5 Práce se sádkou – Zimní vesnice I.....	44
Obrázek 6 Stavba modelu vesnice – Zimní vesnice II.....	46
Obrázek 7 Přestřihávání pásky – Výstava mladých umělců.....	48
Obrázek 8 Představení děl – Výstava mladých umělců.....	48

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – cíle, kompetence a pedagogické strategie 1. setkání.....	34
Tabulka 2 – cíle, kompetence a pedagogické strategie 2. setkání.....	37
Tabulka 3 – cíle, kompetence a pedagogické strategie 3. setkání.....	40
Tabulka 4 – cíle, kompetence a pedagogické strategie 4. setkání.....	42
Tabulka 5 – cíle, kompetence a pedagogické strategie 5. setkání.....	44
Tabulka 6 – cíle, kompetence a pedagogické strategie 6. setkání.....	47
Tabulka 7 – vlastní reflexe k 1. setkání	49
Tabulka 8 – reflexe učitele k 1. setkání	51
Tabulka 9 – komparace mé reflexe a reflexe učitele 1. setkání	52
Tabulka 10 – vlastní reflexe k 2. setkání	54
Tabulka 11 – reflexe učitele k 2. setkání	55
Tabulka 12 – komparace mé reflexe a reflexe učitele 2. setkání	56
Tabulka 13 – vlastní reflexe k 3. setkání	57
Tabulka 14 – reflexe učitele k 3. setkání	58
Tabulka 15 – komparace mé reflexe a reflexe učitele 3. setkání	59
Tabulka 16 – vlastní reflexe k 4. setkání	60
Tabulka 17 – reflexe učitele k 4. setkání	62
Tabulka 18 – komparace mé reflexe a reflexe učitele 4. setkání	63
Tabulka 19 – vlastní reflexe k 5. setkání	64
Tabulka 20 – reflexe učitele k 5. setkání	65
Tabulka 21 – komparace mé reflexe a reflexe učitele 5. setkání	66
Tabulka 22 – vlastní reflexe k 6. setkání	67
Tabulka 23 – reflexe učitele k 6. setkání	68
Tabulka 24 – komparace mé reflexe a reflexe učitele 6. setkání	69

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	mateřská škola
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
tzv.	takzvaně

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I:	Informovaný souhlas
Příloha P II:	1. setkání – Autoportréty
Příloha P III:	2. setkání – Zimní krajina
Příloha P IV:	3. setkání – Zimní obloha
Příloha P V:	4. setkání – Zimní vesnice I.
Příloha P VI:	5. setkání – Zimní vesnice II.
Příloha P VII:	6. setkání – Výstava mladých umělců
Příloha P VIII:	Zimní pexeso s věnováním
Příloha P IX:	Výtvarnický dooble

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas zákonného zástupce s účastí dítěte na výtvarném projektu

Vážení rodiče,

jmenuji se Kateřina Mládková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, oboru Učitelství pro mateřské školy. V rámci své bakalářské práce na téma „Využití artefaktiky v mateřské škole“ realizuji výtvarný projekt určený dětem v mateřské škole.

Ochrana osobních údajů a soukromí:

V rámci projektu nebudou shromažďovány žádné osobní údaje o dětech. Výsledky výtvarné činnosti budou použity výhradně jako anonymní podklady pro bakalářskou práci. Pokud bude pořizována fotodokumentace, bude sloužit pouze k dokumentaci procesu tvorby, nikoli k identifikaci dětí.

Dobrovolnost účasti:

Účast na projektu je zcela dobrovolná a můžete ji kdykoli odvolat, a to i bez udání důvodu.

Prohlášení zákonného zástupce:

Tímto souhlasím s účastí svého dítěte _____ (jméno dítěte) na výtvarném projektu realizovaném v rámci bakalářské práce „Využití artefaktiky v mateřské škole“.

Potvrzuji, že jsem byl/a informován/a o všech aspektech projektu, včetně jeho zaměření, organizace a ochrany osobních údajů.

Datum:

Místo:

Podpis zákonného zástupce:

PŘÍLOHA P II: 1. SETKÁNÍ – AUTOPORTRÉTY



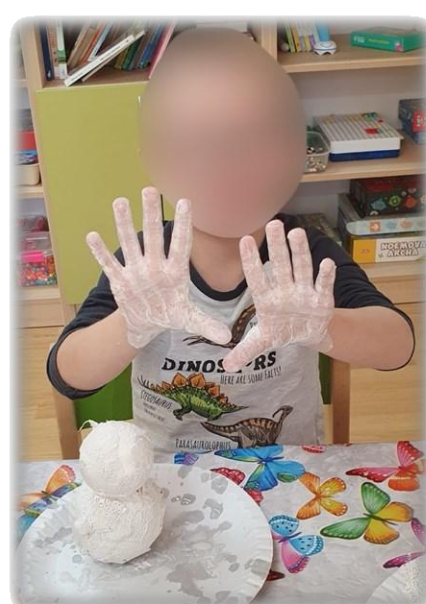
PŘÍLOHA P III: 2. SETKÁNÍ – ZIMNÍ KRAJINA



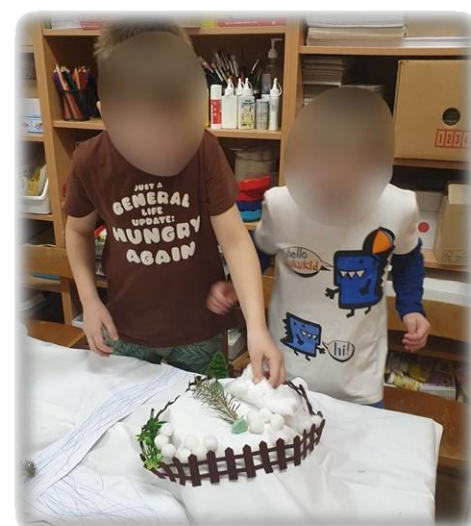
PŘÍLOHA P IV: 3. SETKÁNÍ – ZIMNÍ OBLOHA



PŘÍLOHA P V: 4. SETKÁNÍ – ZIMNÍ VESNICE I.



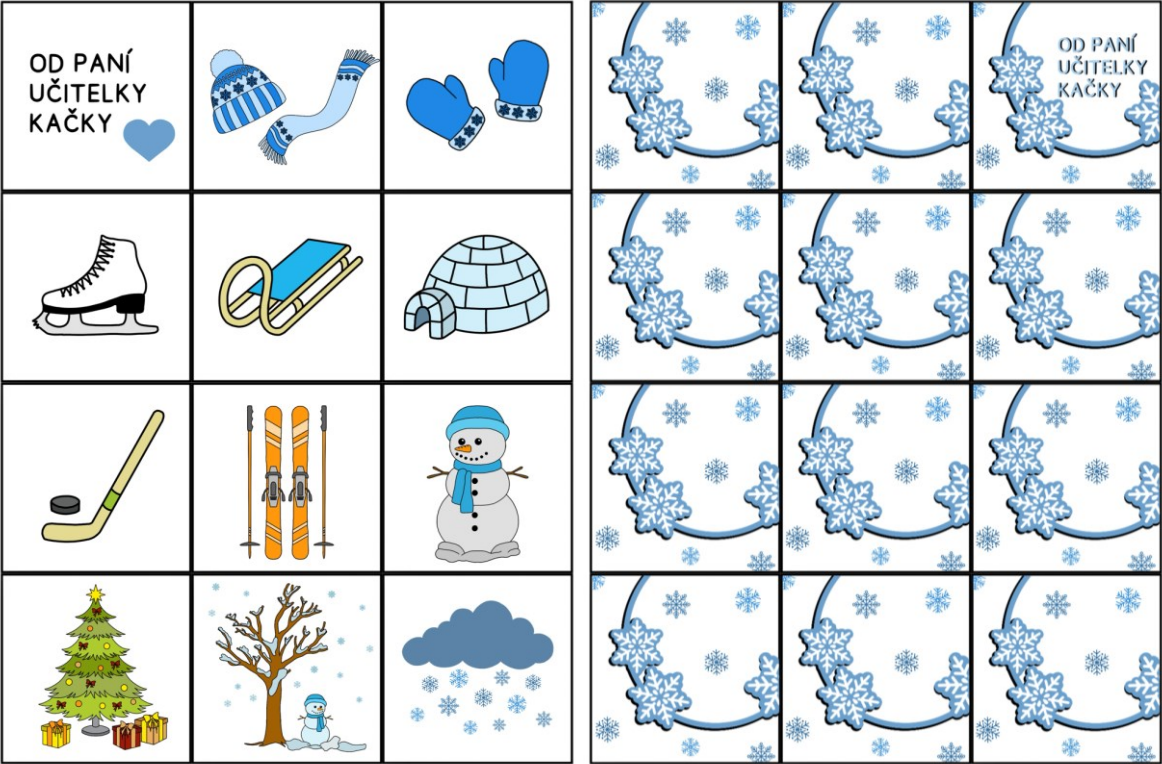
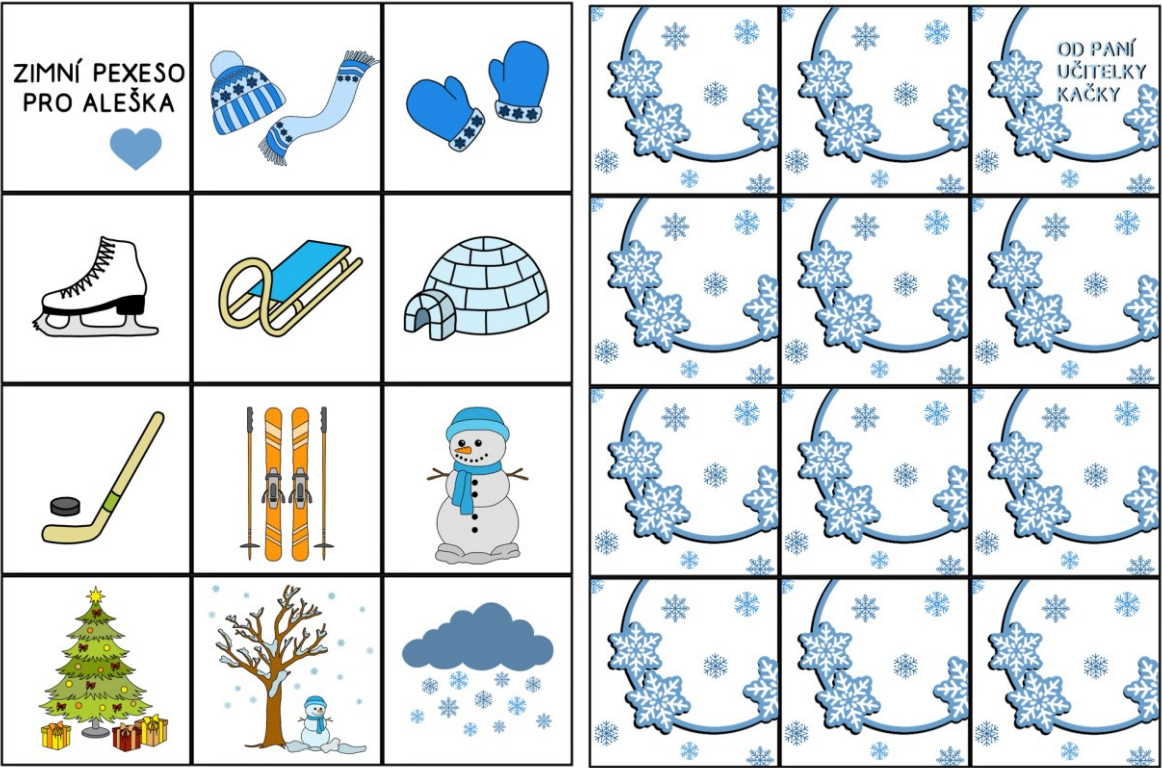
PŘÍLOHA P VI: 5. SETKÁNÍ – ZIMNÍ VESNICE II.



PŘÍLOHA P VII: 6. SETKÁNÍ – VÝSTAVA MLADÝCH UMĚLCŮ



PŘÍLOHA P VIII: ZIMNÍ PEXESO S VĚNOVÁNÍM



PŘÍLOHA P IX: VÝTVARNICKÝ DOOBLE

UKÁZKA KARET:

