

# Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

VYUŽITÍ PRVKŮ ARTEFILETIKY PŘI PRÁCI S DĚTMI V MŠ  
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Denisa Vlčková**  
Učitelství pro MŠ

Vedoucí práce: PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

**Plzeň 2016**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 11. dubna 2016

.....

vlastnoruční podpis

---

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Věře Uhl Skřivanové, Ph.D. za cenné rady a připomínky, dlouhodobé a trpělivé vedení mé bakalářské práce, za pozitivní motivaci a vždy ochotný přístup.

Dále bych chtěla poděkovat učitelkám za možnost realizace artefietických činností ve 22. MŠ v Plzni a samozřejmě dětem, bez nichž by tato práce nevznikla.

Mé poděkování patří také rodině, která mě při studiu i při psaní této práce podporovala.

---

## ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá artefiletikou a jejím využitím s dětmi předškolního věku. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy artefiletické koncepce, je zde přiblížena cesta k artefiletickému dílu, struktura artefiletické výuky a také její zaměření na rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na jeho individualitu. Hlavní těžiště práce spočívá v didaktické části, která obsahuje návrhy artefiletických výtvarných činností a jejich realizace. Tyto činnosti jsou reflektovány a navrženy zlepšující alterace tří z těchto úkolů, které jsou opět reflektovány. Tato práce představuje sebereflexi autorky v jejích pedagogických začátcích.

**Klíčová slova:** rozvoj osobnosti dítěte, artefiletika, výtvarné činnosti v MŠ, sebereflexe učitele, zlepšení praxe

## ANNOTATION

The bachelor thesis deals with artefiletics and its utilization with children of preschool age. In the theoretical part we defined the basic terms of artefiletics concept, is here approached the road to artefiletics part, the structure of the artefiletics teaching and also its focus on the development of the personality of the child with regard to his individuality. The main focus of the work lies in the didactic part, which contains proposals artefiletics arts activities and their implementation. These activities are reflected and designed improving the alteration of three of the following tasks, which are again reflected. This work presents a self-reflection of the author in her pedagogical beginnings.

**Keywords:** development of the personality of the child, artefiletic, arts activities in kindergarten, self-reflection of teacher, improvement practice

---

## OBSAH

### ÚVOD

<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>2</b>
<b>1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....</b>	<b>3</b>
1.1 POJEDNÁNÍ O PEDAGOGICKÉM KONSTRUKTIVISMU .....	3
1.2 RESPEKTOVÁNÍ INDIVIDUALITY DÍTĚTE A JEHO TVOŘIVOSTI JAKO CÍLE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY VZDĚLÁVÁNÍ.....	3
1.3 ARTEFILETIKA.....	4
1.4 INSPIRACE ARTETERAPIÍ.....	5
1.5 ARETÉ A TECHNÉ.....	5
1.6 HLAVNÍ CÍLE ARTEFILETIKY .....	5
1.7 PRINCIPY ARTEFILETICKÉ KONCEPCE.....	6
<b>2. CESTA K ARTEFILETICKÉMU DÍLU .....</b>	<b>7</b>
2.1 O SITUACI.....	7
2.2 O SITUAČNÍ REFLEXI .....	8
2.3 SITUACE PŘÍBĚHEM.....	9
2.4 SITUACE A ZÁŽITEK .....	9
2.5 OD SITUACE K ARTEFILETICKÉMU DÍLU .....	10
2.6 OBSAH PEDAGOGICKÉHO DÍLA ANEB CESTA ZA POZNÁNÍM .....	10
2.7 PREKONCEPT A KONCEPT - NENÍ PES JAKO PES .....	11
2.8 UMĚLECKÝ ZÁŽITEK A UMĚLECKÝ KONCEPT .....	12
2.9 NÁMĚT.....	13
<b>3. ARTEFILETICKÁ VÝUKA .....</b>	<b>14</b>
3.1 STRUKTURA ARTEFILETICKÉ VÝUKY .....	14
3.1.1 LEDOLAMKA .....	14
3.1.2 VÝRAZOVÁ HRA.....	14
3.1.3 REFLEKTIVNÍ DIALOG .....	15
3.2 INSPIRACE PRO PEDAGOGY MŠ.....	16
3.2.1 KNIŽNÍ ZDROJE .....	16
3.2.2 INTERNETOVÉ ZDROJE.....	16
<b>4. ROZVOJ OSOBNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE JAKO HLAVNÍ VÝZNAM ARTEFILEIKY .</b>	<b>17</b>
4.1 VNÍMÁM A POZNÁVÁM SVĚT – VNÍMÁNÍ A MYŠLENÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE .....	17
4.2 JSEM AKTIVNÍ - SEBEREALIZACE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	18
4.3 CHCI TI ŘÍCT – ZPŮSOBY VYJADŘOVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE .....	19
<b>II. DIDAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>20</b>
<b>5. ÚLOHA REFLEXE A POSTUPŮ AKČNÍHO VÝZKUMU V PEDAGOGICKÉ PRAXI .....</b>	<b>21</b>
5.1.NÁVRHY ARTEFILETICKÝCH ČINNOSTÍ.....	22
5.1.1 ZAHRADNÍCI .....	22

---

5.1.2 MRAVENIŠTĚ.....	25
5.1.3 PODZIMNÍ STROM .....	28
5.1.4 BAREVNÁ ZIMA .....	31
5.2 NÁVRHY ZLEPŠUJÍCÍCH ALTERACÍ.....	35
5.2.1 O ZAKLETÉ ZAHRÁDCE.....	35
5.2.2 DOMA U MRAVENCŮ .....	40
5.2.3BAREVNÉ POZDRAVY.....	44
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>48</b>
SEZNAM LITERATURY .....	49
PŘÍLOHY .....	51

---

## ÚVOD

Moje první setkání s pojmem artefiletika bylo v knize: Dívej se, tvoř a povídej při hledání inspirace pro výtvarnou činnost s předškolními dětmi. Tehdy byl můj náhled na výtvarnou výchovu trochu zkreslený, šlo spíše o takové „tápání“, co je vlastně správně. Artefiletické pojetí mě natolik zaujalo, že jsem se rozhodla se jím zabývat ve své bakalářské práci.

Bakalářská práce obsahuje část teoretickou a část didaktickou. Cílem teoretické části je proniknout do teorie artefiletiky. Nejprve vymezíme základní pojmy, které se tohoto pojetí týkají, pak se teoreticky vydáme na cestu k artefiletickému dílu, zaměříme se na vysvětlení struktury artefiletické výuky a také nahlédneme na rozvoj osobnosti předškolního dítěte jako hlavní význam artefiletiky. Těchto teoretických poznatků využijeme v didaktické části, jejíž hlavním cílem je navrhnout a realizovat výtvarné úkoly s prvky artefiletiky s předškolními dětmi, doplnit je o reflektivní bilance a na základě jejich analýzy navrhnout zlepšující alterace těchto úkolů.

---

# I. TEORETICKÁ ČÁST



---

## 1. Vymezení základních pojmů

Vzhledem k tematickému zaměření této bakalářské práce považuji za důležité začít první řádky pojednáním o pedagogickém konstruktivismu, ze kterého artefietické pojetí vychází.

### 1.1 Pojednání o pedagogickém konstruktivismu

Současné vzdělávání se přiklání ke konstruktivistickému pojetí výuky. V Pedagogickém slovníku je konstruktivismus definován jako *„široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 105).

Konstruktivistické pojetí výuky vzniklo jako reakce na nedokonalost tradiční teorie transmisivní výuky, která je založena na osvojování si vzdělávacího obsahu především memorováním a následným opakováním. Je zde patrná převážná aktivita učitele při vzdělávací a výchovné činnosti dítěte, které je v roli pasivního příjemce informací. V konstruktivistickém pojetí je důležitější pochopení obsahu vzdělávání než jeho „pouhé“ zapamatování. I když dítě správně reaguje na otázky, neznamená to, že učenému opravdu rozumí.

Učení je velice složitý proces, v předškolním věku si dítě vytváří své představy o světě tzv. (naivní) prekoncepty. Dítěti se dostávají nové zkušenosti, které porovnává s dosud získanými, takto se postupně jeho představy, dětské naivní prekoncepty zdokonalují a ukládají se do sítě poznatků propojené souvislostmi. Tento proces se uskutečňuje individuálně, ale také ve skupině. Každé dítě je přitom ovlivněno svými emocemi, přáními a touhami. Děti ve skupině vzájemně porovnávají vlastní prekoncepty a přicházejí na to, že někdo jiný může stejnou věc vidět jinak. (Kalhous, J., Obst, O. 2009, s. 49)

Artefietika podporuje konstruktivistické pojetí, které zdůrazňuje aktivitu, tvořivost a samostatnost dítěte, hlavním aktérem je zde dítě. Velice výstižně napsala Stadlerová (2013, s. 11) *„Při poznávání je brána v úvahu dětská zkušenost s tématem. S ní učitel pracuje, navazuje na ni, rozvíjí ji. Dítě v sociální komunikaci s dalšími dětmi, učitelem, kulturními produkty apod. aktivně vytvoří svou verzi poznání.“*

### 1.2 Respektování individuality dítěte a jeho tvořivosti jako cíle předškolní výchovy vzdělávání

*„Přístup k dítěti jako k jedinečnému tvůrci, který tvoří s osobním zaujetím, vyžaduje především učitele, který bude schopen nejen respekt k osobnosti dítěte deklarovat, ale na jeho základě zadávat přiměřené úkoly, podporující výtoarné řešení, i s dítětem o jeho tvorbě kompetentně komunikovat.“* (Stadlerová, 2013, s. 28)

---

Děti předškolního věku přirozeně disponují tvořivými schopnostmi a představivostí. Je to tím, že děti ještě nejsou svázané jistými „zákony“ světa, nechápou dostatečně souvislosti a věci do hloubky. Dokážou si totiž dotvářet realitu tak, aby se pro ně stala srozumitelnější. Měli bychom je v této tvořivosti podporovat a rozvíjet ji.

Pro rozvoj tvořivosti je důležité, aby dítě mělo dostatek podnětů. Tvorba dětí by měla být svobodná, neměla by se stát nápodobou díla učitelky. Artefiletika poskytuje co nejvíce příležitostí ke svobodnému projevu. Respektuje a podporuje individualitu dětí.

### 1.3 Artefiletika

Artefiletika je výchovně vzdělávací pojetí, které buduje svůj základ ve výtvarné výchově, kterou se snaží v jistém ohledu rozšířit a prohloubit. Výtvarný projev je pro děti předškolního věku přirozený, **artefiletika** usiluje o zachování této přirozenosti. Můžeme také říci, že artefiletika je moderní pojetí výtvarné výchovy.

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

Název artefiletika se skládá ze dvou částí. Slovo „arte“ (latinsky ars) vystihuje silnou vazbu k umění, slovo „filetický“ se nechalo inspirovat filetickým přístupem ve výchově. Tento přístup má snahu propojit intelektuální rozvoj s rozvojem emocionálním a sociálním. (Slavík, 2001)

Slavík (2001) uvádí, že artefiletika vznikala na základě snahy více přiblížit výchovu k osobnímu prožitku a vlastní zkušenosti žáků. Člověk si v sobě po celý život nese jisté poznatky, zkušenosti, vzpomínky, touhy a přání, různé pocity (radost, strach, úzkost, smutek atd.) Výtvarný projev nám umožňuje tyto vnitřní stránky zachytit a určitým způsobem je ztvárnit. *„Tak je dokážeme rozpoznat, symbolicky s nimi zacházet, rozmlouvat o nich a v konečném důsledku jim lépe porozumět a lépe se s nimi vyrovnávat. Zároveň s tím můžeme lépe poznávat sebe i druhé lidi, oslabovat své zbytečné úzkosti, učit se psychicky vypořádat s událostmi, které nelze ovlivnit, a naopak s odvahou měnit to, co je v dosahu našich sil. Proto vhodný přístup k výtvarnému projevu může napomáhat k posilování nebo obnovení duševního zdraví.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 10)*

---

## 1.4 Inspirace arteterapií

Artefiletické pojetí vychází z výtvarné výchovy a nechává se inspirovat arteterapií. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007) Arteterapie je obor, který používá expresivní aktivity (především výtvarné) jako hlavní prostředek léčby a diagnostiky nebo pozitivní prevence psychických a sociálních poruch. Spolupracuje s psychoterapií, socioterapií, výchovou, sociální prací, psychiatrií a jinými obory. (Slavík, Wawrosz, 2004)

Arteterapie a artefiletika k sobě mají velmi blízko. Shodují se především v oblasti jejich cílů a metod práce, které jsou založeny na výtvarně-uměleckém projevu. Jedním z prvků shody je sebepoznání a rozvoj jedince v oblasti sociální a emoční, která směřuje ke komplexní kultivaci osoby.

Samotná artefiletika využívá tvůrčích výtvarných aktivit v rámci výchovně vzdělávací oblasti, zatímco arteterapie se váže k léčebnému působení.

## 1.5 Areté a techné

Řecké pojmy technika a metoda se v praxi běžně používají. Areté a techné poznáváme v průběhu nějakého procesu nebo postupu, který vede k určitému cíli. Antická filozofie pojímá „techné“ jako něco, čemu se můžeme naučit v míře správného a účelného užívání vzhledem k určenému cíli. Zde si můžeme klást otázku, jestli se dá umění opravdu „naučit“. Pouhé „techné“ totiž k vyvolání plnohodnotného uměleckého zážitku nestačí. (Slavík, 2001) Jde vlastně o to, v uměleckém zážitku poznat něco podstatného bez žádných odborných podkladů. Jak říká Slavík (2001) *„zde se musí člověk tázat sám sebe a nutně jen v rozhovoru – se sebou samým nebo s druhými.“*

## 1.6 Cíle artefiletiky

Artefiletika se zaměřuje na rozvoj osobnosti dítěte. Rozvíjí jeho tvořivost a spojuje dítě s uměním nejen výtvarným, ale i hudebním, literárním a dramatickým.

Artefiletika je zaměřena proces tvorby, klade důraz na osobní prožitek a reflexi. *„Artefiletika chápe výtoarný projev a s ním spjaté zážitky jako spojující článek mezi dětskými osobními zkušenostmi a velkým kulturním a přírodním světem, který je obklopuje.“* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2003, s. 10) Jejím cílem je umožnit dítěti cestu k přírodě a kulturním světu pomocí jeho zážitků a obohacovat kulturní a společenský vývoj, se kterým se dítě „sžívá“. Měli bychom tyto souvislosti s dětmi postupně odkrývat a na jejich základě podpořit poznávání dítěte.

---

### Slavík (2001) uvádí hlavní cíle artefiletiky:

- citlivě vnímat a poznávat sebe sama a světa pomocí uměleckých zážitků, které vycházejí z vlastních tvůrčích činností
- rozvíjet sociální kompetence
- učit se symbolicky vyjadřovat
- obohacovat kulturní kapitál
- povzbuzovat duševní síly a předcházet psychickému a sociálnímu selhávání
- rozvíjet tvůrčí, kulturní a prosociální činnosti

### 1.7 Principy artefiletické koncepce

Artefiletické pojetí usiluje o didaktické propojení exprese s reflexí. Z pohledu artefiletiky je exprese především jeden ze způsobů poznávání a také motivace k němu. Pro toto pojetí exprese jsou příznačné hlavní principy artefiletiky. Prvním z nich je (1) spojení exprese s reflexí. Tímto je zajištěna návaznost mezi tvorbou a poznáváním, která je pro expresivní výchovné obory velice důležitá. „*Reflexe předpokládá součinnost při zkoumání díla a dialog inspirovaný rozmanitostí přístupů k výkladu díla*“ (Slavík, 2015) Dialog, který provází reflexi, v artefiletice nazýváme reflektivní dialog. Inspiračním východiskem reflektivního dialogu tzv. sociokognitivní konflikt. Sociokognitivní konflikt je pojem pedagogického konstruktivismu pro označení sporu mezi různými poznávacími hledisky. V artefiletice však nemá jít o spor, ale o podnět k poznávání a vzájemnému obohacování, proto je zde užíván spíše termín sociokognitivní výzva. Důvod spočívá v jedinečnosti každého člověka a také v samotném smyslu umění, ve kterém nikdy nejde o jedinou pravdu, ale především o dialog rozdílných interpretací.

Ve shodě s nynější tendencí tzv. praktického obratu v pedagogických vědách se artefiletika soustřeďuje na (2) vztah mezi teorií a praxí vzdělávání. Jedná se o přístup, který se opírá o koncepci tzv. reflektivní praxe, „*protože soustavná reflexe praxe je základem rozvoje každé výchovné teorie.*“ (Slavík, 2015)

Artefiletika tedy usiluje o to, abychom teoreticky porozuměli praxi. Právě na tomto základě staví další z artefiletických principů – (3) explanační pojetí oboru. *Explanační pojetí se zabývá explanací, tedy zkoumáním a vysvětlováním edukační reality.* Dalším principem je (4) *zkoumání konceptů a konceptualizace, o němž se zmíním níže.*

---

## 2. Cesta k artefiletickému dílu

V dnešní době spěchu, kdy každý za něčím běžíme, je těžké zastavit, aby nám něco neuteklo. Málokdy si ale uvědomíme, že právě při tomto maratonu nám uteče nejméně.

Pojďme tedy zkusit to „velké umění“ zastavit, ne čas – ale v čase.

### 2.1 O situaci

Celý život se neustále ocitáme v nějaké situaci. Do určité míry můžeme ovlivnit, jak se do nich dostaneme, a jak si s nimi poradíme, ale nikdy se jim nemůžeme vyhnout.

Přítomnost chápeme jako něco, co neustále probíhá, když se ale vrátíme do minulosti, je to něco jiného. Vzpomínky, o kterých se zmiňujeme třeba ve vyprávění, jsou určité ohraničené celky ze života. Říkáme jim situace nebo události a máme potřebu se k nim neustále vracet - číst, vyprávět o nich, zachytit je jako obraz nebo fotografii apod. Můžeme říct, že téměř každou volnou chvíli se jim věnujeme. Existují však hranice a my nemůžeme zahrnout úplně všechno, a proto naše vzpomínka vystihuje vždy jen určitou část „našich příběhů.“ Každý svůj příběh si tedy rozdělíme na jednotlivé situace nebo události. *„Situace nebo událost je určitá část života, kterou lze vyprávět či jinak vyjádřit jako časoprostorový a obsahový celek, jenž má děj, je vymezený počátkem, průběhem a ukončením.“* (Slavík, 2001, s. 43)

Vstupujeme do situací radostných, smutných, výjimečných, kdy jsme v ohrožení apod. Pocity, které v nás vyvolávají, ale ještě nestačí k tomu, abychom jim rozuměli. A tak hledáme jakýsi řád a souvislosti, které nám pomohou se v nich lépe orientovat. Situace si tedy rozčleníme tak, aby pro nás byly snazší na přemýšlení, když je chceme někomu srozumitelně sdělit, nebo když do nich budeme chtít zasáhnout. Podle Slavíka (2001, s. 44) *„Situaci nahlížíme jako strukturu, která se skládá z určitých ohraničených složek (tvarů, barev, objemů, zvuků, významů), jejich vztahů (vzájemného postavení, vzájemného působení, tušených nebo zahlédnutých souvislostí a změn mezi nimi.“*) V tu chvíli jsme v ní našli řád, pomocí kterého jsme schopni jednotlivé složky zařadit, pochopit jejich vztahy a souvislosti. Situaci pak dokážeme lépe rozumět, a tudíž je možné začít s jejím řádem pracovat - upevňovat jej, případně jej měnit.

Situace se nám může jevit jako ohraničený celek, ale ze života víme, že situace spolu naopak souvisí a prolínají se do dalších. Jak říká Slavík (2001, s. 44) *„Mohou tedy být součástí jiných situací, mohou také být jejich předchůdcem nebo jejich pokračováním.“* Proto je výhodné vidět i za hranice té dané události.

Situace jsou jakýmsi živým systémem, který se pomocí vnitřních i vnějších

---

podmínek neustále mění a vyvíjí. I sebemenší změna může zásadně ovlivnit to, jak bude dále pokračovat. A tak se pokoušíme v myšlenkách zahrnout vše, co považujeme za důležité, když předvídáme průběh situace i její výsledky. Tomu, kdo se snaží nějakým způsobem situaci ovlivňovat, říkáme aktér situace. Patří sem samozřejmě také objekty, na které mají aktéři vliv a nástroje, které k tomu využívají. Mezi nejdůležitější nástroje ke zvládnání lidských situací řadíme symboly nebo znaky (obrazy, slova apod.) Ovšem neměli bychom opomenout, že jimi nemusí být pouze neživé věci, i sám aktér se z různých důvodů může stát objektem nebo nástrojem ostatních zúčastněných. Člověk sebe sama vnímá vždycky jako aktéra *„Jako nutný střed svých událostí. Proto ve snech, fantazijních představách i v uměleckých dílech bývá zjevným nebo skrytým hlavním aktérem situací sám tvůrce, který se záměrně nebo bezděčně vtěluje do důležitých postav svého příběhu.“* (Slavík, 2001 s. 46) I ve chvíli, kdy nejsme hlavními postavami našich snů a představ, jsme v nich přítomni alespoň jako diváci. A s tímto se setkáváme také u uměleckých děl, kdy v nich objevujeme skryté stránky tvůrců, které jsou vystiženy barvami, tvary, figurami atd. O tvůrci hovoří také to, jakým způsobem nebo stylem bylo dílo tvořeno.

Slavík (2001, s. 47) poukazuje na to, že *„Každá reálná životní situace má své „tady a teď“, to tj. svou aktuální přítomnost. V ní je přístupná jenom prostřednictvím osobního prožitku, tj. jako bezprostřední setkání člověka s tím, co jej v určitém situačním horizontu obklopuje.“* To znamená, že danou situaci musíme nejdříve sami vnímat a prožívat, abychom si ji mohli zapamatovat a někomu ji sdělovat. Jedině tak může být přístupná jak jemu, tak ostatním. Jestliže nějakou situaci nezažijeme, ale slyšeli jsme o ní z vyprávění jiných lidí, můžeme ji uchopit pouze na základě vzpomínek z vlastních prožitých situací. Proto, abychom pochopili poznatky a pocity druhých lidí, potřebujeme k tomu svou vlastní zkušenost. (Kirchner, 2009)

## 2.2 O situační reflexi

To, že člověk je zrovna teď v nějaké situaci, si často moc neuvědomuje, přítomnost je pro něj samozřejmá, ale pokud nějakou část tohoto dění chceme skutečně uchopit jako situaci, je třeba o ní přemýšlet, představovat si ji. Na základě toho si uvědomíme vztahy, které zde probíhají, její širší kontext apod. Jinak bychom o ní vůbec nevěděli, tudíž by pro nás neexistovala. A proto je důležité udělat na moment odstup a podívat se z tohoto „zvláštního“ úhlu – na sebe sama. Můžeme říct, že je to tzv. reflexe, která nám pomáhá situaci v myšlenkách do určité míry znovu prožít a lépe pochopit. K této „situační reflexi“ přistupujeme většinou ve chvíli, kdy se vyskytne překážka nebo nějaký problém, který nám brání v dosažení vytčeného cíle. Její podstata spočívá v tom, zastavit se, uvědomit si, do jaké situace jsme právě vstoupili a pokusit se najít způsob, jak ji co nejlépe vyřešit. Takto se zde nemusíme zachovat jen v případě, že se objeví nějaký

---

problém. Ale můžeme se pokusit jak intelektuálně, tak emocionálně překonat každodenní uspěchaný chod událostí. (Slavík, 2001)

### 2.3 Situace příběhem

Podle předchozích řádků, můžeme říct, že pokud vynaložíme jisté duševní úsilí, jsme schopni dát dohromady několik aktuálních okamžiků a seřadit je v určitou posloupnost. Každá situace se vyznačuje začátkem, průběhem, ukončením a také svými významovými kontexty a souvislostmi. Můžeme je uchopit, předat jako příběh a také ovlivnit, jestli bude více skutečný nebo smyšlený, jaký bude jeho obsah a rozsah. *„Příběhy jsou situace zachycené, zpracované a utvářené lidskou myslí, představivostí i fantazií. Příběhům, které jsme zaznamenali nějakým kulturně vžitým způsobem, můžeme říkat reportáž, ilustrace, životopis, historie... Ale příběhy mohou být také do různé míry výplodem vnitřního vidění nebo fantazie a pak je nazýváme mýtem, pohádkou, bájí, románem, divadelní hrou, výtvarným nebo hudebním dílem.“* (Slavík, 2001, s. 48)

Příběh v sobě nese jednu nebo více situací, které spolu nějak souvisejí. Situace je částí ohraničeného celku, příběhu. Příběhy vidíme ve všem, co jsme schopni vnímat a prožívat. Je to pro člověka zcela přirozené. Všechno, co člověk prožívá, také hodnotí. Vnímá v životě jistou posloupnost, to znamená, že si uvědomuje svou vlastní minulost, co z ní plyne pro právě probíhající okamžik a zároveň také pro budoucí dění.

Člověk sice dokáže vnímat širší obsah, než jen to, co právě prožívá, ale jen do určité míry. Čím rozsáhlejší okruh situací a souvislostí mezi nimi bychom chtěli duševně uchopit, tím je pro nás těžší jej v mysli zpracovat. Pokud se chceme vyznat v nějaké situaci, se kterou jsme se nikdy neseťkali, jsme závislí na informacích, které jsme získali např. od jiných lidí. Nejen tyto situace jsou pro nás vzdálené. Ale i v případě, že máme někomu sdělit průběh toho, co jsme měli možnost poznat a zažít, je to pro nás velice těžké. I vlastní mysl je pro nás totiž dost vzdálená na to, abychom byli schopni ji detailně přiblížit ostatním. (Slavík, 2001)

### 2.4 Situace a zážitek

Situace se v průběhu života naskýtají a hned zase vytrácí v minulosti. Okamžik, ve kterém se člověk nachází, se už nikdy nebude opakovat. Přestože pojem situace se může zdát zcela jasný, je řada věcí, které nás mohou zarazit. Např. I situaci, kterou prožijeme spolu s někým, vnímáme každý jinak. Tudíž i mezi našimi vzpomínkami na ně jsou rozdíly. A když o nich vyprávíme, vzniknou dva odlišné příběhy. (Kirchner, 2009) Tyto situace musí člověk nejprve vnímat

---

všemi svými smysly, aby se pro něj staly dostupnými. Slovy Slavíka (2001, s 64) „Život a jeho situace člověk musí zakoušet: vidět, slyšet, hmatat, ochutnávat nebo pociťovat, uvědomovat si. Musí je zažít, a to, co bylo zažito, je zážitkem.“

Rozdílnost bychom zde měli chápat jako jedinečnost. Je pochopitelné, že naše zážitky mohou být také hodně podobné a tato podobnost hraje významnou roli v komunikaci. Tím, že jsem prožil různé emoce a umím je pojmenovat, dokážu porozumět druhému, když mi povídá o tom, jak se cítí.

I když prožíváme spolu s ostatními stejnou situaci, každý z nich máme jiné zážitky a tudíž i odlišné vzpomínky. A právě díky vzpomínkám si můžeme svůj zážitek uchovat. Za pomoci zážitku můžeme nějakou situaci uchopit a prostřednictvím vzpomínek se k ní vrátet. To, co jsme si ze situace zapamatovali, s čím ve své mysli nebo fantazii můžeme dále pracovat, to jsou zážitky. Některé máme na dosah, k jiným si hledáme cestu v naší paměti. Ale jsou nám do určité míry přístupné, mohou se nám vynořit a oživit ve snu nebo právě v umění. (Slavík, 2001)

## 2.5 Od situace k artefietickému dílu

Artefietické neboli pedagogické dílo považujeme za zvláštní druh lidské situace, která má určitý cíl. Tím se situace stává dílem. Člověk má schopnost za pomoci představ měnit lidskou situaci v dílo. Tento přístup je patrný ve výchově uměním, tedy i v artefietice.

Zatímco situace přichází náhodně, dílo dopředu připravujeme a máme přitom na mysli určitý cíl. To samozřejmě vyžaduje důkladnou kontrolu a organizaci. A také je očekáván výsledek – buď jde o výsledek hmotný, nebo o samotný proces tvorby. Pedagogické dílo charakterizují dvě klíčové role, zpravidla jeho účastníci - učitel a žák. (Slavík, Wawrosz, 2004)

## 2.6 Obsah pedagogického díla aneb cesta za poznáním

Nejdůležitější je najít jeho záměr a smysl. Pedagogické dílo vytváří podmínky pro cílené vzdělávání žáků. Podstatné je také vědět, co si z něj žáci odnesou, co se naučí, tedy znát jeho obsah. Tím jsou podle Slavíka, Wawrosze (2004, s. 136) „všechny jeho rozpoznatelné složky, které si účastník díla může (a) vědomě či nevědomky pamatovat a za příhodných okolností si je vybavit v myšlenkách a představách (smyslových nebo pohybových), které může (b) ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti přetvořit, nad kterými může (c) uvažovat a jimiž může být ovlivněn (d) ve svém prožívání, myšlení, jednání i ve svých postojích.“ Všechny tyto složky probíhají jedna po druhé, najednou nebo se navzájem kombinují. Nezbytně důležitá je



---

především paměť (a) - bez ní by k poznání ani učení nemohlo dojít a dále jej rozvíjet.

K učení může být využito téměř všechno, co nám pedagogické dílo poskytne. Jde o to, jestli si jej všimneme a nějakým způsobem uvedeme do středu zájmu. Dokonce i to, co do pedagogického díla vůbec nepaří. Např. I nekázeň, která narušuje pedagogický proces, se může stát zdrojem poznání – poznání vztahů k sobě samému i k ostatním. Ale i to však vyžaduje určitou kontrolu.

Obsah pedagogického díla má daný cíl a na jeho okruh by měl být kladen zvýšený poznávací důraz. Je třeba učební látku a učivo nějak nasměrovat. Stanovit to, co má být učivem není jednoduché. Učitel tedy provádí výběr učiva daného oboru vědy nebo umění, potom jej upravuje a přetváří tak, aby jej mohl použít pro výuku (tj. didaktická transformace obsahu). Podstatné je, aby učivo bylo pro žáka srozumitelné, přiměřené jeho věku a „*aby práce s ním byla založena na dosavadních žákovských zkušenostech.*“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 144) K těm se můžeme dostat jen za pomoci nějakého druhu výrazu. „*Na jeho základě vzniká dialog, v němž se setkává žáková zkušenost se zkušeností jiných žáků a s odbornými znalostmi učitele: „Já to vidím či vytvářím takto, jak to vidíš nebo tvoříš ty?“*“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 144)

## 2.7 Prekoncept a koncept - není pes jako pes

Jak je již výše uvedeno, každý náš zážitek a vzpomínka jsou jedinečné. Z předchozích řádků je ale také patrné, že i rozdílné zážitky se mohou přece jen v něčem podobat. I když jsme si na základě této podobnosti věci kolem nás pojmenovali např. psa jako „*psa*“, není pes jako pes. Ačkoliv mluvíme o psu, každý může mít na mysli nějakého svého, z vlastní osobní zkušenosti. Ve chvíli, kdy chceme vyjádřit odlišnost mezi těmito „*psy*“, mluvíme o prekonceptu. To znamená, že každý z nás má jiný prekoncept čehokoliv např. psa. Prekoncept upozorňuje na tuto rozdílnost a tím nás neustále nabádá k řešení konfliktu (k dialogu).

Prekoncept je něco, co dokážeme vytáhnout z paměti, nějakým způsobem uchopit a projevit, někým způsobem s ním pracovat. Můžeme se o něm domlouvat s ostatními nebo nějak smysluplně vyjádřit různými druhy výrazu (např. výtvarně, hudebně, dramaticky atd.) A právě prostřednictvím této domluvy nebo výrazů se dostává do společnosti. „*Na základě toho se do té či oné míry stává společným duševním majetkem všech lidí, kteří se o něm dokážou vzájemně dorozumívat a chápat jej skrze své vlastní, s ním srovnatelné prekoncepty.*“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 145)

Také je třeba upozornit na opak skutečnosti. A to, že přes jakékoliv rozdíly jsou lidé schopni určité domluvy a dorozumění – naleznout vzájemnou shodu. Např. Když si řekneme slovo „*pes*“, každý z nás má na mysli jiného - prekoncept (rasu, věk,...) psa, ale na základě dialogu o jeho znacích se pravděpodobně všichni

---

shodneme, že se jedná o „psa“, tedy koncept. To znamená, že máme rozdílný prekoncept společného konceptu. Koncepty tedy vyplývají během dialogu a můžeme je chápat jako jakýsi střet (průnik) různých názorů na jednu a tu samou věc.

Oba tyto pojmy jsou navzájem úzce propojeny, nelze je od sebe odloučit. Používáme je v případě, když chceme upozornit na vztah mezi individuálním a společným hlediskem na určitou věc. Individuální pohled nadanou věc nazýváme prekoncept. Jestliže chceme vyzdvihnout to, co v něm lidé nacházejí společně, používáme pojem koncept. (Slavík, Wawrosz, 2004)

## 2.8 Umělecký zážitek a umělecký koncept

Umělecký koncept můžeme poznat jen na základě uměleckého zážitku. Pokud chceme nějaký koncept nazvat uměleckým, je to možné pouze v případě, že jej lze vyvodit uměleckých zážitků jednotlivců. *„Umělecký zážitek je takový zážitek, jehož příznačnou součástí je umělecký výraz.“* (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 156) Tímto výrazem nemusí být nutně konkrétní dílo (např. obraz), může to být něco, co je v ten moment orientováno do středu pozornosti (např. bezvýznamný, ale výrazný pohyb, který člověka zaujme).

O tom, jestli se opravdu jedná o umělecký výraz, rozhoduje nejen názor a prožitek jednoho člověka, ale důležité je také mínění společnosti. Na tom, co je nebo není umělecký výraz, je nutné se na základě osobních zážitků společně dohodnout. *„Nikdy nelze vyloučit, že se najde někdo, kdo odhalí, vyzdvihne a nakonec prokáže uměleckou stránku i tam, kde ji ostatní lidé dosud nespatriili.“* (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 156)

Můžeme tedy říct, že umělecké stránky jsou uchovány i v zážitcích, ve kterých by onu uměleckost člověk zřídka hledal. I tak ji však může nalézt v průběhu reflexe svého v první chvíli obyčejného zážitku, sám nebo za pomoci druhého. Z toho vyplývá, že vlastně všechny zážitky lze považovat za umělecké, dokáže-li je někdo takto shledat a zpracovat. Všechny koncepty, které dokážeme vyzdvihnout ze svých zážitků, můžeme z určitého hlediska považovat za umělecké. Jak je již výše uvedeno, koncept je nám přístupný jen prostřednictvím vlastního prekonceptu (zážitky a zkušenosti). Stejně tak je tomu i u uměleckých konceptů. To znamená, že umělecký koncept můžeme vidět vždycky jen z části. Tím, že v zážitku nalezneme umělecký koncept, je to pro nás příležitost poznávat důležité stránky lidského bytí. Např. Společné prožívání, vzájemné city, nějaký vztah k danému člověku si lze vyložit jako projev konceptu, který můžeme nazvat „láska“ nebo „nenávisť“. S těmito koncepty se v životě prostřednictvím vlastních zážitků setkáváme. Ve chvíli, kdy chci tento cit uchopit a vystihnout tak, aby byl srozumitelný i pro ostatní, musím využít uměleckých výrazových prostředků. *„Jestliže zachytím ve svých životních zážitcích cosi důležitého a*

---

*přetrvávajícího, co se tak či onak týká i jiných lidí a s co nelze dost dobře sdělit či sdílet jinak než za pomoci výrazových prostředků, které odpovídají umění, pak jde o umělecký koncept.“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 158-159)*

*„Umělecký, resp. výtvarný zážitek je vždy komplexní, protože zasahuje širokou oblast duševní reality jedince jak v intelektuální, tak v citové rovině.“ V artefiletice umělecký zážitek pro jednoduchost a přehlednost dělíme do čtyř nejdůležitějších složek:*

- Významová
- Konstruktivní
- Empatická
- Prožitková (Slavík, 2001, s. 255)

Toto dělení poukazuje na schopnost člověka na některé stránky zážitku klást větší důraz a jiné uvádět do pozadí. Učitel ji využívá pro poznávání a učení dítěte. Klade důraz na jednu z těchto složek v průběhu činnosti nebo při reflexi tak, tak aby dítě vědělo, na co má zaměřit pozornost, a tím podněcuje jeho poznávání a učení. A proto rozlišujeme také koncepty, které můžeme si rozdělit do jednotlivých okruhů s totožnými názvy výše zmíněných složek uměleckého zážitku, tedy významový, konstruktivní, empatický, prožitkový. Je nutné dodat, že okruhy uměleckých zážitků se navzájem překrývají a mnohdy vyzdvihneme jen některé z nich, přesto bychom s nimi měli zacházet jako s celkem.

## 2.9 Námět

V artefiletice je důležité uměleckým konceptům do určité míry rozumět, abychom s nimi mohli (a uměli) pracovat. Jak říká Slavík, Wawrosz, (2004, s. 170) *„koncepty jsou nezbytným předpokladem a zároveň i podstatou veškerého učiva ve výchově uměním.“* Koncepty se do artefiletického díla dostávají pomocí námětu. Takto zpracované koncepty získávají, získávají podobu učiva. Učitel zadává dětem námět, který jim předem vyloží a vysvětlí. Zatímco jindy by muselo námět samo nacházet, možnost jeho přímého zadání se mu může zdát mnohem snazší. Ale není tomu tak vždy. Tím že k dítěti námět nepřichází zcela spontánně, je pro něj do značné míry vzdálený. A pokud se mu má skutečně přiblížit, je k tomu zapotřebí jeho osobní prekoncept a vlastní tvořivá činnost. Někdy se stane, že i přes snahu učitele předložit dětem námět tak, aby se jim přiblížily ty koncepty, které měl v plánu, i tak musí být připraven na to, že v něm mohou nalézt i takové koncepty, které se ani jemu neukázaly. Znovu bych zde použila tvrzení Slavíka, Wawrosze (2004, s. 156) *„Nikdy nelze vyloučit, že se najde někdo, kdo odhalí, vyzdvihne a nakonec prokáže uměleckou stránku i tam, kde ji ostatní lidé dosud nespatri.“*

---

### 3. Artefiletická výuka

Vydáme se spolu na cestu uměním, rozehrajeme spolu výrazovou hru plnou zážitků a v reflektivním dialogu se společně zase vrátíme zpátky.

#### 3.1 Struktura artefiletické výuky

Podle Slavíkové, Slavíka, Hauzukové (2000) artefiletické vyučování probíhá v těchto fázích:

- uvítání a ledolamka
- ztišení
- motivační vstup (příběh, pohádka atd.)
- výrazová hra
- reflektivní dialog
- závěrečný rituál a rozloučení

S tímto modelem můžeme samozřejmě dále pracovat, některé části přidávat, jiné ubírat. Je důležité vědět, že artefiletická činnost se opírá o tři základní body:

- výrazová hra
- výtvarný zážitek
- reflektivní dialog

##### 3.1.1 Ledolamka

Ledolamky jsou krátká výrazová cvičení (rozehřívací aktivity), které zařazujeme za účelem uvolnění a naladění na další činnost. Je dobré, když se zapojí také učitel. Pomocí ledolamky se účastníci poznají a postupně začlení do skupiny. Může posloužit také jako motivace.

##### 3.1.2 Výrazová hra

Výrazová hra je tvůrčí umělecká činnost dětí, která má sloužit k dalšímu poznávání. *„Poznatky získané prostřednictvím výrazové hry obvykle zanechávají v paměti hlubší stopu než jen mechanicky naučené údaje právě proto, že poskytují šanci spojovat osobní zkušenost člověka s jeho názorem na širší kulturní souvislosti“* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 181)

---

Velice důležitá z výchovného i kulturního hlediska je symboličnost výrazové hry. Díky níž se totiž výrazová hra stává zdrojem poznání. To je patrné až tehdy, když svůj projev děti společně interpretují, reflektují a navzájem odkrývají symboly. Cokoliv se může stát symbolem, který podněcuje učení a poznávání dítěte. (Slavík, Wawrosz, 2004)

### 3.1.3 Reflektivní dialog

Po výrazové hře následuje reflektivní dialog, ve kterém se navracíme zpět k předchozím zážitkům. Reflektivní dialog je považován za nutný doprovod výrazové hry. Účastníci v něm slovně interpretují svá díla, která mohou být doplněna také expresivní interpretací. Expresivní interpretací se vyjadřujeme jakkoliv jinak než slovy, využíváme různé umělecké prostředky – např. Zdramatizujeme svoji kresbu, hudbu vyjádříme malbou apod. V reflektivním dialogu dochází k porovnávání individuálních dětských prekonceptů, jeho prostřednictvím dítě vyjadřuje pocity, ventiluje zážitky, je pro něj příležitostí ke zkoumání k objevování a poznávání nového.

**Cílem reflektivního dialogu je:** (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 181)

- 1) poskytnout aktérům příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech, které provázely výrazovou hru,
- 2) nacházet co nejvýstižnější slova (příp. doplněná jinými výrazy) pro osobně důležité stránky zážitků navozených výrazovou hrou,
- 3) ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a porovnávat jej s pohledy ostatních jejích účastníků,
- 4) uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi a dekontextualizovat nabyté zkušenosti,
- 5) na základě vzdělávacích motivů poznávat souvislosti mezi projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými (kulturními) projevy,
- 6) řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu výrazové hry, ale také se podělit s ostatními o radost z vydařeného díla,
- 7) vyzkoušet, posuzovat a promýšlet varianty těch momentů výrazové hry, které jsou pociťovány jako velmi důležité pro poznávání, anebo naopak málo uspokojivé nebo málo završené.

Po reflektivním dialogu někdy bývá zařazována závěrečná aktivita, která má obdobný smysl jako ledolamka, ale slouží naopak ke zklidnění a návratu do reálného světa.

---

## 3.2. Inspirační zdroje pro učitele MŠ

Tato kapitola se věnuje knižním a internetovým zdrojům, ze kterých lze čerpat inspiraci v oblasti výtvarné výchovy a artefietiky. Mimo jiné jsou zde uvedeny konkrétní publikace, které se mně osobně osvědčily v praxi.

### 3.2.1 Knižní zdroje

Knih s výtvarnými nápady – návody existuje nepřeberné množství. Tyto publikace fungují podobně jako kuchařky, kdy pracujeme, podle předepsaného postupu. Jejich hlavním smyslem bývá naučit se techniku a postup práce, ale často se v nich zapomíná např. na rozvoj tvořivosti.

V praxi se mi osvědčily publikace: *Dívej se, tvoř a povídej*, *Výtvarné čarování*. Byly mi oporou jak z hlediska inspirace, tak z hlediska metodiky při práci s dětmi předškolního věku. Další významné knihy, ze kterých lze čerpat jsou od autorek Cikánové a Svobodové.

### 3.2.2 Internetové zdroje

K hledání inspirace můžeme zvolit také cestu internetu a navštívit Metodický portál RVP, který vznikl s cílem podpořit zavedení rámcových vzdělávacích programů ve školách. Slouží jako metodická podpora učitelů. Záměrem je předávat si zkušenosti, nové informace a navzájem se inspirovat. Příspěvky jsou zde přehledně rozdělené do kategorií, podle kterých si učitel vyhledává témata a informace, které ho zajímají. Je určen učitelům škol mateřských, základních, speciálních, základních uměleckých škol, gymnázií, středních odborných škol a škol s právem státní jazykové zkoušky. Metodický portál RVP spravuje Národní ústav pro vzdělávání.

Za zmínku stojí také skupina na sociální síti: [www.facebook.cz](http://www.facebook.cz). Nese název „Inspirace (ne)jen pro učitele MŠ“. Tato skupina funguje na stejném principu jako Metodický portál RVP. Jednotlivé soubory jsou rozděleny do daných témat a podle nich učitelé hledají, co potřebují. Za velký přínos považují nejen spolupráci učitelů, ale také komunikaci mezi nimi a rodiči. Pedagogům jsou nabízeny také různé kurzy, školení a semináře prostřednictvím vzdělávacích agentur, které vznikají za účelem poskytnout podporu pedagogům různých škol. Semináře a přednášky slouží také ke vzájemné inspiraci účastníků.

---

#### 4. Rozvoj osobnosti předškolního dítěte jako hlavní cíl artefietiky

Předškolním věkem označujeme období od 3 do 6 let. Bývá právem nazýváno „zlatým věkem dětské hry.“

Pochopit to, jak dítě vnímá svět, jak o něm přemýšlí, jak si v něm hraje, jak s ním komunikuje apod., jsou podmínky, které nám umožňují nahlédnout do „dětského světa.“ V této kapitole se o to pokusíme.

##### 4.1 Vnímám a poznávám svět – vnímání a myšlení předškolního dítěte

Vnímání předškolního dítěte se orientuje spíše na celkový dojem. Dítě často upoutají nepodstatné znaky objektu, které však dohromady tvoří celek. Hraje zde roli subjektivita a egocentričnost. Např. Dítě postaví komín z kostek, červená kostka uprostřed jej zaujme natolik, že ji vytáhne. V tu chvíli mu vůbec nevadí, že tím komín zbořilo. Až později se dítě zaměřuje na podstatné stránky reality.

**Tři stadia vnímání dětí** podle Otty Čačky (1996, s. 42-43)

*Stadium předmětů – spočívá v jejich prostém výčtu, ať už jsou na obrázku či v živém sensorickém poli.*

*Stadium činností – vyznačuje se popisem dílčích činností jednotlivých osob a postihováním prostorových relací.*

*Stadium vztahů – dochází k celkovému pochopení výjevu, jeho pointy i logického smyslu probíhajících událostí.*

V předškolním věku vnímání probíhá převážně v prvních dvou stadiích. S vnímáním úzce souvisí fantazie. Dítě si často pomocí fantazie dotváří skutečnosti, které ještě není schopno zcela dobře chápat nebo je různě upravuje podle svých potřeb a přání. Je to dáno jeho doposud nezralým myšlením. J. Piaget označuje myšlení předškolního dítěte jako nepřesné a prelogické (dítě nedodrží dostatečně zákony logiky) a s malou mírou flexibility. (Vágnerová, 2000)

**Hlavní znaky dětského myšlení** podle Vágnerové (2000, s. 102-103)

1) *Egocentrismus*

*Dítě dává přednost subjektivnímu pohledu na danou věc, což často zapříčiní nepřesnosti v poznávání (což způsobuje časté nepřesnosti v poznávání)*

2) *Fenomenismus*

*Dítě se soustřeďuje na svoji představu světa a nedokáže si připustit jinou. To souvisí také s prezentismem – dítě téměř nechápe minulost a budoucnost, žije převážně přítomností.*

---

### 3) Magičnost

*Dítě předškolního věku často využívá fantazie. Téměř neodlišuje skutečnou a fantazijní situaci*

### 4) Absolutismus

*Souvisí s jednou ze základních lidských potřeb – s potřebou jistoty., Předškolní dítě vyžaduje jednoznačnost svého poznání a nechápe, proč dospělí mají více názorů na jednu věc.*

Podoba světa nebo reality, kterou dítě přijalo, nebo jejich představa, kterou si o něm vytvořilo, je pro něj zásadní. A každá větší proměna nějaké situace nebo objektu pro dítě znamená ztrátu jejich původní identity. *„Dítě sice již dříve pochopilo trvalost existence objektů vnějšího světa, ale dosud si neuvědomuje, že jde o trvalost jejich objektů vnějšího světa, ale dosud si neuvědomuje, že jde o trvalost jejich podstatných znaků, které nezávisí na proměnách vnější podoby.“* (Vágnerová, 2000, s. 103) Předškolní dítě nedokáže dostatečně porozumět závislostem a vztahům mezi vlastnostmi objektů. Má potíže s odlišením toho, co je jen jako a co je doopravdy (např. převlek – Někdo vypadá jako vodník, tudíž dítě usoudí, že dotyčný se stal vodníkem, jako by se v něj proměnil). Později dokáže pochopit, že údajným vodníkem, čertem atd. je stále ta samá osoba, která má možnost vrátit se zpátky a stát se zase člověkem (např. tím, že se převlékne do svého oblečení). Můžeme říci, že se u dítěte rozvíjí schopnost zachovat podstatu objektu. Ta se na konci předškolního období zdokonalí natolik, že každá krátkodobá nebo dlouhodobá změna se pro dítě stává nepodstatná a chápe ji jen jako jednu z možností. Podstatné znaky vnímá obecně, samozřejmě i samo na sobě. *„Proměna vnějších znaků vlastní bytosti je často chápána jako proměna identity.“* (Vágnerová, 2000, s. 103) To znamená, pokud se dítě převlékne nebo nasadí nějakou masku, vnímá na sobě určité znaky, které jsou pro něj osobně důležité např. vezme si na hlavu korunku, obleče máminu zástěru.

## 4.2 Jsem aktivní - seberealizace předškolního dítěte

Předškolní období je považováno za věk iniciativy, kdy jedna z hlavních potřeb je aktivita. Hlavním cílem je rozvíjet aktivitu, která bude mít nějaký účel a z toho důvodu je třeba ji vhodným způsobem usměrňovat.

Z počátku dítě uspokojuje samotná činnost, můžeme říct, že je cílem. Až po této fázi může dítě aktivitu využít k dosažení jiného cíle. Když si dítě volí nějakou aktivitu, hrají zde roli jeho emoce i potřeby jako v předchozím období, ale uskutečňuje se rozvoj také dalších mechanismů, které na tu volbu mohou mít vliv. Tyto nové tzv. regulační kompetence vedou iniciativu dítěte k danému cíli a s tím



---

souvisí právě kognitivní vývoj a jeho socializace. „Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit. I v této oblasti mají největší význam názory dospělých a jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba. Pocit úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu.“ (Vágnerová, 2000, s. 120)

Dětská iniciativa se projevuje především ve hře, která je pro něj nejpřirozenější formou poznávání. Hru v artefietice chápeme „jako symbolickou a více méně soběstačnou tvořivou činnost, která je východiskem pro učení a poznávání, ačkoli se jí můžeme věnovat jen pro ni samu, nejen pro nějaký konkrétní a předem daný účel.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 174)

### 4.3 Chci ti říct – vyjadřovací schopnosti předškolního dítěte

„Předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět v kresbě, vyprávění nebo ve hře, v nichž se plně projeví typické znaky dětského myšlení i emočního prožívání.“ (Vágnerová, 2000 s. 109) V tomto dětském světě platí jednoduchost, srozumitelnost a jednoznačnost, proto je pro dítě světem jistoty, cítí se v něm bezpečně.

Artefietika dítěti nabízí svobodu tvorby, kterou můžeme chápat jako určitou specifickou (symbolickou) formu komunikace. Prostřednictvím tvorby může dítě vyjadřovat své pocity, přání, představy, vzpomínky apod., které vycházejí z jeho nitra. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2000)

„Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe.“ (Vágnerová, 2000 s. 109)

Již v batolecím věku, kdy dítě začíná „kreslit“, láká jej ten samotný pohyb, výsledná fáze je pro něj zatím vedlejší. Později na základě rozvoje kognitivních procesů začne kresbu chápat jako způsob vyjádření se. Dítě kreslí podle postoje, jaký k danému objektu zaujímá. Více než skutečnou podobu objektu, zobrazuje to, co o něm ví a co mu připadá důležité (př. Hlavonožec – hlava a končetiny – pro dítě nejvýraznější rysy)

Na konci tohoto období převažuje v dětské tvorbě zobrazování reality tak, jak ji ve skutečnosti vidí. Jinými způsoby, kterými má dítě možnost vyjádřit svůj pohled na svět a vztah k němu, jsou vyprávění a hra. Dítě se pomocí hry vyrovnává s okolním světem, kterému ještě dobře nerozumí. Ve hře může být, kde chce a kým chce. S její pomocí si může plnit svá nerealizovatelná přání nebo třeba vyřešit nějaký psychický problém.

Stejně tak je to i s vyprávěním. Pokud jde o pohádkový příběh a jeho rysy, vždy jsou zde obsaženy postavy kladné nebo záporné. Samozřejmě končí dobře a zlo je potrestáno. Má svůj jasný neměnicí se řád, a proto má také relaxační účinky.

---

## **I. DIDAKTICKÁ ČÁST**

---

*„Někdy si stanovujeme velkolepé cíle a zapomínáme, že život, i ten profesní se skládá z malých krůčků, kterými kráčíme po dlouhé cestě k jeho zdokonalování. Důležitá je vůle kráčet dál, překonávat dílčí neúspěchy a „nikdy neříkat nikdy“. Uvědomovat si, že to, co se zdá nepodstatné, automatické, pomíjivé, může zanechat v duši člověka mnohem silnější stopy než deklarované vzletné myšlenky, které jsou vyslechnuty a brzy zapomenuty.“* Hana Stadlerová

Didaktická část pojednává o přínosu a úskalí artefietiky v praxi předškolního vzdělávání. Jejím hlavním cílem je reflektovat vlastní praxi se snahou o její zkvalitnění.

V mém případě se nejedná o výzkumné šetření, ale s oporou o studium teorie o akčním a pedagogickém výzkumu, jak velký důraz je v současné době kladen na reflexi, byly v této didaktické části navrženy čtyři artefietické činnosti v mateřské škole, které byly realizovány, také reflektovány a v duchu akčního výzkumu vlastní pedagogické praxe byly navrženy zlepšující alterace daných úkolů.

## **5. Úloha reflexe a postupů akčního výzkumu v pedagogické praxi**

V oblasti pedagogického výzkumu rozlišujeme dva typy výzkumu, tzv. teoretický, tradiční výzkum a tzv. aplikovaný výzkum. Jedna z možností aplikovaného výzkumu je výzkum akční, už z názvu vyplývá, že se vztahuje k akci. (Seberová, 2007) V akčním výzkumu existuje několik možných variant, jak uchopit vztah mezi teorií a praxí. První z nich je model technické racionality, ve kterém výzkumník zprostředkovává informace o praxi, praktik je pak následně využívá ve své praxi. Další varianta upozorňuje na užší spolupráci výzkumníka a praktika. Je třeba si zde uvědomit, že se jedná o dvě různé osoby. Spočívá v tom, že výzkumník udává praktikovi poznatky, které získal zkoumáním praxe a napomáhá tak k jejímu rozvoji (a podporuje ho tak v dalším rozvoji). Praktik aplikuje tyto poznatky z praxe a získává zpětnou vazbu o jejich využití. Třetí možností je zkoumající praktik - to je výzkumník a praktik v jedné osobě, který *„zkoumá sebe a svoji praxi, aby mohl na základě sebepoznání svoji praxi zlepšovat.“* (Janík, Slavík, 2011, s. 44)

Janík, Slavík (2011) popisují uvádějí fáze akčního výzkumu podle Johna Elliota. *„Akční výzkum vždy vychází z akce – ta je reflektována – na základě reflexe je vytvořena (formulována) praktická teorie – z té jsou odvozeny nápady pro akci – ty jsou*

---

*uskutečněny opět v akci. Dochází tak k cyklu akce a reflexe, který praxi rozvíjí, zlepšuje, inovuje.“ Z toho vyplývá, že akční výzkum nám pomáhá nejen porozumět pedagogické situaci, ale také tuto situaci dále rozvíjet. (Janík, Slavík, 2011)*

Pojem reflexe je v současné době zmiňován stále častěji v různých oborech a souvislostech. Je třeba si uvědomit, že reflexe je nejen potřebnou, ale především nutnou součástí učitelské profese. Učitel ji uplatňuje nejen ve vztahu k žákům, ale i ve vztahu k sobě samému. Pro reflexi je důležitá schopnost nahlédnout zpětně na svou minulou činnost. (Seberová, 2007) *„Reflexe je tedy proces zpracování údajů s přihlédnutím k tomu, co se už událo. Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a vede nás k tomu, abychom si z nich odnesli co nejvíce ve vztahu k sebepoznání a poznání ostatních. Reflexe je i příležitost, kdy si v uvolněné atmosféře můžeme vyměnit názory s lidmi, kteří mají obdobné zážitky z aktivity jako my.“ (Kirchner, 2009, s. 107)*

Cílem reflexe není opakování minulosti, ale umožňuje nám zkoumat a vysvětlit si danou situaci a na základě toho ji lépe pochopit. Nástrojem reflexe je dialog. V tomto ohledu rozlišujeme dialog vnitřní (kdy člověk mluví se sebou samým), nebo vnější, pomocí dialogu získáme zpětnou vazbu. (Slavík, 1997).

## **5.1 Návrhy artefietických výtvarných činností**

V této kapitole jsou navrženy čtyři artefietické činnosti v mateřské škole, které byly realizovány a také reflektovány.

### **5.1.1 Zahradníci**

**Technika:** otiskování vatovými polštářky, kresba tuší

#### **Ledolamka**

Děti si hrou připomněly jarní květiny a jejich barvy. Měly za úkol dotknout se předmětů stejné barvy jako květin, které vyslovují.

**Motivace:** Pozorování růstu vlastní rostlinky, kterou jsme nedávno zasadili

#### **Výtvarný úkol ve výrazové hře:**

Děti mají za úkol si vybrat, kterou květinu by chtěly pěstovat. Pomocí vaty a barvy otiskují na papír květy. Mezitím než barva zaschne, mají děti pro své květiny postavit zahrádku. Dalším úkolem bylo pomocí špejle a tuše nakreslit stonek a listy, popřípadě je vystříhnout a dolepit.

---

### **Závěrečný rituál:**

Písnička s pohybem: Sedmikráska - na konci písničky se uložíme „do postýlky“ jako sedmikrásky.

**Reflektivní dialog s dětmi:** Jakou květinu jsi vypěstoval? Jak se ti práce dařila?

### **Reflektivní bilance**

Před čtrnácti dny jsme si každý do kelímku zasadili semínko, v průběhu tohoto času jsme pozorovali, co se s ním děje a děj jsme si popisovali (klíč, potřebuje vodu, roste atd.) Společně jsme se o ně starali a čekali jsme, až nám vyrostou rostlinka. Na začátku činnosti jsme si povídali v kruhu o pěstování květin. Ptala jsem se dětí, kdo se o ně stará kromě nás. Děti reagovaly slovy – maminka, babička, strejda. Snažila jsem se jim napovědět, že je to povolání. Dále jsem se jich ptala, kde můžeme květiny pěstovat. „Na zahradě“, vykřikl Daník. A za ním hned Justýnka: „Je to zahradník“. Ano, správně o květiny se stará zahradník a my si to jeho povolání dneska zkusíme.

Ledolamkou si děti připomněly jarní květiny a jejich barvy. Měly za úkol dotknout se předmětů stejné barvy jako květin, které vyslovuji.

Děti si vybraly, které z nich by chtěly pěstovat. Ve výrazové hře pomocí vaty a barvy otiskovaly na papír květy. Mezitím než barva zaschla, děti si postavily zahrádku pro své květiny. Ačkoliv měl každý svoji zahrádku, děti mezi sebou často spolupracovaly. Chtěly být v bezprostřední blízkosti druhého, v tom jsem ji nechala volnost.

Když byly zahrádky postaveny, mohly děti pokračovat v práci. Úkolem bylo pomocí špejle a tuše nakreslit stonek a listy. Děti k sobě ladily kontrastní barvy. U mladších dětí bylo vidět, že linky jsou více kostrbaté, u předškoláků spíše plynulé. Z reflektivního dialogu a samotných prací byla zřetelná velká obliba v otiskování. V důsledku toho jsou vidět rozdíly ve vyplnění plochy, chudosti a bohatosti motivů – květů a listů. Některé děti chtěly listy jen nalepit. Vhodným způsobem jsem je navedla k tomu, aby je alespoň zkusily nakreslit a zbytek mohly dolepit. Nakonec jsme si společně prohlíželi zahrádky ostatních zahradníků v okolí, pověděli jsme si, kdo pěstoval které květiny a jak se mu práce dařila. Jako závěrečnou aktivitu jsem zvolila písničku s pohybem: Sedmikráska, ve které se na konci písničky uložíme „do postýlky“ jako sedmikrásky. Při stavbě zahrádek jsem pozorovala originalitu jednotlivých dětí, ale po výtvarné stránce byly tyto práce chudší. Představa každého dítěte o nějaké květině je různá podle jeho vlastních zkušeností, každý si tedy mohl vytvořit svou vlastní. Příště bych dala dětem větší prostor pro jejich tvořivost.



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5

### 5.1.2 Mraveniště

**Prostředky motivace:** příběh mravenec Jára

**Technika:** asambláž, kresba voskovým pastelem

#### **Ledolamka**

Děti utvoří kruh - mraveniště, ve kterém se jeden mravenec ztratí, ostatní se ho vydají hledat. Děti si postupně mění role mravenců.

**Motivace:** Přečtu dětem příběh: Mravenec Jára, Rozhovor o životě mravenců, ukázky různých mravenišť.

#### **Výtvarný úkol ve výrazové hře**

Děti měly k dispozici velké formáty kartonů ve tvaru kruhu, dostaly na výběr různé materiály, krepový papír, karton, papírové roličky, polovičky kolíčků na prádlo a vystřižené pruhy papírů, ze kterých měly za úkol vytvořit mravence a mraveniště. Uvnitř měly dokreslit linie černým voskovým pastelem jako chodbičky.

**Reflektivní dialog s dětmi:** Co ti nejvíce připomínalo jehličí? Co jsi v mraveništi nakreslil?

#### **Reflektivní bilance**

Jako motivaci k této artefietické činnosti jsem přečetla příběh: Mravenec Jára. Povídali jsme si o životě mravenců, o tom kde bydlí. Jak mraveniště vypadá a z čeho ho mravenci staví. Ukázali jsme si, jak vypadá uvnitř. Ledolamka se vztahovala k příběhu, byla to hra na mraveniště, ve kterém se jeden mravenec

---

ztratil a ostatní vyšlou jednoho z nich, aby ho našel.

V kruhu popisujeme mravence, jak vypadá, z jakých částí se skládá jeho tělo, jestli má tykadla a kolik má nohou. Poté se přesuneme ke stolečkům, děti dostaly na výběr, krepový papír, karton, papírové roličky, vystřihly si nožičky podle počtu a nalepily, to samé s tykadly. Vysvětlovala jsem, že teď máme spoustu mravenců, ale žádné mraveniště. Podněcuji děti k tomu, aby přemýšlely nad tím, z čeho bychom ho mohly vyrobit. „Musí být velké, abychom se tam všichni vešli“, říká Eliška. Později jsem nabídla dětem několik kartonů. Poměřujeme s různými velikostmi ploch. „Vezmeme tenhle“, říká Gábi. „Ano sem se nám mravenci vejdou. Z čeho by mohlo být jehličí, jak vypadá?“ „Vypadá jako jehly“, prohlásila Francí. Ale my jsme si teď v MŠ to mraveniště zvětšili, tak musíme zvětšit i ty jehlice. Co nám je nejvíce připomíná? Měla jsem připravené polovičky kolíků na prádlo a vystřižené pruhy papírů jako inspiraci. (zbytek stříhaly děti) Ještě krátce se děti ptám, co to asi je, jestli na to přijdou. Několik dětí vědělo, zbytku jsem kolíček složila, rozložila a znovu složila. Zeptala jsem se, z jakého jsou materiálu. Jako další jsme si ukázali pruhy papíru, děti si zkusily stříhat podle rovné čáry. „Tohle vypadá jako jehličí“, ukazuje Adélka na kolíky. Francí podotkla „Já chci s Adélkou tyhle.“

Daník protestoval, že by tam chtěl jehličí raději dokreslit. Podle jeho slov: „Aby to vypadalo jako jehličí“ Zde jsou vidět rozdíly mezi prekoncepty jednotlivých dětí. Konceptem je jehličí, přesto jej každý pojímá trochu jinak. Nechala jsem děti, aby se rozdělily, podle volby materiálu, se kterým chtěly pracovat. Než děti začaly pracovat, ukázala jsem jim několik knih s obrázky mraveniště, jak z venku, tak i zevnitř (průřez). Uvnitř mraveniště je mnoho chodbiček a mnoho komůrek na vajíčka, chodbičky tvořily linie, které děti je dokreslovaly černým voskovým pastelem. Nakonec dolepily jehličí, a burisony do komůrek místo kukel. Jedna skupina se dohodla, že jehličí společně dokreslí. Úplně na závěr do každé chodbičky nalepil každý ze skupiny svého mravence. Jako nedostatek této činnosti vnímám to, že všechny děti mají stejné mravence, zde byla potlačena individualita dětí a to bych příště chtěla napravit.





Obr. 6



Obr. 7



Obr. 8



Obr. 19

### 5.1.3 Stromy na podzim

**Prostředky motivace:** skřítci Spadlístek a Malovánek (maňásci)

**Technika:** asambláž

#### **Ledolamka**

Každé dítě má jeden list (skupina kolem 20 dětí má 4 barvy), děti za doprovodu klavíru (foukání větru) běhají po třídě, když přestanu hrát, děti (lístečky) si hledají kamarády, které mají stejnou barvu. Po skončení si děti najdou místo ve třídě a rozhlédnou se kolem sebe.

**Motivace:** Na koberci jsou různě rozprostřeny ústřížky látek. Tolik toho musí stihnout.

**Rozhovor s dětmi** – poznatky o přírodě na podzim

Já: „Proč listy na podzim nezůstávají zelené? Proč Malovánek na podzim barví listy do různých barev? “

Tomík: „Protože ztrácejí to zelené barvivo. “

Já: „Jakými barvami Malovánek ty listy barví? “

Kubík: „Třeba můžou ty listy zežloutnout.“

Karolka: „Nebo mají taky hnědou a červenou barvu. “

**Motivace:** Skřítek má hodně práce. Co musí udělat nejdřív? Nejdříve musí najít nějaký strom. Co všechno má takový strom? (Děti jmenují.)

---

### **Výtvarný úkol ve výrazové hře:**

Každý si přinese pár dřívěk ze stavebnice Kapla a postaví postupně od kořenů až ke koruně strom. Potom si každý vezme takový kus látky, který mu připomíná podzim. Odstřížky látek představují listy. Děti se mezi sebou musí domluvit a postavit společně jeden velký strom.

**Závěrečný rituál:** Hra „Na vítr“ - děti sbírají všechny látky tříděním podle barev.

**Reflektivní dialog s dětmi:** Co jsi postavil? Kterou látku sis vybral, proč ti připomíná podzim? Byl by strom na jaře stejný, jaké by měl listy, jak by vypadal strom v zimě?

### **Reflektivní bilance**

Pro další činnost s prvky artefietiky jsem zvolila jako motivaci dva maňásky - skřítky Spadlístka a Malovánka, se kterými jsme v průběhu integrovaného bloku pracovali. Ledolamku jsem se snažila orientovat k aktuálnímu ročnímu období podzimu, využila jsem doprovod klavíru. V kruhu jsme si ještě zopakovali, proč jsou na podzim stromy barevné a proč opadávají. Motivací k výrazové hře bylo krátké povídání o tom, že oba skřítki mají před sebou ještě spoustu práce a potřebovali by nějaké pomocníky.

Aby se děti mohly uchýlit k výrazové hře, bylo zapotřebí, aby měli obecné poznatky o tom, jak strom vypadá. To jsme si pověděli a děti mohly začít. Bylo ale vidět, že každý má úplně jinou představu. Došlo mi, že nelze jen říct dětem: „Postavte strom.“ Musela jsem zasáhnout, nejprve jsem se zeptala některých dětí, co staví. Zjistila jsem, že Nina staví kořeny. Poprosila jsem tedy děti, aby přišly k Nině, a aby se podívali, kde jsou kořeny a domluvily se, jak budou pokračovat. Po domluvě se jim to docela dařilo, ale častokrát jsem je vrátila zpět ke kořenům, aby viděli, co už mají postaveno.

V průběhu výrazové hry mezi dětmi vznikl rozpor, týkal se umístění dřívěk, kdy na jedno místo chtělo tvořit větvičky více dětí najednou, vedla jsem je k tomu, aby samy přišly na řešení konfliktu. Po chvíli jsem děti vyzvala na naše „vyhlídkové“ místo ke kořenům, dívaly se, jak vypadá jejich společná práce, u některých byl vidět údiv, že něco takového společně dokázaly. Poté jsem se zeptala, zda si myslí, že je strom opravdu, celý hotový. Někteří chtěli dodělat ještě pár detailů. Po chvíli Petřík prohlásil: „Ještě tam nejsou listy.“ Přinesla jsem jim tedy krabici různě barevných látek. A každý si měl vybrat takovou barvu, která jim připomíná podzimní list a dát ho na větev.

Následoval reflektivní dialog. Nejprve jsme si shrnuli, co všechno děti postavily. Každý řekl, co postavil, jakou si vybral látku, kam ji umístil a proč mu

---

připomíná podzim. Jak se jim pracovalo v kolektivu, jestli vznikl nějaký problém, jak ho řešily. Ptala jsem se dětí, jestli strom na jaře by byl stejný, jaké by měl listy, jak by vypadal strom v zimě. Povídali jsme si o tom, jak se barvy v přírodě v průběhu roku mění.

Zhodnotila jsem, že naše práce skřítkům pomohla, a teď když se stáhne míza zpět ke kořenům a zafouká vítr, všechny listy opadají. Proto jsem jako závěrečnou část zvolila hru Na vítr, kdy děti posbíraly všechny látky tříděním podle barev, tím nám vznikl opadaný strom.

Bylo vidět, že činnost děti zaujala, podílely se na ní všechny děti. Některé děti spolupracovaly od začátku do konce, na společné tvorbě se domlouvaly, např. na prostoru, kam budou materiál umisťovat, na tom, jak pokládat látky tak, aby na sebe navazovaly. U některých dětí chybí dostatek tolerance a respekt k chování druhého. Děti mají menší problém pracovat ve skupině (chtěly si postavit vlastní strom), ale byla vidět snaha o domluvu. Bylo vidět, že skupina dětí není zvyklá pracovat jako celek. V reflektivním dialogu se děti bohatě vyjádřily. Nakonec jsme si zopakovaly některé poznatky o stromech na podzim. Myslím, že se úkol v celku povedl, že není třeba další realizace.



Obr. 20



Obr. 21



Obr. 22



Obr. 23

#### 5.1.4 Barevná zima

**Technika:** míchání barev, malba vodovými barvami do sněhu, zapouštění barev do sněhu

#### Ledolamka

Ledolamkou byla hra s barevnými stužkami, po třídě jsou rozprostřeny barevné stuhy, každé dítě si vybere jednu. V rozích třídy jsou umístěné tři velké kruhy. Děti běhají s barevnými stuhami po prostoru a říkáme říkanku: „Barvičky se



---

pomíchaly, do domečku pospíchaly“ – červené - děti s červenou stuhou běží do kruhu stejné barvy.

**Motivace:** Přišla k nám paní Zima, jaká je?

**Motivační rozhovor:**

Já: „Jaká je paní Zima?“

Eliška: „Venku padá sníh.“

Vojta: „No když je zima, tak musíme mít rukavice.“

Maty: „Můžeme chodit sáňkovat.“

Hani: „A taky stavět sněhuláka.“

Já: „Jaký je sníh? Děti si sáhnou do lavoru se sněhem.“

Odpovědi: „Bílý, studený, měkký, rozpouští se v ruce“

Já: „A musí být zima jen bílá? Myslíte, že může být i barevná.“

Děti: „Ne...“

Já: „A proč?“

Matýsek: „No protože je všude sníh.“

Já: „Co bychom mohli udělat, aby zima byla barevná?“

Jirka: „Třeba bychom ji mohli nabarvit.“

Já: „A čím?“

Vojta: „Vodovkami, temperami.“

**Výtvarný úkol ve výrazové hře:**

Děti měly za úkol kapátkem zapouštět barvu do sněhu nebo po něm malovat štětcem. Cílem bylo experimentovat, pozorovat, jak se mění skupenství vody, pozorování vody, sněhu, co se děje s barvami – rozpíjení, míchání.

**Závěrečný rituál:** V průběhu hry děti hledají kamarády se stejnou barvou stuhy a chytí se za ruce.

**Reflektivní dialog s dětmi:** Co se děje se sněhem? Jakou barvu sis vybral? Co se stalo s barvami? Proč se barvy rozpíjí?

**Reflektivní bilance**

Jako ledolamku k této činnosti jsem vybrala hru s barevnými stužkami, ve které děti hledaly pro každou barvu domeček. Povíдали jsme si o tom, jaká je paní

---

Zima, jaký je sníh, všechny děti shodly, že zima nemůže být barevná. Poté přemýšlely, jak by to šlo udělat. Jiříka napadlo, že bychom ji mohli obarvit.

Využila jsem metodu experimentu. Nejprve jsme si vzali sklenice s čistou vodou a míchali s temperovými barvami. Děti pozorovaly, jak se voda postupně obarvuje. Poté jsme je přelávali a zkoušeli jsme míchat dvě barvy dohromady, vznikaly nám nové barvy. Zkusili jsme obarvit také sníh. Děti zapouštěly kapátkem obarvenou vodu do sněhu, malovaly štětcem - různě experimentovaly. Pozorovaly, co se děje se sněhem, když je v teple, jak se jedna barva zapouští do druhé, jak vznikají nové barvy.

V reflektivním dialogu děti popisovaly, co prožívaly ve výrazové hře. Činnost byla pro děti netradiční a proto velice lákavá. Činnost byla záměrně realizována v budově, děti měly pozorovat, jak sníh roztává a tím se barvy rozpíjí a míchají. Přesto bych ji příště přesunula ven, děti měly větší prostor pro svou tvorbu.

### **Záznam z reflektivního dialogu**

Já: „Co se děje se sněhem.“

Kačka: „No on se rozpouští.“

Eliška: „Ten můj se už úplně rozpustil.“

Vojta: „A proč to tady teče?“

Vysvětlujeme si, že když je teplo, sníh taje a promění se ve vodu.

Já: „Co se stalo s barvami.“

Daník: „Já jsem si vzal tu namíchanou vodu a maloval jsem štětcem“

Tomík: „Já tam nakapala barvičky, ony se spojily dohromady a je z toho taková fialová.“

Karolka: „Já jsem smíchala žlutou a modrou a vypadá to jako zelená zmrzlina.“



Obr. 24



Obr. 25



Obr. 26





Obr. 27



Obr. 28

## 5.2 Zlepšující alterace artefiletických úkolů

Na základě analýzy reflektivních bilancí předchozích činností jsou navrženy zlepšující alterace tří z těchto úkolů.

### 5.2.1 O zakleté zahrádce

**Prostředky motivace:** pohádka o Zakleté zahrádce

**Technika:** technika míchání barvy s pěnou na holení, vytváření struktury pravítkem, malba temperovými barvami

---

## Ledolamka

Děti dostaly květiny různých barev. (každý jednu). Měly za úkol najít pro ně zahrádku stejné barvy.

### **Motivace:** O zakleté zahrádce

Dříve byla zahrádka barevná a veselá. Sluníčko se na ní usmívalo a rostla na ní spousta květin. Jednoho dne přišel zlý čaroděj a zahrádku zaklel. Teď je zahrádka smutná černobílá.

### **Motivační rozhovor:**

Já: „*Jak bychom ji mohli zachránit? Jak bychom ji mohli rozveselit?*“

Viktorka: „*Mohli bychom jí zazpívat.*“

Já: „*Co by se jí mohlo líbit?*“

Jiřík: „*Třeba Travička zelená.*“

Já: „*Tak jí zazpíváme. Co by ještě mohlo pomoci? Napadá vás ještě něco?*“

Já: „*Jak bychom ji mohli zachránit pomocí barviček?*“

Děti: „*Mohli bychom ji nabarvit. Mohli bychom tam nakreslit kytičky.*“

Já: „*A z čeho vyrostou ty kytičky?*“

Hanička: „*Ze semínka.*“

Já: „*A kam se zasadí to semínko?*“

Matýsek: „*Do hlíny.*“

Já: „*Tak si to vyzkoušíme.*“

### **Výtvarný úkol ve výrazové hře:**

Děti mají za úkol vymyslet, jak by mohly zachránit zahrádku pomocí barev. Mohou si vybrat z formátů A4 a A3, rovnoměrně po ploše nanést kopečky pěny na holení, do nich potom štětcem nanést temperovou barvu a pomocí štětce barvu mírně rozetřít po celé ploše. Nakonec plochu uhladit pravítkem a vytvořit tak strukturu trávy nebo hlíny. Poté měly na novinový papír namalovat, co by mohlo zahrádku rozveselit, vystříhnout a nalepit do trávy, případně zvýraznit obrys tuší.  
**Závěrečný rituál:** Písnička s pohybem: Sedmikráska - na konci písničky se uložíme „do postýlky“ jako sedmikrásky.

**Reflexivní dialog s dětmi:** Jak jste zahrádku rozveselily barvičkami? Co jste namalovaly? V čem je váš obrázek stejný a v čem jiný

## Reflektivní bilance

Děti měly za úkol vytvořit místo, na kterém květiny porostou. Děti měly na výběr zelenou nebo hnědou barvu, mohly si vybrat z formátů A4 a A3, všichni kromě jednoho chlapce si vybraly větší formát. Rovnoměrně po ploše děti nanasly kopečky pěny na holení, do nich potom štětcem nanasly temperovou barvu a pomocí štětce barvu mírně rozetřely po celé ploše. Nakonec plochu uhladily pravítkem a vytvářely strukturu trávy nebo hlíny. Výhodou této techniky je, že barva rychle schne a může se pokračovat dál. Nová technika byla pro děti velmi zajímavá a lákavá. Většina dětí si vybrala trávu, některé chtěly obojí.



Obr. 29



Obr. 30



Obr. 31

Poté děti začaly na novinový papír malovat květiny. Celou práci provázal rozhovor dětí, zapojily svou fantazii, sdělovaly si své nápady a tím se navzájem inspirovaly. Původně jsem myslela, že si každý své květiny z novin vystřihne a

---

nalepí (zasadí) na kousek zahrádky (vytvořený pěnou na holení a temperovou barvou), ale děti malovaly dál po celé ploše nejen květiny, bylo tam také slunce, auto, dům atd., nechtěla jsem je omezovat tím, aby si vystříhly jen např. 2 květiny. Když jsem viděla, jak jsou zaujaté, nechala jsem jim práci dokončit takto. Velice mě udivilo, jak si poradily s tak velkým formátem, využily celou plochu. Trávu a hlínu děti poskládaly kolem zahrádky. Když Jiřík začal cákat štětcem různé barvy, zeptala jsem se: Co dělá, co to je, odpověděl, že to jsou přece opadané kvítky, byla jsem mile překvapena. V průběhu celé činnosti bylo vidět, že si ji děti užívají a musím přiznat, že já s nimi. Dokonce vymýšlely další aktivity, takže nakonec postavily z různých stavebnic plot, aby tam prý zlý čaroděj nemohl. V reflektivním dialogu jsem se děti ptala, jak zahrádku rozveselily. Zvolila jsem stejný závěrečný rituál jako u předchozí činnosti - písničku s pohybem: Sedmikráska, ve které se na konci písničky uložíme „do postýlky“ jako sedmikrásky.

#### **Záznam z reflektivního dialogu:**

Já: „*Jak jste zahrádku rozveselily barvičkami?*“

Vojta: „*Já jsem namaloval tyhle červené kytičky.*“

Justý: „*Já jsem udělala největší tulipán.*“

Vojta: „*Já mám zase fialky, ale ty jsou malinké.*“

Jiřík: „*Mně se nejvíc líbilo, jak jsme s Matýskem cákali tu barvou.*“

Matýsek: „*Namaloval jsem tam i autobus, abychom tam mohli jezdit.*“

Viki: „*Já nakreslila pampelišky a tady jsem jim udělala trávu.*“

Hanička: „*Takhle tráva nevypadá, já jsem jí namalovala takhle.*“

Já: „*A v čem je jiná než ta Viktorky?*“

Hanička: „*No, že já jsem jí namalovala takhle nahoru.*“

Viki: „*No jenže ta moje je krátká.*“

Já: „*A kdo namaloval tohle sluníčko.*“

Jiřík: „*Já a taky mrak, aby kytičky měly vodu.*“

Já: „*Povedlo se nám tedy zahrádku zachránit?*“

Matýsek: „*No ještě bychom mohli postavit plot, aby tam čaroděj nemohl.*“





Obr. 32



Obr. 33



Obr. 34



Obr. 35



Obr. 36

### 5.2.2 Na návštěvě u mravenců

**Technika:** asambláž

#### **Ledolamka**

Ledolamkou byla hra s na mravence - přenášení vajíček z místa na místo.

**Motivace:** Kde mají mravenci doma

#### **Výtvarný úkol ve výrazové hře:**

Využít různorodých materiálů a vytvořit z nich mravence a mraveniště technikou asambláže.

#### **Rozhovor o mravencích:**

Já: „Potkali jste už někdy mravence? A kde?“

Viki: „Mě štípl a ono to pánilo.“

Hani: „Mě lezl po ruce a hrozně to šimralo.“

Adámek: „Já jsem omylem jednoho zašlápnul.“

Já: „To se stane.“

Vojta: „My jsme byli s babi v lese a koukali jsme, jak přenáší to bílý.“

Já: „Co je to, to bílý?“

Jiřík: „To jsou vajíčka“

**Reflexivní dialog s dětmi:** Jaký je tvůj mravenec? Jaký zastává úkol v mraveništi? Z čeho jsi mravence vyrobil? Co všechno máte v mraveništi?

---

## Reflektivní bilance

Ledolamkou byla hra na mravence, kteří přenášeli vajíčka z místa na místo. Nejdříve děti povídaly o svých zážitcích s mravenci. Ptala jsem se, kde vlastně mají mravenci doma, jestli už někdy viděly mraveniště a kde. Vysvětlovala jsem dětem, že mraveniště mají všichni dohromady, je to jejich společné „bydlení“. Mají to velice dobře vymyšlené a každý mravenec má v mraveništi nějaký úkol. Navzájem si hodně pomáhají.

Já: „*Jak to v mraveništi vypadá?*“

Nelinka: „*No oni tam mají chodbičky a tam chodí.*“

Eliška: „*A mají tam takový místnosti, jako komůrky.*“

Já: „*A co je v těch komůrkách?*“

Eliška: „*Já nevím.*“

Vojta: „*Já myslím, že tam mají jídlo.*“

Hani: „*No já myslím, že tam starají o ty miminka*“

Děti se měly zamyslet nad otázkou: Kdybych byl mravencem, jakým bych byl. Děti si vyzkoušely, jak to v mraveništi chodí, dokonce si zkusily zabalit jeden druhého do toalet. papíru a představovaly kukly. Každý si vyrobil svého mravence z různých materiálů, nakonec všichni společně tvořili jedno velké mraveniště pro všechny mravence. V reflektivním dialogu děti mluvily o tom, jakou jejich mravenec zastává roli. V jejich tvorbě bylo vidět, jak pracují s detaily, kterými upozorňoval na jejich funkci.

## Záznam z reflektivního dialogu

Já: „*Jaký je tvůj mravenec?*“

Hani: „*No já mam teprve miminko.*“

Neli: „*Já jsem dělnice a hlídám vajíčka*“

Vojta: „*Já to mraveniště pomáhám stavět*“

Jiřík: „*Já se taky starám o ty vajíčka*“

Matýsek: „*Já mám největšího mravence, to je královna a ta klade ty vajíčka*“





Obr. 37



Obr. 38



Obr. 39



Obr. 40





Obr. 41



Obr. 42



Obr. 43



Obr. 44



Obr. 45

### 5.2.3 Barevné pozdravy

**Technika:** otiskování dlaní, malba temperovými barvami

#### **Ledolamka**

Hra na potkávanou - děti chodí po třídě a na zvukový signál se zastaví a s někým se potkají a pozdraví se s ním např. úsměvem, podáním ruky apod.

#### **Motivace:**

Bylo jednou jedno barevné království, a v něm bylo spousta barevných domečků a v těch domečkách bydlely barvičky – červená, žlutá a modrá. A když se ty barvičky potkaly a pozdravily, vznikaly nové barvičky, jenomže se stalo neštěstí, oni zapomněli zdravit.

#### **Výtvarný úkol ve výrazové hře:**

Děti měly za úkol natřít si dlaň červenou, žlutou nebo modrou barvou, otisknout ji na papír a vystříhnout. Svou barvičku položit do prostoru třídy a postavit pro ni domeček. Poté se měly dvě barvičky potkat a pozdravit se.

#### **Motivační rozhovor:**

Já: *Jak se pozdraví děti, když se potkají?*

Odpovědi dětí: *Podají si ruce, plácnou si, zamávají.*

Já: *Jak myslíte, že by se mohly pozdravit žlutá a červená barvička?*

**Závěrečná aktivita:** Děti odcházejí z Barevného království barevnou bránou.

**Reflektivní dialog s dětmi:** Jaké barvičky pozdravily? Jak se ty barvičky pozdravily? Co se vám přitom líbilo?

---

## Reflektivní bilance

Ledolamkou byla tentokrát hra na potkávanou, kdy děti chodily po třídě a na zvukový signál se měly zastavit a s někým se pozdravit např. úsměvem, podáním ruky, zamáváním apod. Jako motivaci jsem použila příběh o Barevném království. Ve výrazové hře si děti natřely dlaň jednou vybranou barvou z příběhu, otiskly ji na papír a vystřihly. Svou barvičku položily do prostoru třídy a postavily pro ni domeček.

Povídali jsme si o tom, jak se zdravíme my, když se potkáme, děti opět vycházejí z vlastní zkušenosti. Děti se měly zamyslet nad tím, jak by se mohly pozdravit barvičky. Mohly se třeba pozdravit podáním ruky jako my. Tato činnost byla organizačně náročnější. Ve výrazové hře děti zapojily nejen smysl. Děti chodily po třídě a na smluvený signál se dvě barvičky potkaly. Najednou se barvy smíchaly a vnikly úplně nové. To, co se s nimi stalo, děti zaznamenaly pomocí otisků dlaní na papír, také je vystřihly a vytvořily pro ně v Barevném království domeček. V reflektivním dialogu jsem se dětí ptala, co v barevném království viděly, co tam dělaly. Bylo vidět, že tato činnost byla pro děti velkým zážitkem a bohatě se o něm rozmluvily.

## Záznam z reflektivního dialogu

Já: *„Jaké barvičky pozdravily?“*

Barunka: *„Já jsem pozdravila žlutou barvičku, protože je stejná jako sluníčko.“*

Daník: *„Mám nejradši modrou, tak jsem si ji vybral.“*

Váša: *„Já jsem pozdravil Míšu a ta měla žlutou.“*

Já: *„Jak se ty barvičky pozdravily?“*

Miška: *„Já jsem si s Vášou plácla.“*

Adélka: *„S Daníkem jsme si podali ruce“*

Danielka: *„My jsme si s Barunkou taky plácly.“*

Já: *„Co se vám přitom líbilo?“*

Tomík: *„Nejvíc se mi líbilo, když jsme se potkali a smíchali jsme ty barvičky.“*

Váša: *„Mně se bavilo, jak jsme si barvili ruce, hrozně mě šimral ten štětec.“*



Obr. 46



Obr. 47



Obr. 48





Obr. 49



Obr. 50



Obr. 51

---

## ZÁVĚR

Bakalářská práce má hlavní potenciál pro mě, jako učitelku mateřské školy, která není výtvarnice. Zaujala mě tato koncepce výtvarné výchovy, chtěla jsem pochopit její smysl a strukturu. Typ mého vzdělávání obsahoval několik málo seminářů zabývajících se výtvarnou výchovou, artefietikou. Když jsem však chtěla dojít k jejímu skutečnému pochopení, musela jsem se vydat na dlouhou cestu.

Tuto cestu jsem si prošla velice poctivě, odměnou mi byly zážitky dětí, dobré pocity. Pracovala jsem s analýzou vlastních chyb a zlepšujících návrhů. Na základě studia odborné literatury jsem prohloubila své znalosti v oblasti výtvarné výchovy a artefietiky. Tyto poznatky jsem aplikovala v praxi při realizaci výtvarných úkolů s předškolními dětmi. V reflektivních bilancích v didaktické části této práce spařuji posun. Samozřejmě mám v těchto oblastech co zlepšovat a chtěla bych se v nich dále vzdělávat.

Z praxe se mi ukázalo, že děti nebyly zvyklé si o svých pracích povídat, stále chodily za mnou, abych jim potvrdila, jaký mají obrázek. Samozřejmě, že učitel by měl individuálně hodnotit dětské výtvarné práce. Je však třeba podotknout, že hodnocení čehokoliv „pouhým“ krásné, pěkné, hezké, ač má pro děti velký význam, je jak pro děti, tak pro učitele „nic říkající.“ Moje reakce začínající učitelky byla: Obrázek je takový, jaký jsi ho udělal. Jaký jsi ho udělal? Povídej mi o svém díle.

Uvědomila jsem si důležitost, významnost a nutnost reflexe a reflektivního dialogu jako součásti artefietické výuky. Je důležité vést děti k tomu, aby přemýšlely o svých pracích i pracích ostatních, aby o nich mluvily v reflektivním dialogu a tím se navzájem obohacovaly a inspirovaly, aby hledaly společné a odlišné znaky svých děl. Reflektivní dialog obohacuje nejen děti, ale v mnohém obohacuje i mě, začínající učitelku. Pomáhá mně více proniknout do dětského světa, jeho myšlení a chápání, což je pro mou budoucí praxi předškolního pedagoga stěžejní.

Snad každý učitel někdy zažil jakýsi „hřejivý pocit“ nebo si v duchu řekl, teď se to povedlo. Zkušenost mi potvrdila, že pokud učitel chce, aby činnost probíhala na základě toho, co jsem si „on“ pro děti připravil, nikdy to není tak efektivní, jako když to vychází z dětí samotných. Artefietické pojetí je mi velmi blízké, protože tento „hřejivý pocit“ se dostaví nejčastěji v průběhu artefietických činností.

Určitě nejsem jediná učitelka, která se chce ve své práci zdokonalovat. Proto si myslím, že tato bakalářská práce by mohla být příkladem pro mě i pro ostatní, jak lze pracovat s vlastní chybou, jak se lze v oboru, který jsem nikdy nestudovala hledat a nacházet. Jedná se o příklad vlastní sebereflexe, tedy učitelky mateřské školy, která zcela zákonitě, pouze postupně proniká do výtvarného světa a to jediné na základě sebereflexe a sebekritiky.

---

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 2. Vyd. Tišnov: SURSUM, 1996. ISBN 80-210-0904-7.

JANÍK, Tomáš a Jan SLAVÍK. *Podpora reflektivního praktika: rozvíjející hospitace jako způsob akčního výzkumu*. In Janík, T., Slavík, J., & Najoar, P. et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. s. 44-62, 19 s. Výzkumná zpráva. ISBN 978-80-904966-6-8.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8252-1.

SEBEROVÁ, A. *Reflektivní vyučování, akční nebo učitelský výzkum? In Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4.

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

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-729-0016-1.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-729-0130-3.

---

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-729-0066-8.

STADLEROVÁ, Hana. *ZOP: zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5399-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

### **INTERNETOVÉ ZDROJE:**

Slavík, Jan. 2015. Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2016-04-14]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92).



---

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Obrázky – „Zahradníci“

Příloha č. 2 – Obrázky – „Mraveniště“

Příloha č. 3 – Obrázek – „Podzimní strom“

Příloha č. 4 – Obrázky – „Barevná zima“

Příloha č. 5 – Obrázky – „O zakleté zahrádce“

Příloha č. 6 – Obrázky – „Na návštěvě u mravenců“

Příloha č. 7 – Obrázky – „Barevné pozdravy“

Příloha č. 1 – Obrázky – „Zahradníci“



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3

Příloha č. 2 – Obrázky – „Mraveniště“



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4





Obr. 5

Příloha č. 3 – Obrázek – „Podzimní strom“



Obr. 1

Příloha č. 4 – Obrázky - Barevná zima



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4





Obr. 5

Příloha č. 5 – Obrázky – „O zakleté zahrádce“



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5

Příloha č. 6 – Obrázky – „Na návštěvě u mravenců“





Obr. 1



Obr. 2



Obr.

3



Obr. 4





Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7



Obr. 8



Obr. 9



Obr. 10



Obr. 11



Obr. 12



Obr. 13



Obr. 14





Obr. 15



Obr. 16

Příloha č. 7 – Obrázky – „Barevné pozdravy“



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6





Obr. 7



Obr. 8



Obr. 9



Obr. 10



Obr. 11